

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE : CRFD
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE : SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES

LABORATOIRE DES SCIENCES DU
LANGAGE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR SOCIAL
SCIENCES

LANGUAGE SCIENCES LABORATORY

LANGAGE ET PENSEE : ACQUISITION, TROUBLES ET ENSEIGNEMENTS

THÈSE PRÉSENTÉE ET SOUTENUE LE MERCREDI 27 JUILLET 2022 DANS
LA SALLE NBP7 DE LA FACULTÉ DES ARTS, LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

par

Jean Marie NTSAMA

Matricule : 05J331



Jury

Président : MBELE Charles Romain, Pr ;

Université de Yaoundé 1 ;

Rapporteurs : ONDOUA Pius, Pr ;

Université de Yaoundé 1 ;

NGAH ATEBA Alice Salomé, MC

Université de Yaoundé 1 ;

Membres : CHATUE Jacques Pr ;

Université de Dschang ;

BELIBI Alexi-Bienvenu, MC ;

Université de Yaoundé 1 ;

MAZADOU OUMAROU, MC ;

Université de Yaoundé 1.

Année académique 2022

À

**NDZOULI BOLO Emaran, EBAH ETOGA Félicité Marie Louise,
MESSINA ASSIENE Bernadette Patricia, MENDOGO NTSAMA
Rachelle Daniella, NTSAMA NDZOULI TAGALAK Cheikh Riyan,
ABENA NTSAMA Germe Aaliyah**

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont soutenu et aidé tout au long de ce travail. Je remercie tout particulièrement :

- Le Professeur Pius ONDOUA et le Professeure Alice Salomé NGAH ATEBA, qui m'ont épaulé et accompagné de façon attentive et méthodique, tant au plan scientifique qu'au plan humain dans cette entrée officielle dans le monde de la recherche.
- Le Professeur Godfrey TANGWA et le Professeur Alexi-Bienvenu BELIBI, qui ont su accompagner les premiers questionnements et surtout pour leurs encouragements précieux.
- Tous les inspecteurs pédagogiques qui ont bien voulu fournir un témoignage de leurs pratiques quotidiennes d'enseignement.
- La communauté éducative et le laboratoire des sciences du langage de l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé I pour nos précieux échanges.
- Je remercie également mes collègues et amis pour leur soutien durant toutes ces années.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but d'élaborer une théorie interrelationnelle du langage et de la pensée, reposant sur les trois piliers que sont l'acquisition du langage, les troubles de langage et l'enseignement-apprentissage. Au centre de ce travail, nous mènerons une analyse de la problématique du rapport entre le langage et la pensée, et celle de leurs pathologies (en l'occurrence l'aphasie, l'autisme et la dyslexie), en recourant aux moyens pédagogiques de l'enseignement des langues. Dans le premier pilier, nous reconstituerons les étapes du développement du langage ; l'homme et le langage ont une origine commune, étant entendu que l'origine est l'itération, la répétition, l'émergence, l'engendrement. Le langage procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de vie sociale. Dans le second pilier, nous mettrons l'accent sur les difficultés et les troubles liés à la production orale et écrite et à la communication, à travers l'étude de l'aphasie, de l'autisme et de la dyslexie ; le but est de comprendre l'impact des pathologies dans l'expression et les productions langagières. Les troubles de langage ont des conséquences non négligeables sur le rendement des apprenants dans les exercices scolaires d'expression et de production de la pensée. Certaines de leurs causes sont dues aux pédagogies inadaptées, aux retards d'apprentissage, aux handicaps socioculturels, sociolinguistiques, aux absences répétées etc. Des solutions adaptées à ces troubles sont trouvées à travers la pédagogie curative et le concept de rééducation. Dans le troisième pilier, nous mettrons en lumière l'inter-influence et les conséquences à tirer des pathologies dans le rapport entre le langage et la pensée, particulièrement dans la production des savoirs. Le langage permet à l'homme de se construire un monde approprié à son être mental et culturel. Le langage est l'activité qui crée des signifiés, en créant des signes avec des significations, et c'est en cela que consiste sa sémantique. C'est le langage qui confère l'être aux choses, il n'est pas une nomenclature pour des classes de choses reconnues d'avance. Le langage ne crée pas les étants, mais il crée leur être. Ce n'est qu'en connaissant un signifié qu'on peut constater l'existence d'étants désignables qui y correspondent (un nom *montre* une modalité de l'être mais il n'en dit rien).

Mots clés:

aphasie, apprentissage, autisme, dyslexie, enseignement, langage, langue, origine, pathologie, pédagogie curative, pensée, trouble.

ABSTRACT

This thesis has for goal to elaborate an inter-relational theory of the language and the thought, based on the three pillars that are the acquirement of the language, the unrests of language and the teaching-training. In the center of this work, we will lead an analysis of the problematic of the report between the language and the thought, and of their pathologies (in this case the aphasia, the autism and the dyslexia) while resorting to the educational means. In the first pillar, we will reconstitute the stages of the development of the language; the man and the language have a common origin, being sensible that the origin is the iteration, the repetition, the emergence, the breeding. The language proceeds from the affectivity that accompanies and envelope the first rudiments of social life. In the second pillar we will put the accent on the difficulties and the unrests bound to the oral and written production and the communication, through the survey of the aphasia, the autism and the dyslexia, the goal is to understand the impact of the pathologies in the expression and the language productions. The unrests of language have non negligible consequences on the output of the learners in the school exercises of expression and production of the thought. Some of their reasons are due to the badly adapted pedagogies, to the delays of acquirement, to the sociocultural handicaps, sociolinguistics; to the repeated absences etc. solutions adapted to these unrests are found through the curative pedagogy and the concept of rehabilitation. In the third pillar, we will put in light the inter-influence and the consequences to pull some pathology in the report between the language and the thought, especially in the production of the knowledge. The language allows the man to construct itself/themselves a world appropriated to his/her/its mental and cultural being. The language is the activity that creates of meant them, while creating some signs with significances, and it is in it that consists his/her/its *sémanticity*. It is the language that confers being to the things, he/it is not a nomenclature for classes of recognized things of advance. The language doesn't create the, but it creates their to be. It is only while knowing a meant that one can note the existence of that there corresponds (a name" shows" the being's mode but it doesn't tell anything of it).

Key words:

acquirement, aphasia, autism, curative pedagogy, dyslexia, language, origin, pathology, teaching, thought, trouble.

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 :Type de production.....	377
Tableau 2: Performances en lecture mentionnées dans 10 études de cas de dyslexies de surface (le QI et l'âge sont donnés à titre indicatif lorsque disponibles)	383
Tableau 3: Performance en dictée des 11 études de cas de dyslexies de surface répertoriées précédemment.....	383
Tableau 4: Evaluation des troubles associés à la dyslexie développementale : revue de 11 cas.	384
Tableau 5: Grille d'aide à l'observation du langage oral de l'enfant entre 2 et 6 ans.....	385
Tableau 6:Grille d'observation des élèves dès la classe de 6 ^{ème}	386
Tableau 7: Grille d'observation des élèves au 1 ^{er} cycle	388
Tableau 8: Quelques conseils pour l'adaptation pédagogique	389

LISTINGS

Listing 1 : Critères diagnostiques communs aux troubles spécifiques des acquisitions scolaires selon la CIM-10.....	381
Listing 2: Caractéristiques communes des troubles spécifiques des apprentissages selon le DSM-IV.....	381
Listing 3: Critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture selon la CIM-10. ...	381
Listing 4: Critères diagnostiques du trouble spécifique de l'orthographe selon la CIM-10.	382

LISTE DE FIGURES

Figure 1 :(nombre de mots compris)	378
Figure 2: (nombre de mots produits)	379
Figure 3:(nombre de mots produits)	380

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CDI : Mac Arthur Communicative développement Inventories

CE1 : Cours Élémentaire 1

CGP : correspondances graphophonémiques

CIM 10: Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes

DSM IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICA: Immediate Constituents Analysis

INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

MLU : Mean Lengh Utterance

PSG : Phrase Structure Grammar

QI : Quotient intellectuel

QIP : Quotient intellectuel performance

QIT : Quotient intellectuel total

QIV : quotient intellectuel verbal

RI : *Rethinking Innateness*

RR MODEL : Modèle général de Redescription des Représentations

SN : Scienza nuova

SVO : Sujet Verbe Objet

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : LES CONDITIONS DE CONSTRUCTION ET D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE	14
INTRODUCTION PARTIELLE	14
CHAPITRE I : LES PRECURSEURS DE LA SCIENCE DU LANGAGE	16
1.1 LINGUISTIQUE ET PRÉHISTOIRE	16
1.2 LA LINGUISTIQUE DU MOYEN-ÂGE AU XIX ^e Siècle	20
1.3 LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE ET LA LINGUISTIQUE AMERICAINE	27
CHAPITRE II : NOAM CHOMSKY, DANIEL VANDERVEKEN ET LEUR IMPACT	35
2.1 LA THEORIE CHOMSKYENNE.....	37
2.2 L'IMPACT DE CHOMSKY	46
2.3 DANIEL VANDERVEKEN.....	59
CHAPITRE III : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ UN SUJET NORMAL	69
3.1 DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE.....	71
3.2 ÉTAPES D'APPRENTISSAGE DES PREMIERS MOTS.....	79
3.3 LE DEVELOPPEMENT LEXICAL ET L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL	88
3.4. L'APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE ET DE LA MORPHOLOGIE	100
CONCLUSION PARTIELLE.....	110
II^{ème} PARTIE : TROUBLES DU LANGAGE ET ENSEIGNEMENTS.....	113
INTRODUCTION PARTIELLE	114
CHAPITRE IV : DES TROUBLES DU LANGAGE.....	115
4.1 TYPOLOGIE DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE : DÉFINITIONS	117
4.2 APHASIE ET AUTISME	126
4.3 DYSLEXIES VISUELLES ET PHONOLOGIQUES	132

4.4 DYSLEXIES : EXPLORATION DU PHENOMENE DANS UN LYCEE DANS L'ADAMAOUA / CAMEROUN	140
CHAPITRE V : APPORT DE LA PÉDAGOGIE.....	148
5.1 DE LA RÉÉDUCATION.....	153
5.2 TECHNIQUE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICAL.....	156
CONCLUSION PARTIELLE.....	170
IIIème PARTIE : LE RAPPORT DU LANGAGE ET DE LA PENSÉE	174
INTRODUCTION PARTIELLE	174
CHAPITRE VI : LANGAGE ET PENSÉE : ETUDE FONCTIONNELLE.....	176
6.1 DES THEORIES FONCTIONNELLES.....	178
6.2 DE LA PENSÉE CATÉGORIALE	192
6.3. ASPECTS CRÉATEURS DU RAPPORT ENTRE LANGAGE ET PENSÉE.....	205
CHAPITRE VII : LANGAGE COMME REVÊTEMENT DE LA PENSÉE	216
7.1 PRECISIONS CONCEPTUELLES.....	218
7.2 LIMITES DU CONCEPT DE PENSEE.....	229
CHAPITRE VIII : LANGAGE ET SIGNIFICATION	254
8.1 LA THÉORIE DU LANGAGE DE SPINOZA.....	256
8.1.2 LE VRAI ET LE SENS	263
8.2 THÉORIES INTERRELATIONNELLES DE NIETZSCHE, DAVIDSON ET GADAMER	271
CONCLUSION PARTIELLE.....	301
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	314

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche naît d'un sentiment d'inachevé des précédents travaux, en l'occurrence le mémoire de Master 2¹ soutenu au département de Philosophie de l'Université de Yaoundé I en juin 2011 sous le titre *Origine du langage : de la phylogénèse à l'ontogénèse*. Nous y traitons de la problématique de l'inné et de l'acquis dans le langage. Nous nous sommes attelé à questionner le langage dans l'intention de comprendre ses sources, pour saisir la complexité du langage humain en tant que réalité dont l'essence ou la nature embrasse les aspects opposant souvent des théories et des écoles. Le langage dépend de la génétique ou de l'éducation.

Nos travaux en vue de l'obtention du Diplôme de professeur d'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II)² ont aussi porté sur *la problématique des troubles de langage et l'apport de la Pédagogie*, pour rester dans la même thématique. Notre objectif consistait alors à montrer l'impact des troubles de langage dans le processus d'enseignement-apprentissage des jeunes apprenants de langue, notamment, dans le sens des facteurs d'échec scolaire. Partant des classifications internationales des troubles de langage, nous avons mis un accent particulier sur la dyslexie admise comme trouble de l'apprentissage du langage écrit.

C'est pour approfondir ces précédents travaux que nous nous proposons dans l'actuel travail, de re-parcourir le procédé d'apprentissage du langage chez le jeune apprenant. L'intitulé « Langage et pensée : acquisition, troubles et enseignements » nécessite quelques précisions conceptuelles des couples de concepts : acquisition et apprentissage, didactique et pédagogie et troubles et pathologies.

L'acquisition et l'apprentissage ont un élément commun, l'augmentation des connaissances, mais il y a aussi des éléments qui les différencient. L'acquisition désigne un processus cognitif inconscient, naturel, non observable, qui conduit l'apprenant d'un stade de départ de non-compétence communicative à un stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée. L'apprentissage est une démarche alors que l'acquisition est une résultante logique de cette démarche d'apprentissage.

La didactique et la pédagogie sont deux concepts distincts. La didactique s'intéresse, à la transmission d'un savoir savant, au niveau des élèves, à leurs représentations initiales et à leurs difficultés, aux problématiques qui naissent de l'observation d'un monde complexe. La pédagogie quant à elle s'intéresse aux relations

¹ Publié aux Editions universitaires européennes en janvier 2013, sous le même titre.

² *Ibidem.* . Août 2013

élèves/élèves, aux relations maître/élèves et à l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages. En somme, la didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques en classe.

Les troubles et les pathologies sont des notions cliniques qui nécessitent une analyse médicale. Nous ne prétendons pas disposer de cette compétence, c'est pourquoi nous allons nous référer aux publications spécialisées sur le domaine. Néanmoins, nous pouvons dire que les troubles sont un ensemble de signes cliniques visibles à travers le comportement inadéquat et inquiétant d'un sujet révélant une souffrance. Dans le cas d'espèce ces comportements sont liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Notre observation de terrain est faite dans nos classes de 6^e en 4^e du premier cycle de l'enseignement général du sous-système francophone du Cameroun. Il faudra par contre comprendre par pathologie un diagnostic posé par un professionnel sur un sujet confirmant une maladie, dans le cas d'espèce il s'agit du diagnostic de l'orthopédiste.

Nous comptons mettre un accent particulier sur les troubles liés au langage et à la parole, tout en valorisant les méthodes de prise en charge à travers l'enseignement. Notre ambition est d'étudier le rapport entre le langage et la pensée, du point de vue des troubles y afférents et du processus d'apprentissage ; des symptômes ou signes visibles de souffrance dans l'acquisition de la lecture et de l'écrit (l'expression et la communication) ; et des pratiques de classe adaptées à la gestion de telles difficultés. Donner aux actants que sont particulièrement la maman, le pédagogue ou en général l'être humain, des outils de prise en charge. Nous envisageons ainsi un meilleur épanouissement des jeunes apprenants de langues optimisant leurs chances de réussite scolaire.

Notre souci est d'aller au-delà d'une simple description de la faculté de langage. Notre principale motivation est, ici, d'utiliser la pédagogie comme un outil de résolution des problèmes d'expression et de communication. Nous voulons ainsi élaborer une théorie interrelationnelle du langage et de la pensée, reposant sur les trois piliers que sont : l'apprentissage du langage, les troubles de langage et les méthodes d'enseignement-apprentissage du langage. Nous offrirons aux actants des outils de compréhension des troubles de langage, d'appropriation des pédagogies de prise en charge des enfants souffrant des trois troubles évoqués. Le *logos* ou langage demeurant le véhicule de la pensée, nous nous intéressons aux troubles liés non plus limités à la dyslexie, mais étendus à l'aphasie et à l'autisme parce que :

- a) la maîtrise du langage est un élément fondamental du développement de l'enfant (personnalité, réussite scolaire, insertion sociale, insertion professionnelle) ;

- b) le langage est le vecteur de communication et le support de la pensée (associé à la communication non verbale : regard, mimique, gestualité) ;
- c) les troubles de langage représentent un problème de santé publique (4 à 5 % des enfants d'une tranche d'âge (3 à 5ans) sont concernés, soit un par classe) ;
- d) le développement du langage fait partie intégrante du développement global de l'enfant normal.

La langue est un système de signes. Par signe, il faut entendre tout symbole capable de servir à la communication en général, et particulièrement celle entre les hommes. Les signes pouvant être de nature variée, il y a plusieurs espèces de langages. Il y a le langage olfactif et le langage tactile, le langage visuel et le langage auditif. Chacun de ces langages porte sur un de nos sens.

Il y a langage toutes les fois que deux individus, ayant attribué par convention un certain sens à un acte donné, accomplissent cet acte en vue de communiquer entre eux. Toutefois, entre les différents langages possibles, il en est un qui l'emporte sur tous les autres par la variété des moyens d'expression dont il dispose : c'est le langage auditif, appelé aussi langage parlé ou langage articulé, c'est celui sur lequel nous insisterons tout au long de ce travail. Chez tous les peuples, plus ou moins, le geste scande la parole, les attitudes du visage traduisent en même temps que la voix les émotions et les pensées. La mimique est un langage visuel ; mais l'écriture aussi en est un. On parlera alors de langue maternelle pour se référer à la première langue apprise par l'enfant au contact de son environnement immédiat. La langue vivante est la langue actuellement parlée en opposition à la langue morte. La langue mère est la langue qui est à l'origine d'autres langues. La langue formelle est le système de symboles conventionnels défini par les seules règles de formation de ses énoncés sans référence au signifié des symboles.

Le langage est quant à lui une faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques. C'est un système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication. C'est la manière de parler propre à un groupe social ou professionnel, à une discipline. Le langage est, chez Hegel, *voreilig*, c'est-à-dire qu'il contient d'avance toutes les formes du développement de l'esprit. Par le *langage*, l'homme se construit un monde approprié à son être spirituel : un monde *pensable* (le monde de l'expérience sensible est bien représentable, mais il n'est pas pensable). Le langage est, par-là, *l'ouverture* de toutes les possibilités culturelles de l'homme (y compris la pensée discursive, la science, la philosophie, la poésie). Le langage est caractérisé par cinq universaux parmi lesquels on distingue trois

universaux primaires que sont la créativité, la sémantité, l'altérité, et deux universaux secondaires ou dérivés : l'historicité et la matérialité. La créativité (*énergeia*) caractérise toutes les formes de la culture. Parmi ces formes, le langage est l'activité qui crée des signifiés, en créant des signes avec des significations, et c'est en cela que consiste sa sémantité. Ces signes sont toujours créés pour autrui ou, mieux, comme étant d'avance aussi d'autrui, et c'est en cela que consiste son *altérité*. Dans ce sens, le langage est la manifestation primaire de l'*altérité*, de l'*être avec autrui* caractéristique de l'homme. Autrement dit, la langue d'une communauté donnée organiserait donc l'appréhension que cette communauté a de la réalité et la représentation qu'elle se fait du monde. Selon une version de la position du linguiste et ethnologue américain Whorf, les différences entre les langues entraîneraient inéluctablement des différences de structuration intellectuelle et affective, des « visions du monde » irréductibles.

Dans ce sens le langage est la manifestation primaire du rapport identité-altérité, de l'être avec autrui caractéristique de l'homme. L'historicité résulte de la créativité et de l'altérité. Elle signifie que la technique de l'activité linguistique se présente toujours sous la forme de systèmes traditionnels propres à des communautés historiques, systèmes qu'on appelle langues : ce qui se crée dans le langage (pensée) se crée toujours dans une langue. Le langage est, en tant que dire, certainement communication. Mais il faut distinguer la communication d'une chose, de la communication entre les consciences, sans laquelle le langage n'est plus langage et qui toujours est dans la création des signifiés. Le langage confère aux choses ce qui les définit en propre, en cela, il ne crée pas les étants, mais il crée leur être. Ce n'est qu'en connaissant un signifié qu'on peut constater l'existence d'étants désignables qui y correspondent (un nom « montre » une modalité de l'être mais il n'en dit rien). Par-là, il permet de constater ou de reconnaître dans le monde, des étants correspondant à ces modalités et offre de cette façon la possibilité de la recherche concernant les choses elles-mêmes et, par conséquent, la possibilité de nouvelles délimitations : délimitations cette fois-ci objectives car réalisées dans le monde même des choses et pour lesquelles on peut créer des noms (termes). Toute science commence nécessairement par les classements opérés par le langage, mais elle ne s'arrête pas à ces classements.

Le verbe *penser* et le substantif correspondant *pensée* recouvrent une grande variété d'activités, d'événements, de phénomènes ou d'états mentaux. On peut cependant distinguer deux sens principaux de ces termes.

Au sens le plus large, une pensée est un certain état mental, dont le contenu représente un certain état de choses.

Exemple : *Il est arrivé en retard parce qu'il pensait qu'il avait encore du temps.*

J'ai tout de suite pensé que vous étiez notre invité surprise.

Dans ces contextes, on pourrait remplacer *penser* par *croire*, *juger* ou *reconnaître*. *Penser* appartient à la catégorie des verbes que les philosophes appellent, à la suite de Russell, *attitudes propositionnelles* tels que *douter que*, *vouloir que*, *souhaiter que*, par lesquels nous rapportons les contenus (exprimés par les propositions complétives introduites par *que*) des attitudes que nous attribuons à des individus, en particulier quand nous cherchons à exprimer leur comportement. En ce sens large, où *penser* est plus ou moins synonyme de *croire*, une pensée n'est pas nécessairement un acte d'assentiment réfléchi à un contenu mental, bien qu'elle puisse l'être en principe.

Au sens étroit, une pensée est un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel on s'engage volontairement : le cuisinier pense à son menu, le philosophe pense que le néant n'a pas de propriétés. Une pensée est, en ce sens, rarement un acte mental isolé : elle fait partie intégrante d'un raisonnement, d'un calcul ou d'une suite d'autres pensées. Elle est alors un processus discursif, actif et intentionnel, qui dure un certain temps, et dont le résultat peut être un certain nombre de jugements ou un certain nombre d'actions accomplies délibérément.

Penser a, dans notre vocabulaire courant, des sens multiples. Mais les pensées sont avant tout des états mentaux, doués de contenus, avant d'être les produits d'une activité réflexive de l'esprit. Une théorie de la pensée doit d'abord s'appuyer sur une conception du mental. Les pensées ont des contenus *intentionnels* qui sont susceptibles d'être vrais ou faux. Mais on ne peut pour autant les isoler de l'esprit qui les pense. Selon la conception cartésienne, elles sont nécessairement conscientes et *privées* ; la pensée, « cogitatio », est associée à l'esprit, « mens ». Mais les philosophes qui, comme Wittgenstein, s'opposent à cette identification du mental et du privé et insistent au contraire sur les critères publics et linguistiques de toute possession de pensées, et sur leur nature dispositionnelle plutôt que sur les processus – mentaux ou physiques – qui les sous-tendent. La philosophie contemporaine de la psychologie, inspirée par les *sciences cognitives* et l'intelligence artificielle, s'intéresse au contraire à la nature des processus et des représentations mentales, et puise son inspiration dans une forme renouvelée de mécanisme, en comparant les pensées aux calculations internes d'un ordinateur.

En effet, les linguistes distinguent : quatre domaines dans le langage, à savoir la phonologie (sons ou phonèmes), le lexique (vocabulaire : les mots et leurs sens), la syntaxe (grammaire, règles d'association des éléments du langage entre eux) et la pragmatique (utilisation du langage en situation, sens général du discours) ; et deux versants que sont, le versant réceptif (compréhension) et le versant expressif (production).

Le développement du langage oral est un processus naturel et actif, dépendant des capacités innées neurocognitives de l'enfant et de la rencontre avec son environnement humain. Il est conditionné par l'intégrité des organes phonatoires, des structures corticales et sous-corticales impliquées et de l'appareil auditif.

Le développement du langage écrit n'est pas naturel, il est le résultat d'actions pédagogiques. C'est dire que, vers 6 ans, l'enfant pré-lecteur est prêt pour l'apprentissage. Les actions pédagogiques de cet apprentissage consistent à mobiliser des habiletés partiellement développées chez l'enfant pré-lecteur, dont la conscience phonologique et la mémoire à court terme. L'évolution du langage écrit est rapide. En une à deux années d'apprentissage, l'enfant devient un *lecteur autonome*.

Les troubles de l'évolution du langage peuvent être isolés ou associés à d'autres troubles. Les troubles isolés sont des troubles fonctionnels caractérisés par des retards simples de parole et de langage ou retard d'apprentissage de la lecture, les troubles structurels et spécifiques : dyslexie, dysphasie. Les troubles associés ou secondaires sont caractérisés par une déficience intellectuelle, une surdité, une paralysie des organes phonatoires, une atteinte cérébrale, des troubles de la communication (autisme), des carences psycho-affectives, des troubles de comportement. Les troubles de l'évolution du langage peuvent également être entraînés ou majorés par des difficultés socio-éducatives.

Les troubles du langage oral peuvent toucher chacune des composantes que sont : l'articulation (capacité à articuler les sons de façon permanente et systématique) et la parole (capacité à ordonner les sons).

Le retard de langage est une atteinte fonctionnelle et isolée des composantes syntaxiques et linguistiques du langage, de sévérité variable, en dehors de tout retard mental, de troubles auditifs ou de troubles graves de la personnalité. Il se traduit par des difficultés à associer les mots en phrase et à manipuler les composantes grammaticales (incapacité à choisir et à ordonner les mots. Ici, le vocabulaire est incomplet, impropre, la forme grammaticale est inadaptée, voire absente).

L'étude du langage humain sur les plans de l'implication des troubles d'apprentissage du langage dans la communication et la production de la pensée et leur

remédiation par l'enseignement, est notre contribution à la révision de l'antique question du rapport entre le langage et la pensée relativement au problème contemporain de la communication. Le souci d'une meilleure connaissance de la science du langage à travers sa nature nous conduit à revoir les problèmes liés à sa fonctionnalité : clé indispensable de l'élaboration des nouvelles techniques de compréhension des rapports interpersonnels, et d'utilisation des méthodes d'enseignement. Les présents travaux ouvrent bien des perspectives dans le domaine de la rééducation orthophonique appliquées à une conception épistémologique d'une langue universelle du futur notamment dans le développement des interactions langagières homme-machine.

Ce travail, axé essentiellement sur la relation entre le langage et la pensée, et leurs pathologies, pose essentiellement le problème de la communicabilité des consciences en situation de troubles et permettra :

- premièrement de comprendre comment s'acquièrent les langues, quelles sont les difficultés majeures ayant un impact soit sur le langage, soit sur l'expression de la pensée ;
- deuxièmement de mieux apprécier les problèmes liés à la communication et à la production de la pensée ;
- troisièmement de mieux appréhender la complicité communicationnelle entre la mère et son bébé. La possibilité de savoir à partir de quel moment l'enfant est disposé à acquérir la langue (parler) et les connaissances (penser), nous permettra de déterminer ou d'identifier les structures responsables du langage chez l'homme, mais surtout de mettre en exergue le jeu et les enjeux des troubles linguistiques.

Le mode de communication de l'enfant soulève des complications de communication qui sont pour l'apprenti philosophe et le pédagogue (que nous sommes) à l'origine de ce travail, permettra de savoir si les méthodes d'enseignement non individuocentrées facilitent toujours la prise en charge de la couche vulnérable de nos apprenants souffrants de troubles d'apprentissage. Dans l'optique d'accroître le rendement scolaire et surtout une meilleure intégration sociale des personnes souffrant de troubles de langage innés ou acquis, nous proposerons ici des outils d'identification et de gestion des apprenants victimes des troubles de langage.

Ce travail de recherche veut offrir une compréhension interrelationnelle du concept de langage et de pensée dans les aspects de l'apprentissage et des usages de la langue relativement aux difficultés y afférentes. Il sera alors question de proposer un outil didactique pouvant servir tant à la communauté scientifique, qu'à la communauté

éducative, aux parents et évidemment aux apprenants souffrant de troubles liés au langage dans l'expression de la pensée du sujet, ainsi ils seront capables de mieux comprendre ces problèmes, de comprendre les moyens de repérage, les moyens de prise en charge des questions de langage, un corps de métier à promouvoir, celui d'orthophoniste.

En d'autres termes l'originalité de ce travail réside dans le fait que nous nous servons des troubles de langage comme un prétexte, un alibi nous permettant de mieux comprendre la relation entre les concepts philosophiques du langage et de la pensée.

Nos travaux s'inspirent des publications et rapports à la fois de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), de la classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé (CIM 10), et du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV), et surtout de notre expérience et celle des collègues dans l'enseignement du français. Les trois maladies que sont l'autisme, l'aphasie et la dyslexie sont celles sur lesquelles nous mettons l'accent dans ces recherches.

Notre matériau est constitué des tableaux et figures, soit douze tableaux et trois figures. Ceux-ci (tableaux) nous aident à exposer les étapes de l'évolution de la production des sons de la parole au cours des premières années ; les critères diagnostiques communs aux troubles spécifiques des apprentissages scolaires selon la CIM-10 ; les caractéristiques communes des troubles spécifiques des apprentissages selon la DSM-IV ; les critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture selon la CIM-10 ; les critères diagnostiques du trouble spécifique de l'orthographe selon la CIM-10 ; les performances en lecture mentionnées dans 10 études de cas de dyslexies de surface ; les performances en dictée de 11 études de cas de dyslexies de surface ; évaluation des troubles associés à la dyslexie développementale ; une grille d'aide à l'observation du langage oral de l'enfant entre 2 et 6 ans ; une grille d'observation des élèves dès la classe de 6^{ème} ; une grille d'observation des élèves au 1^{er} cycle et enfin une grille de conseils sur l'adaptation pédagogique.

Les trois figures quant à elles, nous aident à faire une estimation du nombre de mots compris par les enfants entre 6 et 16 mois ; à suivre l'évolution du répertoire des mots produits par les enfants entre 6 et 16 mois ; et à suivre l'évolution du répertoire des mots produits par les enfants entre 16 et 30 mois. La population étudiée est faite des enfants en âge préscolaire, des élèves de l'éducation de base et des élèves de l'enseignement secondaire.

Compte tenu du caractère inter-disciplinaire, multi-disciplinaire et même pluri-disciplinaire de nos recherches qui mettent ensemble les disciplines telles que : la philosophie, la psychologie, la linguistique, la pédagogie pour ne citer que celles-là, notre choix méthodologique est porté sur la Recherche-Action. La recherche-action est ouverte à l'utilisation de techniques de recherches diverses qu'elles soient quantitatives ou qualitatives.

Modèle actantiel (processus), que nous avons choisi dans le cadre de notre recherche, consiste à dégager une logique de l'action des processus soit individuel, soit collectif dans un modèle d'action. Le modèle actantiel est une élaboration de Greimas à partir des recherches de la science syntaxique française et des études de V. Propp. Il simplifie considérablement l'inventaire proppien et substitue à la notion de *fonction* la formulation plus rigoureuse d'*énoncé narratif* qu'il définit comme étant une relation entre actants³.

Les actants répertoriés ici sont : l'enseignant, le parent, l'apprenant, la connaissance, les pathologies et troubles d'apprentissage, le langage et la pensée, et enfin la rééducation et la pédagogie curative. C'est dire que dans sa quête de la connaissance ou de la compétence linguistique, l'apprenant fait face à de nombreuses difficultés dont certaines sont liées aux pathologies du langage. Celles-ci se manifestent par des difficultés de communication et par des troubles d'apprentissage. Ces difficultés lui posent un sérieux problème d'expression et de production de la pensée. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant lui est utile, parce que ce dernier adapte sa pédagogie à la qualité de l'apprenant, pour ce faire, il fait usage soit de la rééducation ou de la pédagogie curative. L'objectif étant que l'apprenant puisse acquérir la connaissance à lui transmise. Notre modèle d'intelligibilité s'insère dans une méthodologie qui est celle de la méthode de recherche-action.

La méthode *recherche-action* (la méthode RA) permet la réalisation d'une forme systématique d'enquête, de type collectif, basée sur la collaboration, l'auto-réflexion et la critique, entreprise par les personnes qui participent à l'enquête. La méthode *recherche-action* est parfois décrite comme étant une méthode de recherche sur des pratiques par les praticiens eux-mêmes. Le processus d'une *recherche-action* permet de réfléchir sur les

³ A.J. Greimas, *Du Sens*, Paris, Seuil, 1970, p. 173.

intérêts personnels, sur un problème à résoudre ou sur un défi à relever. Il comprend des indications sur la façon de mesurer le développement et le changement social.

L'intérêt philosophique de l'examen du problème posé par notre sujet réside dans l'exploitation de la question centrale : Quel rapport existe-il entre le langage et la pensée ? Le langage et la pensée sont des concepts essentiellement philosophiques dont l'essence définit la nature même de l'humain d'après le rationalisme cartésien. Le langage et la pensée participent à la construction de réel, de la science, de la personnalité, de la société, de la culture etc. Un problème au niveau de la production ou de la communication du langage et de la pensée met fondamentalement à mal le sujet humain sur les aspects essentiels de son être.

Ces interrogations nous permettront de saisir la complexité du langage en tant qu'il est une réalité dont l'essence, la nature, embrasse à la fois les aspects souvent opposés par des théories et des écoles.

Les résultats attendus de cette étude peuvent se répartir dans cinq dimensions :

- d'un point de vue historique, nous espérons montrer que le langage procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de vie sociale. Ce ne serait peut-être pas la relation de la nature qui prescrit l'usage de la parole, mais la relation aux autres hommes ;
- d'un point de vue biologique, la connaissance linguistique de l'être humain pourrait être caractérisée de deux façons : par sa compétence (système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue et seulement celles-ci), et par sa performance (système qui caractérise les formes effectivement produites. Ces formes étant réduites par rapport à celles autorisées par la compétence et ce pour des raisons non linguistiques). L'enfant disposerait dès la naissance du même système linguistique que l'adulte. L'enfant présenterait une étonnante capacité à comprendre les intentions d'autrui qui lui permet d'apprendre par imitation ;
- d'un point de vue clinique, les troubles des apprentissages, les troubles développementaux des apprentissages seraient un ensemble de difficultés des apprentissages qui apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persisteraient jusqu'à l'âge adulte. C'est dans ce cadre qu'il faut classer la dyslexie, l'autisme et l'aphasie que nous étudierons dans ce travail ;

- d'un point de vue pédagogique, des solutions à ces troubles résideraient dans une pédagogie curative et une rééducation du sujet atteint. La rééducation proposée par la pédagogie curative supposerait un enseignement individuocentré (centré sur le sujet malade pris comme individu) associant la lecture à l'écriture, les unités phonologiques aux unités orthographiques, l'orthographe à la lecture, les sons aux lettres, les unités phonologiques aux unités graphiques.
- d'un point de vue philosophique, il ressortirait de cette étude que le langage est l'une des deux dimensions de l'être de l'homme. Par le langage, l'homme se construit un monde approprié à son être spirituel : un monde pensable. Le langage serait par-là l'ouverture de toutes les possibilités culturelles de l'homme. Le langage ne serait pas simplement un fait social, un produit de la société comparables aux institutions sociales, bien au contraire, il serait, par l'altérité, le fondement de toute association humaine. Les troubles de langage seraient un obstacle à la communication des consciences, au développement de la personnalité, à la production de la pensée, à la construction du réel, de la société, de la culture etc.

Dans la première partie de ce travail, nous aborderons les aspects relatifs à l'apprentissage du langage. Deux interrogations majeures nous serviront de repère ici, à savoir : quelle est l'origine des langues ? Et comment s'acquièrent les langues ? Tout au long de cette partie, nous nous donnerons pour objectif d'explorer la question de la langue dans une perspective historique et génétique. Puis nous aborderons la question de l'apprentissage du langage chez le sujet, d'un point de vue développemental à travers les différents stades d'apprentissage de cette faculté.

Dans la deuxième partie, nous développerons la problématique des troubles de langage. Nous expliquerons les problèmes et difficultés majeures ayant un impact soit sur la communication, soit sur la production de la pensée. Nous nous spécialiserons ici sur trois troubles (autisme, aphasie, dyslexie) qui se caractérisent soit par une difficulté de la production de la pensée, soit par une difficulté de la communication, soit à la fois par une difficulté de la production et de la communication de la pensée.

Dans la troisième partie, nous aborderons philosophiquement la question du langage et de la pensée. Nous aborderons le concept de *pensée* du point de vue de son essence par le truchement de l'intentionnalité. Nous aborderons les théories de la

signification, Spinoza, Gadamer, Nietzsche, les philosophies herméneutiques, nous évoquerons les aspects de la psychologie de l'enfant, les concepts de psychose, les troubles de la pensée et le concept de catégorie de la pensée et du langage.

PARTIE I

LES CONDITIONS DE CONSTRUCTION ET D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE

*Ce n'est ni la faim, ni la soif,
mais l'amour, la haine, la pitié,
la colère qui leur ont arraché
les premières voix.*

Rousseau

INTRODUCTION PARTIELLE

L'étude du langage humain, que nous menons dans cette première partie, prend son ancrage dans les aspects relatifs à l'apprentissage du langage. Deux interrogations majeures nous serviront de repère, à savoir : quelles sont les conditions de construction du langage ? Et comment s'acquièrent les langues ? Quelques hypothèses s'avèrent utiles ici : le langage est-il un donné inné ou une construction millénaire (acquise à travers le temps) ? Comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective ? Comment rendre compte, une fois admis le principe même de distinction conventionnelle des choix de vocalisation, de la nature de chaque choix ? Qu'est-ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou tel état de l'âme ? Si la faculté de parler renvoie à la nécessité de la vie commune des hommes, dans ce cas ne peut-on pas dire que la communication est au cœur des interactions humaines ? Comment l'enfant fait-il le lien entre les structures innées (de son potentiel linguistique) et celles de sa langue ? Comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Les enfants auraient-ils à la naissance des attentes précises sur le plan linguistique ? La langue est un système de signes arbitraires codé, propre à une communauté ou à une nation et permettant de communiquer. Tout au long de cette partie, nous nous donnons pour objectif d'explorer la question de la langue. D'abord du point de vue historique, ce qui constitue l'enjeu du premier chapitre. Ensuite, nous aborderons la question de l'apprentissage du langage chez le sujet d'un point de vue développemental à travers les différents stades d'apprentissage de cette faculté, ce qui correspond aux chapitres deux et trois.

CHAPITRE I

LES PRECURSEURS DE LA SCIENCE DU LANGAGE

1.1 LINGUISTIQUE ET PRÉHISTOIRE

L'histoire que nous tenterons d'esquisser ici aura comme point de vue celui de la linguistique, riche de toutes ses apprentissages théoriques. Les linguistes remontent le cours du temps vers une origine du langage qu'ils savent bien qu'ils n'atteindront jamais. Par contre, Leroi-Gourhan, paléontologiste, ethnologue et préhistorien, se propose de descendre le courant du temps, porté par l'évolution des vertébrés, dans l'intention de retrouver le moment du déclic de l'apparition du langage. Avant lui, d'autres déjà, dont Antonio Tovar évoque les hypothèses, avaient tenté de localiser cette date capitale en se fondant sur les données d'anthropologie préhistorique connues de leur temps⁴⁵.

Leroi-Gourhan propose deux preuves de l'origine du langage : la structure du cerveau et le rapport entre l'outillage technique et le langage. Sur le premier point, l'essentiel est l'observation, chez les animaux puis chez l'homme, du développement du cortex en avant du sillon de Rolando. Dès l'australanthrope⁶, le cerveau humain possède, selon Leroi-Gourhan, des aires qui lui sont propres au moins par leur étendue, et ce sont celles où l'on localise aujourd'hui les centres du langage.

1.1.1 L'Égypte

On retrouve, dans la tradition des Égyptiens, peu de traces de problèmes linguistiques, quelle qu'en soit la forme. L'origine de l'écriture y est attribuée au dieu Thot, qui est aussi celui de la magie. C'est seulement grâce à Hérodote que nous connaissons la légende de psammétique. Est-ce un vrai mythe, ou au contraire un conte populaire assez satirique ? En tout cas, c'est une première trace de prise de conscience historique, l'expérience hypothétique de ces deux enfants nouveau-nés, élevés au milieu des chèvres, sans jamais entendre la voix humaine, et qui à l'âge de deux ans se mirent à crier *bekos*, qui signifie pain en phrygien. Cette expérience singulière, précédemment évoquée, instituée par le roi d'Égypte Psammétique, au dire d'Hérodote⁷, ayant voulu savoir si les Phrygiens étaient plus anciens dans le monde que les Égyptiens, le roi fit élever à l'écart deux jeunes enfants, dès leur naissance, en interdisant qu'on leur fit entendre aucun langage, à l'épreuve, on reconnut quelques mois après que les enfants demandaient à manger en disant *bèkos*, ce qui signifie *pain* en phrygien. Psammétique

⁴soit craniologie, soit présence du feu, etc. : Walkhoff et Heilborn ont choisi l'âge de Neandertal -100.000 ans environ, Bôklen seulement le moustérien -50.000 ans environ, Hauser l'aurignacien - 30.000 ans environ

⁵ Georges Mounin, *Histoire de la linguistique, des origines au XXe siècle*, P.U.F, 1967, p.32.

⁶ Les premiers australanthropes ou australopithèques vivaient il y a plus de cinq million d'années.

⁷II,2

conclut que le phrygien était la langue la plus ancienne. La conclusion prise fut que la faculté de langage est innée chez l'homme, bien que cette expérience manque de vraisemblance et de sincérité.

1.1.2 La Chine Antique

Robins, dans quelques pages qu'il consacre à une esquisse de l'histoire de la linguistique, attribue au philosophe confucéen Hsùn-tsu⁸, cette réflexion sur le langage :

*les choses sont nommées par agrément. Quand, l'agrément ayant été fait, il est devenu habituel, on a une désignation appropriée (...). Les noms ne possèdent pas des réalités phoniques nécessairement appropriées à eux-mêmes.*⁹

Il faut entendre ici que le consensus, la convention fonde le langage. Certaines des analyses linguistiques de la pensée chinoise ont eu tardivement leur moment d'influence. Ainsi la notion de signe-clé, sur l'égyptologie commençante ; plus tard, la distinction très approximative entre *mots pleins* et *mots vides*, par laquelle une linguistique encore jeune essaya de cerner, dans une terminologie impropre, ce qui fait la différence entre les inventaires illimités du lexique et les inventaires limités de mots grammaticaux. Mais, d'une manière générale, à part une hypothétique relation possible entre la culture préhistorique qui mène à Sumer et celle qui débouche sur la Chine antique, on peut dire que la réflexion chinoise sur le langage est restée longtemps close sur elle-même. Il s'agit là de l'une des voies les plus empruntées par le développement linguistique dans l'humanité, parce que c'est une voie longtemps solitaire qui mène à une expérience en marge de toutes les autres. C'est peut-être pourquoi elle continue à intéresser plus les philosophes et les anthropologues, que les linguistes.

1.1.3 La Grèce

Les Grecs se sont passionnés, à deux moments de leur histoire, pour deux problèmes théoriques, dont l'un devait traverser les siècles. Le plus récent, qui prit toute son ampleur au 1^{er} siècle de notre ère, est celui qui se résume dans la dispute entre anomalistes et analogistes. Les premiers représentés surtout par l'école de Pergame¹⁰, frappés par les exceptions de tous ordres qu'ils découvraient dans toutes les parties de la langue, soutenaient que celle-ci n'obéit pas à de vraies règles, et que tout n'y est qu'usage, et arbitraire. Leurs adversaires, Aristarque et les Alexandrins, sensibles à l'aspect organisé

⁸environ 298-238 av. J.c

⁹ *General Linguistics. An Introductory Survey*, Longmans, 1964, pp.372-379.

¹⁰vers 330 Av. J.C

de la langue, à la cohérence de ses catégories, ne voyaient au contraire que les règles, et tendaient à ramener tout aux règles.

Mais le problème opposait ceux qui croyaient que les mots signifient de façon nécessaire, par nature (*phusei*), c'est-à-dire reflètent soit par leur origine expressive, soit par leur structure étymologique, la réalité qu'ils nomment¹¹ ; et ceux qui soutenaient que les mots signifient par convention (*théséi*), par accord (*omologia*) ou par agrément (*syndikè*) entre les hommes : Aristote est leur porte-parole. L'histoire du débat, l'interprétation des solutions proposées restent souvent délicates : il n'est pas sûr que Platon, dans le *Cratyle*, soutienne la thèse qu'il expose, par exemple. Mais l'intérêt historique du problème n'est sans doute pas dans le détail des solutions que proposait tel ou tel auteur grec. L'intérêt ici c'est que ce thème de la pensée grecque va stimuler de façon continue la réflexion sur le langage chez les philosophes occidentaux, jusqu'à Saussure chez qui il fera retour aux linguistes, après avoir nourri les scolastiques et Descartes, Leibniz, Locke et Condillac.

1.1.4 Rome

Les Romains nous ont aussi légué l'une des traditions les plus tenaces sur l'origine du langage. Varron¹², dans son traité *De la langue latine*¹³, s'élevait avec un esprit tout moderne contre cet acharnement à rechercher cette origine première, et soulignait que *trouver les dérivations correctes qui rattachent equitatus, equites, eques, à equus*, c'est avoir déjà *fait beaucoup pour la science*¹⁴. Mais cet avertissement plein de sagesse pesait moins que la tradition grecque des étymologies. De Rome cependant nous est venue une théorie matérialiste, naturaliste, antithéologique de l'origine du langage : celle de Lucrèce¹⁵. Il écrit le *De rerum natura*, un poème didactique de plus de sept mille quatre cents vers organisés en six livres. Le *De rerum natura* présente un exposé cohérent de la doctrine d'Épicure, le *découvreur de l'univers*, dont le poète souhaite *imprimer [s]es pas*

¹¹Platon, dans le *Cratyle*, en reste le représentant le plus brillant : La pensée, disait-il déjà, est « *le dialogue de l'âme avec elle-même* »

¹² Marcus Terentius Varro est né à Réate en Sabine (~116- ~27). Sa longue vie couvre presque entièrement le dernier siècle de la République et coïncide avec la série de crises qui ont changé la face de l'État romain. Il étudie d'abord à Rome, sous la direction du grammairien Aelius Stilo, puis à Athènes, avec le philosophe Antiochus d'Ascalon. Il entreprend une carrière politique qui le mène jusqu'à la préture. Esprit encyclopédique, il compose une œuvre immense : soixante-quatorze ouvrages environ comptant six cent vingt livres. Il touche à tous les genres, à tous les sujets.

¹³*De lingua latina*

¹⁴ De lingua..., VII.

¹⁵ De natura rerum, V. 1028-1090, 1444-1448.

dans les traces des [s]iens¹⁶. Les deux premiers livres exposent, après un hymne à Vénus et un éloge d'Épicure, la doctrine de l'atomisme¹⁷ issue de Démocrite. La matière, formée d'atomes insécables en nombre infini, se meut sans cesse dans le vide infini. De forme différente, tombant à grande vitesse, ils se rencontrent parfois, déviant de leur chute par *clinamen*, et formant ainsi les corps qui composent l'univers. Aucun entendement transcendant ne préside à l'auto-organisation du monde. Les conséquences d'une telle physique seront importantes quant aux attitudes de l'homme désireux de parvenir au bonheur, puisque tel est le but recherché par le philosophe.

Ainsi, pendant deux mille ans, chaque fois qu'un esprit libre a voulu partir en guerre contre la thèse de la création divine du langage, et surtout contre les formes dogmatiques de cette thèse, il est allé s'appuyer sur la caution, difficile à dévaluer, de ce très grand nom.

1.2 LA LINGUISTIQUE DU MOYEN-ÂGE AU XIX^e Siècle

Le Moyen-âge a beaucoup réfléchi sur le langage, mais en fonction de la logique, qui connaît alors un développement remarquable. La scolastique se préoccupe essentiellement des rapports entre langage et pensée. Le débat qui domine l'époque à cet égard est celui des réalistes et des nominalistes, qui relaient le vieux conflit grec entre ceux pour qui le langage est *phusei*, et ceux pour qui il est *thései*. Pour les réalistes, à l'instar de Platon et saint Augustin, les mots sont des manifestations concrètes des idées, il y a un rapport intrinsèque entre l'idée et le mot. Le point de départ de l'analyse de Platon est le suivant : les choses telles qu'elles se donnent à nous, ce sont les choses sensibles perçues par nos cinq sens. Mais Platon raisonne ainsi : ces choses sensibles sont soumises au changement, elles se modifient perpétuellement. Je ne peux donc rien savoir sur elles, puisque le savoir est quelque chose de fixe, qui ne change pas. Si je dis : l'abeille est petite, belle, ce n'est pas un savoir, puisqu'une autre abeille sera autrement, car les abeilles sont

¹⁶III, vers 3-4

¹⁷ L'atomisme est une théorie physique proposant une conception d'un univers discontinu, composé de matière et de vide. Selon les atomistes, les atomes composant l'univers sont tous de même substance. Ils sont insécables et ne diffèrent les uns des autres que par leur forme, leur position et leur mouvement (aujourd'hui ce que nous avons appelé "atome" – ce qui veut dire "insécable" – est sécable – la fission nucléaire – mais les particules élémentaires, elles, ne le sont pas dans l'état actuel de nos connaissances). L'atomisme s'oppose au monisme. Les atomistes constituent le réel avec le non-être, lequel a ainsi autant de réalité que l'être lui-même¹. Au Ve siècle av. J.-C., Leucippe et son élève Démocrite d'Abdère sont considérés comme les fondateurs de l'atomisme, doctrine reprise plus tard par Épicure depuis le début du IV^e siècle av. J.-C., puis par Lucrèce (I^{er} siècle av. J.-C.)

« multiples et multiformes », pas l'Idée d'Abeille. Ainsi ma proposition deviendra fautive : elle n'est pas valable universellement et éternellement, c'est-à-dire partout et toujours.

Le monde sensible doit donc être « soutenu » par une réalité non sensible, autrement dit non soumise au changement (le savoir). C'est à cette condition que le monde ne se détruit pas¹⁸ ; que je peux parler¹⁹ ; et que je peux savoir des choses. Cette réalité est donc de nature intelligible, ce sont les Idées. C'est pour cela qu'on dira que le réalisme de Platon est un idéalisme : cela signifie que pour Platon, la seule réalité « vraie » est d'ordre intelligible, idéelle ; elle est spirituelle et non sensible.

Il y a donc une séparation nette entre la réalité intelligible et le monde sensible des ombres²⁰. La réalité sensible est une copie de l'intelligible. Les choses sensibles et singulières participent d'une Forme ou Idée, qui est son concept, sa définition. L'Idée qui trône au-dessus de toutes les autres est le Bien, et elle est au-delà de l'essence, c'est-à-dire qu'elle n'est pas elle-même définissable et qu'elle rend possible toutes les autres Idées. L'Idée du Bien est aux Idées ce que le soleil est aux choses visibles : elle les éclaire et rend leur accès possible, elle les donne à voir, mais ne se laisse pas voir elle-même.

Pour les nominalistes, qui procèdent d'Aristote²¹, les idées n'ont de réalité que dans l'esprit des hommes, les mots ne sont pas des choses, ni les germes des choses, mais, ils ne sont que des noms ; et les noms ne sont tels que par convention, thèse qui ne tombera jamais en désuétude chez les logiciens, jusqu'à l'arrivée de Saussure.

Ces conflits philosophiques entre logiciens donnent naissance et consistance à d'autres thèses qui traverseront les siècles. Celle, exprimée par Roger Bacon, que *la grammaire est substantiellement la même dans toutes les langues, bien qu'elle y subisse des variations accidentelles*²². Les langues quelles qu'elles soient sont régies par un même principe que Chomsky appelle la compétence, nous le comprenons comme étant le logiciel du langage, il consiste à créer une infinité de signes à partir d'éléments finis.

Elle passera de la scolastique à Port-Royal, au XVII^e siècle, et survivra même longtemps dans les tentatives de grammaire générale, jusqu'à l'aube du XX^e siècle. Celle

¹⁸si rien n'était stable, tout finirait par s'anéantir

¹⁹le langage utilise des mots, c'est-à-dire des concepts immuables, par opposition aux choses changeantes

²⁰l'allégorie de la caverne de Platon

²¹et de saint Thomas plus tard

²² Roger Bacon cité par Georges Mounin in *Histoire de la linguistique*, p.118.

du verbe substantif ou copule, présent dans toute phrase, parce que toute phrase soustend un jugement : *Petrus amat = Petrus est amans*, thèse qui sera la pierre angulaire des constructions de Port-Royal. C'est aussi le temps où cet auteur écrit sa *Grammatica speculativa* ou son *De modis significandi*, véritable traité de sémantique, dont on aperçoit plus d'une fois aujourd'hui la surprenante modernité²³. Le temps de Raymond Lulle, inventeur d'une sémantique combinatoire qui devait s'épanouir dans la *Caractéristique universelle de Leibniz*, et dont les spécialistes de l'automatique documentaire aujourd'hui sont les héritiers.

1.2.1 L'humanisme et la Renaissance

D'une manière générale, au XVe siècle, on recommence à mieux distinguer de la lettre écrite le son qui la manifeste phoniquement. Mais dans le même temps, l'évolution de ces notions semble indiquer une confusion croissante entre *lettre* et *son* ; une obnubilation du son par la lettre, déjà ressentie par le grammairien latin Priscien qui note qu'on dit abusivement *élément* pour *lettre* et *lettre* pour *élément*. Les parties du discours sont analysées à la fois d'après Aristote et d'après Varron, ou bien d'après les grammaires latines médiévales qui leur font écho. L'idée régnante en ce domaine est plus que jamais la thèse théologique de la monogenèse du langage, à partir de l'hébreu-langue mère. Le développement considérable alors des études hébraïques pousse à chercher les preuves de cette filiation, par des rapprochements de vocabulaire. Le classique en cette matière est le *De Originibus seu de Hebraicae linguae et gentis antiquitate, atque variarum linguarum affinitate*, de G. Postel²⁴, suivi par le *De ratione communi omnium linguarum et litterarum commentarius*, de Bibliander²⁵, où douze langues sont ramenées à l'hébreu.

Les théories les plus notables sont celles du chancelier Bacon, de Jules Cesar Scaliger et de Francesco Sanzio²⁶. Le premier dans son *De dignitate et augmentis scientiarum*²⁷ reste, en fait de langage, sur le plan philosophique des relations entre langage et pensée. Scaliger, avec son *De causis linguae latinae*²⁸, est souvent considéré à tort comme le père de la grammaire scientifique, à cause de sa tentative pour appliquer les

²³ Voir Ilinarès, R. Lulle philosophe de l'action, Presses Universitaires de France, 1963.

²⁴ Paris, 1538

²⁵ Zürich, 1548

²⁶ Francisco Sanchez

²⁷ 1623

²⁸ 1540

catégories logiques d'Aristote à l'analyse grammaticale du latin. Sanchez, dans sa *Minerva, seu de causis linguae latinae*²⁹, suit ses traces.

1.2.2 Le XII^e siècle

L'impulsion donnée par le XVI^e siècle à l'examen des sons du langage continue à se faire sentir au XVII^e siècle, sans se répercuter peut-être avec autant de bruit sur la culture générale. La manifestation la plus voyante en est la leçon d'orthographe du *Bourgeois gentilhomme* de Molière³⁰. La même année, Louis de L'Esclache avait donné ses *Véritables règles de l'orthographe françoise*, et fait rebondir avec quelques autres la querelle endormie depuis des décennies. A Port-Royal, Arnaud et Lancelot avaient rédigé en 1660 leur *Grammaire générale et raisonnée*, qui écarte avec prudence en quelques mots le débat orthographique, mais consacre toute sa première partie aux *lettres comme sons*, expressément distinguées des *lettres comme caractères*. Autrement dit, l'intérêt porté au langage au XVII^e S. se déplace du simple examen des sons orthographiques à une étude grammaticale générale et raisonnée.

La *Scienza nuova* est essentiellement une théorie de l'origine du langage, et ceci limite déjà le mérite qu'on pourra trouver à la linguistique de Giambattista Vico. Il est célèbre pour la théorie des trois étapes linguistiques. Les hommes eurent d'abord une première langue, divine ou mythologique, que Vico nomme aussi langue *hiéroglyphique ou sacrée*, ou *langue des dieux*³¹. *Ce langage, dit-il, fut d'abord mental, à l'époque où les hommes ne savaient pas encore l'usage de la parole (tempi mutoli)*³². Et il ajoute que *les hommes, d'abord muets, parlèrent primitivement, comme nous le montrerons en écrivant*³³. Cette première *langue mentale et divine consistait en un ensemble d'actes religieux muets, et de rites consacrés*, et elle fut nécessaire à une époque où les hommes n'étaient pas encore capables de parler, et pose que *cet axiome sur les muets constitue le principe des hiéroglyphes dont se servent pour s'exprimer toutes les nations aux époques primitives de leur barbarie*. Cette *langue de l'âge des dieux* se manifestait aussi, dit Vico, par des *caractères divins*, c'est-à-dire par la valeur allégorique des dieux.

La deuxième langue fut celle des héros; langue *héroïque ou poétique*, elle aussi muette ; elle est *symbolique*, constituée *d'emblèmes héroïques qui durent consister en*

²⁹Salamanque, 1587

³⁰1670

³¹ S.N., p. 150.

³² S.N., p.135.

³³ S.N., p.148.

imitations muettes, langue faite aussi *de médaille, de monnaie, de termes, de bornes*. Elle parle également par des allégories actives : *Achile est le mot mythologique qui veut dire force, Ulysse prudence, etc.*: c'est une langue poétique par ses *caractères*. Elle peut être aussi écrite, dit Vico, partant d'une interprétation du terme homérique *sémata*, où il prend pour des caractères symboliques ce qui était sans doute une cryptographie.

La troisième langue est celle de la plèbe, *l'oeuvre de la masse*; elle est dite *épistolaire*, parce qu'elle sert aux relations pratiques. De même que la langue héroïque ou poétique fut l'oeuvre des héros, les langues vulgaires ont été créées par le vulgaire.

Telle est la présentation des trois langues, littérale, historique. Vico y ajoute cette correction radicale :

les trois langues et les trois sortes d'écriture apparurent simultanément, se distinguant toutefois en ce que la langue des dieux fut presque muette ou légèrement articulée ; la langue des héros, un mélange de langage muet et articulé, ou autrement dit, de termes vulgaires et de caractères héroïques dont les héros se servaient pour écrire (les sémata selon Homère) ; enfin la langue des hommes, presque tout entière articulée et à peine muette (p.160) .

La langue articulée n'est donc, sur le plan de l'archéologie linguistique, qu'en troisième position pour ce qui concerne l'évolution de la langue. Elle fut précédée d'une langue langue hiéroglyphique, muette et mentale, puis suivie d'une langue poétique surtout symbolique.

1.2.3 Le XVIII^e siècle

Le XVIII^e siècle est théoricien : théories historiques et théories psychologiques de l'origine, elles s'y montrent nombreuses. Sans parler des constructions des langues artificielles, dont la dernière du siècle est sans doute celle de Delormel, *Projet d'une langue universelle présenté à la Convention nationale*, 1795 – les premières étant celles de Leibniz ; mais même l'abbé de L'Epée joint, à son *Institution des Sourds-Muets par la voie des signes méthodiques*, un projet de langue universelle, et son successeur l'abbé Sicard – qui fut ainsi le premier professeur de grammaire générale à l'Ecole normale–imagine une pasigraphie.

Le P. Buffier propose une démarche axiomatique, à la façon de la géométrie, pour exposer la grammaire à partir de définitions univoques. Le Président de Brosses³⁴, et Court

³⁴*Traité de la formation mécanique des langues*, 1765

de G ebelin³⁵ essaient d'expliquer la formation des langues à partir d'une phonostylistique générale, non loin de Herder³⁶. Nombre de cela vient des philosophes, dont le plus représentatif est peut être Condillac, soit dans le *Traiti  des sensations*, soit dans *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* et dans le *Traiti  des systèmes*.

Le plus intéressant chez Condillac c'est la netteté de sa formulation d'une théorie de l'arbitraire du signe :

- que les signes des langues sont des signes *d'institution*³⁷, *que nous avons nous-mêmes choisi et qui n'ont qu'un rapport arbitraire avec nos idées* ;
- que *le langage est l'exemple le plus sensible des liaisons que nous formons volontairement* ;
- que *cette opération (par laquelle nous donnons des signes à nos idées) résulte de l'imagination qui présente à l'esprit des signes dont on avait point encore l'idée, et de l'attention qui les lie avec des idées* ;
- que : *des gestes, des sons, des chiffres, des lettres, c'est avec des instruments aussi étrangers à nos idées que nous les mettons en œuvre, etc.* (essai sur l'origine...).

1.2.4 Guillaume de Humboldt

Humboldt s'intéresse d'abord, comme Rask et plus que Bopp, à la description de *l'organisme des langues (pris dans le sens de la typologie)*, qu'il nomme en allemand *Organismus* et aussi *Sprachbau*, et en français *organisme* et *structure*. Il semble préconiser un classement des langues d'après leur structure, donc une classification typologique. C'est après cette analyse des organismes des différentes langues qu'on peut étudier leur évolution.

Mais cette première étape n'intéresse Humboldt que dans la mesure où elle prépare l'analyse de la formation des langues : leur évolution ne retient son attention que parce qu'elle permet, croit-il, de remonter jusqu'à leur origine. Sur ce point, ses thèses ne sont pas très différentes de celles de ses contemporains à l'instar de Schlegel et Bopp. Il est assuré de pouvoir remonter jusqu'à cette origine, moins par des preuves linguistiques que par une hypothèse métaphysique : il affirme que le langage est un don, une sorte de propriété innée, inhérente à l'esprit humain, quelque chose d'intérieur, *eine innere Kraft*, une cause originelle reconnue insondable. C'est le sens de sa formule selon laquelle

³⁵*Origine du langage et de l'écriture*, 1775

³⁶*Ursprung der sprache*, 1770

³⁷le terme vient toujours d'Aristote

l'homme et le langage sont nés ensemble. Il pense ainsi, comme Schlegel et Bopp, que c'est la merveilleuse puissance créatrice de l'esprit de l'homme primitif qui fait naître tout d'un coup le langage, toute armée, de son propre cerveau, plus parfaite à l'origine qu'elle ne le sera ensuite : le sanskrit est pour lui la plus proche de la perfection parce qu'elle est la plus ancienne, parce que ses racines sont monosyllabiques et qu'il est naturel, à l'origine, d'exprimer chaque concept par une syllabe.

Mais, en même temps, Humboldt pense que la langue est l'organe qui forme la pensée, elle exprime et façonne l'âme nationale dans ce qu'elle a de plus spécifique, elle manifeste la vision propre à la communauté nationale. La diversité des langues prouve la diversité des mentalités.

A côté de ces grands thèmes, on trouve aussi chez Humboldt un certain nombre de vues qui, isolées de sa doctrine centrale, reprises et glosées à la lumière de théories ultérieures, ont souvent été présentées comme de profondes prémonitions. Certains jusqu'à Tesnière par exemple, se sont référés à la thèse humboldtienne de la *Innere Sprachform* (forme de langue intérieure) pour appuyer du nom d'une grande autorité le recours à l'introspection sémantique, et pour justifier des procédures mentalistes. D'autres, comme Croce se sont appuyés sur la formule humboldtienne selon laquelle le langage n'est pas un *ergon* (un produit), mais une *enrgeia* (une force active), afin de ressusciter la théorie de Vico pour qui le langage est toujours une création individuelle. Les néo-humboldtiens tel que Leo Weisgerber ont remis en lumière les formules par lesquelles Humboldt exprime sa thèse que chaque langue reflète une vision du monde qui lui est propre : *la nature de la langue consiste à couler la matière du monde sensible dans le module des pensées ; ou bien : les langues ne sont pas le moyen de représenter une réalité déjà connue (ou perçue), mais, bien plus, de découvrir une réalité inconnue auparavant. Leur diversité n'est pas une diversité de sons et de signes, mais une diversité des optiques du monde ; ou bien encore : les expressions (des différentes langues) découpent (schneiden... ein und... ab) le domaine situé en leur centre de façons différentes... .*

On peut aussi trouver chez Humboldt, par la méthode de l'exégèse des citations isolées, des remarques qui soulignent les polarités (pôles, parties) du langage, produit à la fois individuel et social, forme et contenu, objet et outil, système stable et processus évolutif, fait objectif et réalité subjective.

Il ressort ici que Humboldt préconise le classement des langues d'après leur structuration, leur typologie, c'est à cette condition qu'une étude de l'évolution des langues est possible. C'est également une condition pour espérer remonter l'origine des langues. Il

ramène le langage à la stature d'un organe « eine innere kraft » intérieur, un organe qui forme la pensée. Ces travaux de Humboldt ont servi de boussole à plusieurs travaux de linguistiques après lui.

1.3 LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE ET LA LINGUISTIQUE AMERICAINE

Ferdinand de Saussure, dont l'œuvre essentiellement orale fut transmise par ses élèves qui éditèrent son Cours, a posé les fondements scientifiques de la linguistique structurale, et déterminé par là une nouvelle approche des sciences de l'homme.

1.3.1 Ferdinand de Saussure

Saussure isolait la langue, comme système social, de la parole, comme exécution individuelle : de la langue, il éliminait la *substance* sonore et psychique pour ne retenir que le *forme*, c'est-à-dire les rapports purement différentiels et oppositifs entre éléments, qu'il s'agisse des phonèmes ou des valeurs lexicales ; pour appréhender la langue dans la solidarité systématique de ses éléments, il disjoignait la linguistique synchronique, portant sur l'étude des éléments simultanés du système, de la linguistique diachronique, renvoyée à l'étude des changements d'un état de système à un autre.

*La langue est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement, dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse.*³⁸

La plupart de ses principes avaient été perçus par ses contemporains et prédécesseurs, Juan Baudouin de Courtnay et Kruszewski ; cependant Saussure leur avait donné une forme épurée et une expression claire ; les principes du *Cours de linguistique générale* sont devenus le bien commun de la linguistique. Mais, en même temps, il livrait à la postérité un grand nombre d'énigmes irrésolues.

La première concerne le signe lui-même ; Saussure tenait les signes pour les *identités* sur lesquelles repose le système ; il avait fini par adopter la conception stoïcienne du signe verbal comme phénomène à double face composé du signifiant perceptible et du signifié intelligible ; il éliminait ainsi le rapport à la chose qui tombe hors du domaine linguistique, pour ne retenir qu'une différence interne au signe lui-même ; mais, en même temps, il continuait de donner une interprétation psychologique du signifiant et du signifié, le premier étant conçu comme image acoustique et le second comme concept, la langue

³⁸ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, éd. Payot, 1972, p. 30

elle-même étant un trésor inconscient déposé en chaque individu. Quant au rapport entre signifiant et signifié, il n'hésitait pas à le tenir pour tout à fait arbitraire, en dépit de ses remarques sur la motivation des mots ; des critiques lui reprochent d'avoir confondu le rapport du signe à la chose avec le rapport du signifiant au signifié, lequel contient plus de facteurs *iconiques* qu'il ne l'avait souligné.

En outre, Saussure affirmait la linéarité du signifiant avec la même vigueur que l'arbitraire du signe ; *la langue est un système de pures valeurs que rien ne détermine en dehors de l'état momentané de ses termes*³⁹. Mais tout est-il linéaire dans le langage ? La linguistique postsaussurienne, comme en témoigne l'œuvre d'Émile Benveniste, insiste sur le caractère hiérarchique et architectonique du langage qui impose la forme du tout aux éléments. Lorsque l'auteur du *Cours* aborde, à la fin de celui-ci, le *mécanisme de la langue*, c'est-à-dire le fonctionnement et non plus l'identification et le classement des unités, il montre, après Kraszewski, que les opérations de combinaison supposent deux sortes de relations : la première, reposant sur la sélection parmi des termes semblables et absents, était dite associative ou paradigmatique ; la seconde, fondée sur la combinaison entre termes présents, était dite syntagmatique.

Les séries paradigmatiques sont-elles aussi arbitraires que le dit Saussure ? Quant aux relations syntagmatiques, n'exigent-elles pas une théorie de la phrase qui n'est pas faite dans le *Cours* et qui remet en question l'opposition tranchée entre langue et parole ? Plus que tout, ce que Saussure laisse à l'état d'énigme, ce sont les dédoublements et les antinomies sur lesquelles repose son œuvre : langue et parole, identité linguistique et système, synchronie et diachronie, signifiant et signifié, linéarité et hiérarchie, paradigme et syntagme. La linguistique postsaussurienne est en grande partie marquée par les efforts progressifs tendant à concilier ces dualités internes. Mais la consolidation des principes de base de la linguistique structurale avait été l'œuvre de l'école de Prague et de celle de Copenhague.

1.3.2 Les Écoles de Prague et Copenhague

Le Cercle linguistique de Prague, fondé en 1926 sur l'initiative de V. Mathesius, avec la participation de trois linguistes russes, S. Karcevskij, R. Jakobson et N. S. Troubetzkoy, présenta ses thèses au I^{er} Congrès international de linguistique de La Haye en

³⁹ *Ibidem.*, p. 116

1928. De la publication des *Actes de ce congrès*⁴⁰ datent le début de la carrière internationale de la linguistique structurale : conception de la langue comme système fonctionnel, primat de l'analyse synchronique, application de la diachronie de l'hypothèse de l'évolution convergente. Mais l'École de Prague est surtout connue pour le traitement structural de la phonologie, qui exclut de la linguistique les faits physiologiques objectifs au profit des relations entre phonèmes réduites au rôle *d'entités différentielles*⁴¹. Néanmoins, ce privilège de la phonologie ne saurait faire oublier les vastes intérêts littéraires et culturels qui s'expriment dans les huit volumes des travaux du Cercle ; plusieurs de ces travaux traitent de la langue littéraire et poétique selon les méthodes des formalistes russes de l'école de Propp, qui avaient démontré la construction simple des contes de fées et des légendes populaires russes en fonction d'un répertoire limité d'éléments dramatiques.

C'est l'École de Copenhague qui, avec V. Brondal⁴² et surtout avec Louis Trolle Hjelmslev, porte à sa pureté formelle et abstraite les thèses maîtresses du *Cours. Les Prolégomènes à une théorie du langage*⁴³, publiés pour la première fois en anglais en 1953, définissent les conditions rigoureuses de la théorisation dans le domaine linguistique, en la soumettant aux exigences de l'empirisme logique. C'est parce qu'à chaque processus correspond un système que l'on peut isoler le schéma de la langue du texte et de la parole ; et c'est parce que la langue met en jeu, tant au plan du contenu qu'au plan de l'expression, tout un appareil logique de combinaisons, tout un réseau de fonctions en relation de dépendance et d'interdépendance que la logique est possible comme théorie au sens fort. C'est ainsi que Hjelmslev, éliminant tout résidu psychologique ou sociologique, conçoit une algèbre de la langue, dont on a pu toutefois se demander si elle permet de décrire une langue sans un recours constant à l'intuition.

Parallèlement, la linguistique américaine accentuait ses caractères spécifiques par rapport à la linguistique européenne : plus grand souci de la description effective, attention aux langues parlées sans tradition écrite, méfiante à l'égard de la sémantique⁴⁴, recours à des techniques mathématiques de segmentation, de distribution par fréquences. Alors qu'Edward Sapir⁴⁵ avait encore su appliquer son génie de la synthèse souple aux faits

⁴⁰ 1899-1965, animateur du Cercle linguistique de Copenhague.

⁴¹ Troubetzkoy, « Fondements de la phonologie », in Travaux du Cercle linguistique de Prague, 1939.

⁴² Fondateur, en 1939, des Acta linguistica du Cercle linguistique de Copenhague.

⁴³ 1943

⁴⁴ accusée de *mentalisme* et d'esprit métaphysique

⁴⁵ Edward Sapir, *Language*, 1921.

linguistiques et embrasser les multiples aspects de la *forme linguistique*⁴⁶, Leonard Bloomfield⁴⁷ imposait une conception mécaniste et behavioriste des faits linguistiques, fondée sur le célèbre schéma stimulus-réponse : un stimulus externe S agissant sur un premier locuteur, le pousse à parler (R) ; cette première réponse linguistique constitue un stimulus linguistique (S) chez le deuxième locuteur qui provoque chez lui une réponse pratique (R) ; les idées, concepts, images, intentions auxquels le *mentaliste* a recours ne sont que des manières vulgaires et abrégées de désigner des mouvements corporels d'une extrême complexité ; il en résulte que le signifié du langage doit pouvoir se réduire à l'ensemble des événements pratiques auxquels est lié un énoncé.

Bloomfield tentait par-là d'aligner la linguistique sur le discours des sciences naturelles ; c'est l'idée même de scientificité appliquée à la linguistique qui est en jeu ; pour être scientifique, faut-il être mécaniste et behavioriste ? En tout cas, le philosophe ne manquera pas de remarquer que la linguistique issue de Bloomfield est la seule dont on puisse dire qu'elle est antiphilosophique, antimentaliste et anti sémantique, en y ajoutant peut-être Hjelmslev ; ni Saussure ni les fondateurs du Cercle linguistique de Prague n'avaient tracé une frontière aussi nette entre la linguistique, d'une part, la psychologie et la phénoménologie, d'autre part.

En revanche, l'École de Bloomfield ne rompait nullement l'unité de la linguistique structurale : comme dans la linguistique européenne, les faits grammaticaux sont décrits en termes purement formels⁴⁸. Ainsi, dans les années quarante, le structuralisme américain d'inspiration bloomfieldienne s'est concentré sur les phénomènes de *distribution* à l'intérieur de la chaîne parlée, donnant ainsi la priorité à l'étude de la structure syntagmatique ; l'application mécanique des règles précises de segmentation et de classification se révéla particulièrement féconde pour la description des langues peu connues ou inconnues comme les langues amérindiennes ; mais, si cette définition par distribution se montre fort précieuse dans le cas des catégories syntaxiques, elle ne semble pas avoir rencontré en sémantique le même succès.

A cet égard, le manuel de Zellig Harris⁴⁹ représente, aux environs de 1950, la synthèse la plus complète et la plus rigoureuse de la linguistique d'inspiration bloomfieldienne ; tout ce qui n'est pas différence formelle ou distributionnelle des

⁴⁶ Fonction symbolique des mots, structure grammaticale, configuration formelle, référence au monde des concepts, etc.

⁴⁷ *Language*, 1933.

⁴⁸ forme liée et forme libre, forme composante et forme complexe, etc.

⁴⁹ Zellig Harris, *Methods in Linguistics*

éléments linguistiques est rigoureusement banni. Ainsi arrive à maturité l'analyse taxinomique à laquelle réagira la théorie transformelle.

Ces différences avec la linguistique européenne sont secondaires par rapport à l'unité fondamentale de la linguistique des cinquante dernières années ; en opposition à la dispersion des points de vue de la période antérieure, cette unité n'est plus cherchée du côté de la méthode historique et comparative ; elle repose sur le primat accordé, dans la description et l'explication, à l'étude de la structure verbale et à la reconnaissance de la nature strictement relationnelle et hiérarchique de tous ses éléments constitutifs. Deux auteurs vont se distinguer dans ce florilège de travaux : Roman Jakobson et André Martinet.

1.3.3 Roman Jakobson et André Martinet

Au cours de ces courants multiples, deux œuvres majeures se sont affirmées : celle de Roman Jakobson et celle d'André Martinet. En distinguant, dans l'acte de communication linguistique, les points de vue du locuteur, de l'auditeur, du message, du contexte, du contact, du code, auxquels il fait correspondre les fonctions conative, émotive, poétique, référentielle, phatique, métalinguistique, Jakobson offre à la réflexion philosophique un modèle à la fois compréhensif et ferme. C'est un même esprit de synthèse qui, dès les thèses de 1928, l'amène à dépasser l'antinomie saussurienne de la synchronie et de la diachronie, ainsi que la tendance à identifier synchronie et statique. De même est-il amené à critiquer le principe de la linéarité du signifiant en équilibrant les opérations de combinaison par les opérations de sélection ; cela le conduit à la fameuse dichotomie du procès métaphorique et du procès métonymique.

Jakobson n'est pas moins célèbre pour la rigueur avec laquelle il applique à la phonologie la répartition des choix entre traits distinctifs, selon un principe de binarité tout à fait semblable à celui qui se trouve à la base de la théorie de l'information⁵⁰ ; s'il est vrai que les douze oppositions binaires entre traits distinctifs ont une portée universelle, alors on peut dire, avec Jakobson, que la théorie linguistique a plus de rapport avec ce qui fait de toutes les langues le langage qu'avec ce qui fait de chacune un système distinct de tous les autres. *L'important dans la communication, ce n'est pas ce que l'on dit, c'est ce que l'autre comprend.* Ainsi se trouve posé le problème de l'universalité des catégories linguistiques affirmées jadis par les théoriciens de la grammaire universelle et à laquelle Chomsky revient par une autre voie.

⁵⁰ Jakobson, *Fundamentals in Language*, 1956.

André Martinet, plus sensible que Jakobson à ce qui distingue une langue d'une autre, intéresse le philosophe à plus d'un titre : d'abord, par la notion même de linguistique *fonctionnelle* qui le distingue du structuralisme américain ; ensuite, par l'introduction du principe d'économie dans les faits de diachronie⁵¹, ce qui le rapproche de Jakobson ; enfin, par la clarté qu'apporte en linguistique générale la notion de double articulation de l'énoncé linguistique : articulation en monèmes à la fois sur le plan de l'expression et sur celui du contenu ; articulation en phonèmes, sur le seul plan de l'expression. Ses plus récentes études étendent à la syntaxe sa conception de la linguistique fonctionnelle, l'opposant assez nettement au type américain du structuralisme⁵². *C'est la communication qu'il faut retenir comme la fonction centrale de cet instrument qu'est la langue, pense-t-il.*

1.3.4 Émile Benveniste

Émile Benveniste, professeur de grammaire comparée au Collège de France, fut l'un des principaux spécialistes des langues indo-européennes. Parmi les héritiers de la pensée saussurienne, il ne faut pas manquer de signaler l'ample synthèse d'un des plus grands maîtres de la grammaire comparée indo-européenne. Ses *Problèmes de linguistique générale*,⁵³ qui réunissent ses plus importants essais, conduisent à une distinction trop négligée : celle du sémiologique, c'est-à-dire des aspects du fait linguistique commandés par la place des éléments dans le système de la langue, et du sémantique, c'est-à-dire des aspects du même fait issus de leur emploi dans la phrase considérée comme la première unité du discours : alors que le système est intemporel, l'*instance de discours* est un événement évanouissant.

C'est dans cette instance de discours que le langage fait référence au sujet parlant, par le moyen de certains *indicateurs* (je, tu, il), et qu'il fait référence à la réalité par le jeu complexe du sujet et du prédicat ; par cet aspect, l'œuvre de Benveniste invite à une comparaison qu'il amorce lui-même avec l'analyse du performatif et en général du speech-act chez Austin ; ainsi l'œuvre de Benveniste contribue à la révision du principe saussurien de l'opposition entre langue et parole, même réinterprété en termes de code et de message sous l'influence de la théorie de l'information. Une théorie du discours semble pouvoir tenir compte de la diversité des codes et des sous-codes que les messages mettent en jeu selon les circonstances.

⁵¹ Economie des changements phonétiques, 1955.

⁵² André Martinet, *Elements de linguistique générale*, 1960 ; *Functional View of Language*, Oxford, 1962.

⁵³ 1966

1.3.5 Gustave Guillaume

Il ne rompt pas l'unité de la linguistique structurale au sens large du mot. Ce qui lui importe, en effet, dans ses études sur le temps du verbe, les formes de l'article, et en général sur les catégories grammaticales, c'est l'organisation systématique de la langue ; mais cette organisation résulte d'un jeu de tendances et de tensions dont il peut entièrement rendre compte par une psychologie radicalement différente du béhaviorisme et de l'atomisme mental, à savoir une psychologie des opérations rationnelles ; ces dernières années ont vu le rassemblement et la publication d'une partie importante de cette œuvre immense, hérissée de difficultés et encore mal connue, qui annonce une réconciliation possible entre les idées de structure et de genèse que la linguistique structurale a tendu à opposer, du moins en ses débuts, en raison de sa rupture initiale d'avec la méthode historique comparative.

Ce chapitre qui s'achève apporte sa contribution à la résolution du problème de cette partie du travail, celui des conditions de construction et d'apprentissage du langage. Il fallait s'interroger pour savoir si le langage est un donné acquis ou une construction millénaire. Les données historiques, dont nous disposons, nous amènent à adopter une attitude mitigée quant à la réponse.

Nous pensons que le langage est une construction millénaire si nous nous fions aux rudiments de recherches élaborées dans la préhistoire avec la paléontologie linguistique, ou si nous convoquons le philosophe chinois hsun-tsu, de cette époque, pour qui *les choses sont nommées par agrément* comme pour dire la place que la société occupe dans l'édification du langage. Nous pouvons maintenir le même point de vue si nous prenons parti dans les débats animés opposant les anomalistes aux analogistes, débats dans lesquels l'accent est mis sur les règles qui régissent les langues et sur l'usage de celles-ci.

Nous serons plus embarrassés par le débat opposant les nominalistes aux réalistes, il se préoccupe du rapport entre le langage et la pensée. Les réalistes, représentés par Platon et Saint Augustin, soutiennent que les mots sont des manifestations concrètes des idées. Pour eux, il y a un rapport intrinsèque entre l'idée et le mot. C'est un point de vue que rejettent les nominalistes représentés par Aristote et Saint Thomas, pour qui les idées n'ont de réalité que dans l'esprit des hommes, les mots ne sont pas des choses, ni des germes des choses, mais ils ne sont que des noms, et en tant que tels, ils résultent des conventions.

Par contre le XVII^e Siècle peut nous amener à accepter que le langage est une construction millénaire surtout si nous nous fions aux travaux de Giambattista Vico. Il nous présente trois phases dans l'évolution des langues humaines. Au départ l'homme était muet et ne possédait qu'une langue mentale, puis il est passé à une autre langue plus symbolique et poétique, néanmoins muette. Après cette dernière, nous sommes passés à une langue servant aux relations pratiques, qui elle, était articulée.

Grace aux données disponibles au XVIII^e Siècle, nous pouvons répondre par l'affirmative que le langage est un donné acquis, particulièrement inné si on se réfère à Humboldt. Dans les travaux de ce dernier, il s'intéresse à la structure des langues. Il soutient que le langage est un don, une sorte de propriété innée, inhérente à l'esprit humain, quelque chose d'intérieur, une *eine innere kraft* ; une cause originelle reconnue insondable. C'est le sens de sa formule selon laquelle l'homme et le langage sont nés ensemble. Cette conception fait la préoccupation de Chomsky, notamment à travers le processus de création infini dans le langage à travers ses concepts de compétence et de performance, une sorte de *logiciel du langage* que nous nous devons d'exposer dans notre deuxième chapitre intitulé NOAM CHOMSKY et son impact.

CHAPITRE II

NOAM CHOMSKY, DANIEL VANDERVEKEN ET LEUR IMPACT

Le chapitre précédent nous a permis d'explorer l'univers de la science du langage pour en ressortir les sources et les principes qui sous-tendent cette faculté. Nous y retiendrons que le langage a certes une origine, mais que celle-ci est abordée différemment : elle est divine (hors du contrôle humain), elle s'est faite de manière lente et patiente à travers le temps, elle est le fait de conventions, nécessaires accords sur les émotions et les valeurs, elle procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de la vie sociale. C'est la motivation qui poussa le premier homme à user du langage, ce trésor inconscient déposé en nous depuis la création. Si le langage est donc cette faculté indétachable de l'homme, cette liaison pourrait nous faire dire avec Humboldt que l'homme et le langage sont apparus ensembles.

Notre préoccupation dans les deux prochains chapitres est d'aborder d'abord la théorie de Noam Chomsky que nous considérons comme étant au centre de la réorientation de l'étude du langage, en ceci qu'elle fait une incursion au cœur même du logiciel du langage pour comprendre le mécanisme de production des multiples langues. L'impact de cette théorie est perceptible à travers ses concepts de Grammaire Universelle, de syntaxe distributionnelle et de son programme minimaliste. L'intérêt est de montrer que le langage est structuré et que sa structure n'est pas linéaire. Le langage est à la fois un système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue, c'est ce que Chomsky appelle *compétence*, et en même temps il est un système qui caractérise les formes effectivement produites, cette forme étant réduite par rapport à celle autorisée par la compétence. Cela, Chomsky l'appelle la *performance*. C'est, autrement dit, que l'homme est imprégné de langage tant par la constitution de son organisme que par son milieu existentiel. Et donc, le langage habite l'homme comme une virtualité dès la grossesse. Ensuite nous aborderons le processus d'apprentissage du langage chez le sujet, ce qui nous permettra de retracer les étapes nécessaires dans l'apprentissage du langage.

2.1 LA THEORIE CHOMSKYENNE

2.1.1 Syntaxe distributionnelle

Parler de révolution, comme on en a pris l'habitude à propos de Chomsky, pose un problème : en quoi cette révolution a-t-elle pu consister ? Linguistique mathématique, réfutation de deux modèles d'analyse, règles génératives, buts de la théorie linguistique, transformations, presque tout est nouveau et la force de Chomsky vient d'ailleurs de ce qu'il a su ordonner ces diverses composantes en un tout organique. Admettre pourtant que cette doctrine constitue un ensemble indécomposable signifierait qu'on renonce à l'analyse et tendrait à faire qu'elle soit tombée du ciel. Pour qui se refuse à cette hypothèse, cette profusion d'idées nouvelles représente un obstacle supplémentaire : si toutes ne se situent pas au même niveau, laquelle privilégier, et à quel titre ?

Dans les premiers temps, on semble avoir surtout retenu la nécessité d'ajouter aux analyses traditionnelles un niveau supplémentaire, celui des transformations, et la linguistique née de *Structures syntaxiques* a parfois été nommée *transformationnelle*⁵⁴. L'idée est à coup sûr inséparable du projet chomskyen, à vouloir identifier les deux (linguistique structurale et transformationnelle), on s'interdirait d'en saisir la nature véritable. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler que le mérite d'avoir introduit les transformations revient à Harris et non à Chomsky. Celui-ci leur confère, il est vrai, un statut très différent. Mais cela ne prouve-t-il pas précisément que le pouvoir de cet instrument d'analyse varie avec le cadre conceptuel dans lequel il est utilisé, autrement dit, que son impact révolutionnaire renvoie à une rupture préalable qui reste à localiser ? Chez Harris, il s'agissait de relations observées à l'intérieur d'un corpus et non falsifiables à ce titre; pure technique pour manipuler et organiser des données auxquelles elles restent étrangères, les transformations ne *font* rien. Chez Chomsky, elles acquièrent un caractère dynamique et deviennent en quelque sorte *actives*, puisque l'énoncé observable est le produit de leurs applications successives. En un mot, elles engendrent les phrases. L'expression *linguistique générative*, qui a prévalu dans l'usage courant, indique parfaitement l'idée centrale de Chomsky.

Présenter ainsi l'énoncé comme engendré par une suite d'opérations constitue bien une révélation (innovation). La linguistique quitte le point de vue du *tout fait* pour celui de

⁵⁴ Théorie linguistique décrivant une langue comme une série de dérivations et de transformations à partir des phrases de base.

se faisant, et Chomsky a maintes fois souligné la nécessité d'ôter à la langue saussurienne son caractère statique en lui incorporant le mode de formation des énoncés. Ce nouveau projet prend la forme d'une grammaire puisque celle-ci est *une hypothèse sur les principes de formation des énoncés*⁵⁵, plus précisément, un système de règles qui spécifient un ensemble infini d'énoncés, le langage engendré par cette grammaire. Ce dernier concept, à la différence de celui de générativité, n'est pas nouveau. Chomsky renoue avec une longue tradition disparue de la linguistique moderne, comme il l'a lui-même fait remarquer.

2.1.2 La grammaire générative

Les grammaires génératives se distinguent des grammaires traditionnelles moins par leurs buts que par les ressources dont elles disposent pour y parvenir. Dans les deux cas, il s'agit de découvrir les règles qui permettent à un locuteur de construire des phrases. Mais une grammaire classique, comme celle de Jespersen, souffrirait de nombreuses insuffisances : appel inavoué aux intuitions de l'utilisateur, méconnaissance des régularités profondes, attachement excessif aux épiphénomènes et aux exceptions. Chomsky considère que le linguiste peut maintenant, grâce au développement des mathématiques, remédier à ces défauts. La reconnaissance de cette profonde communauté de vue rend moins surprenant le retour ultérieur aux thèmes *rationalistes* et oubliés du langage et de la pensée, ainsi que le conflit irréductible avec la linguistique taxinomique⁵⁶. La grammaire générative ne se présente pas comme une nouvelle façon d'aborder un même objet mais, d'emblée, comme la définition d'un nouvel objet. Très tôt, Hiz avait souligné l'importance de ce changement lorsqu'il remarquait qu'une syntaxe qui prend comme point de départ un corpus d'énoncés empiriques donnés, qui compare ces énoncés, les arrange dans des ensembles grammaticalement reliés et (...) arrive à la structure des énoncés et à des unités plus petites dans lesquels ces énoncés sont analysables (...) est manifestement à l'opposé de la voie constructive ou générative où l'on s'efforce de composer des énoncés à partir de constituants plus élémentaires⁵⁷. La grammaire générative se veut explicative dans le sens où elle doit chercher à comprendre l'organisation du système cognitif permettant au

⁵⁵ CHOMSKY, N., *Some Methodological Remarks on Generative Grammar*, Word17 (1961), p. 219.

⁵⁶ Chomsky nomme tantôt *taxinomique*, tantôt *structurale* la linguistique issue de Saussure ou de Bloomfield. Quoique moins courant, le premier terme semble préférable dans la mesure où il renvoie à ce qui caractérise cette tendance pour le fondateur de la grammaire générative. De plus, celui-ci donne à l'expression *linguistique structurale* un sens assez particulier, ce qui peut prêter à confusion. Sur ce dernier point, cf. O. DUCROT, *Le structuralisme en linguistique*, p. 114.

⁵⁷ HIZ, H., *Congrammaticality, Batteries of transformations and Grammatical categories*, in R. JAKOBSON (éd.), *Structure of English and its Mathematical Aspects*, proceedings of the Twelfth symposium in applied Mathematics. Providence, American Mathematical Society, 1961, p. 43-50.

locuteur-auditeur de formuler un ensemble infini de phrases. Elle porte son observation non sur la production (performance) en tant que telle, mais sur les mécanismes permettant la construction de ces énoncés (compétence). Ainsi, elle tente d'expliquer les règles que le locuteur applique de façon intuitive.

En ce sens, la question décisive pour toute interprétation de la pensée de Chomsky se ramène à déterminer d'où vient cette idée de grammaire et quelles en sont les implications ?

Précisons un peu les circonstances de ce bouleversement et cherchons sous quelle forme initiale l'idée de grammaire est apparue chez Chomsky. Tout le problème à ce niveau revient à comprendre comment on est passé de l'analyse de constituants immédiats⁵⁸ aux *grammaires de structure syntagmatique*⁵⁹. Chomsky s'est assez souvent expliqué sur ce point et on trouve chez lui deux versions assez différentes des faits :

Structures syntaxiques traite longuement de cette question, en particulier dans son chapitre quatre, dont l'interprétation présente certaines difficultés. En effet, que s'y passe-t-il ? On a parfois proposé d'y voir une formalisation d'ICA, mais cette réponse est inacceptable. De l'aveu même de Chomsky, ICA se trouvait déjà formalisée et les efforts entrepris par celui-ci pour achever cette formalisation menaient, comme le montre le *Système d'analyse syntaxique* de 1953, dans une autre direction. Et pourtant il s'agit bien des rapports d'ICA et de PSG. Le chapitre quatre s'ouvre par une question qui explique le caractère assez trompeur des pages qui la suivent : *Habituellement, la description linguistique au niveau syntaxique est formulée dans les termes d'une analyse en constituants (décomposition). Cherchons à présent quelle forme de grammaire est présumée par une description de ce type*⁶⁰. Tout dans le chapitre tend à démontrer l'équivalence d'ICA et de PSG. De fait, il devient alors tentant de considérer la deuxième comme une simple formalisation, c'est-à-dire réformulation, de la première, qui en saisit l'essentiel sans rien y ajouter de nouveau. Mais ce serait oublier qu'ICA n'est pas une grammaire et n'a à strictement parler aucune capacité générative. Loin de mettre en valeur le concept de grammaire, Chomsky l'introduit et passe sous silence le problème fondamental : pourquoi formuler la formulation de PSG à celle d'ICA, où l'on dispose

⁵⁸désormais ICA, *Immediate Constituents Analysis*

⁵⁹désormais PSG, *Phrase Structure Grammar*

⁶⁰ CHOMSKY, N., *Structures syntaxiques*, Seuil, 1969 p. 29

aussi de transformation ? Pour corriger cet effet de perspective, il apparaît donc indispensable d'insister sur l'opposition d'ICA et de PSG beaucoup plus que sur leurs similitudes. La rupture décisive a lieu au moment où on abandonne la première (ICA) pour la seconde (PSG) et l'adjonction d'un composant transformationnel est, de ce point de vue, assez secondaire. De la syntaxe taxinomique, Chomsky n'offre ni nouvelle version, ni même une formalisation. Demander quelle grammaire correspond à ICA indique qu'on a définitivement rompu avec celle-ci, car rien n'y suggérerait l'idée de grammaire.

Il existe une autre version qui présente autrement comment on passe d'ICA à PSG. Aucun texte ne décrit mieux que les premières pages de *A transformational Approach to Syntax* les rapports singuliers qui lient la réflexion de Chomsky à celle de ses prédécesseurs immédiats. Dès la première ligne est proclamée la dette à l'égard d'Harris (son maître à penser), que seul un détail insignifiant semble séparer de l'idée de grammaire. Pour obtenir celle-ci (grammaire), il suffit de modifier les analyses présentées dans *From Morphem to Utterance* en remplaçant par exemple l'équation $P=SN+SV$ par la règle de réécriture $P\rightarrow SN+SV$. En linguistique générative, les règles de réécriture, aussi appelées règles syntagmatiques, servent à créer des syntagmes ou des propositions. Cette notion a été introduite par Noam Chomsky dans le cadre de la théorie standard et constitue une réponse aux procédés distributionnels de Z.S. Harris et de L. Bloomfield pour qui la syntaxe est le résultat de la distribution de morphèmes dans la phrase. Ce composant de la grammaire a la particularité d'engendrer des phrases de *haut en bas*, c'est-à-dire en partant des éléments les plus abstraits pour aller vers des éléments plus concrets : les morphèmes. L'autre avantage de ce type de grammaire est de simplifier la description d'un langage : par exemple, un syntagme nominal peut apparaître dans plusieurs positions dans une phrase (sujet, cod etc.) Alors qu'une grammaire à états finie devrait indiquer pour chaque position la règle de composition de cet élément, la grammaire à règles syntagmatiques ne doit spécifier qu'une seule fois la composition du syntagme nominal.

Si ce changement de notation était anodin, il resterait à comprendre pourquoi il ne s'est pas effectué à l'intérieur de la taxinomie. Force est d'admettre que l'introduction des règles de réécriture fait éclater les cadres d'ICA et présuppose un bouleversement autrement plus profond dont il n'est que le reflet et l'aboutissement. Chomsky le déclare d'ailleurs explicitement : pour en arriver là, il faut commencer *par remettre en cause l'adéquation d'une certaine conception de la nature de la théorie linguistique qui a*

*dominé beaucoup de travaux récents, (puis tenter) de reformuler les buts de la théorie linguistique de façon à faire surgir des questions de nature tout à fait différente*⁶¹.

La révolution manifestée dans ce changement de notation doit être située avant tout à un niveau théorique. A la substitution de \rightarrow à $=$ correspond un changement de buts de l'analyse syntaxique. *Au lieu de concevoir la grammaire essentiellement comme une liste d'éléments (...) découverts par des procédures d'analyse, c'est la grammaire elle-même qui est le premier but de l'analyse linguistique, et les constructions, syntagmes, etc..., du langage (...) sont les résultats indirects (by products) de l'engendrement des énoncés par la grammaire*⁶². Dès que l'accent est mis sur le processus de formation des énoncés, les exigences imposées auparavant sur la définition des divers types d'éléments deviennent pour la plupart sans objet. Si PSG diffère radicalement d'ICA, c'est qu'elle se présente comme la réponse à des questions que l'autre ignorait.

Le problème alors se déplace : pourquoi préférer un objectif à un autre ? Sur ce point, *A Transformational Approach to Syntax* est pratiquement silencieux. La genèse qu'il expose est plus idéale que réelle et tait les tâtonnements qui ont précédé la découverte. Les nouveaux buts y sont présentés sans être vraiment justifiés.

2.1.3 Apprentissage et programme minimaliste

L'article fondateur de Chomsky s'inscrit dans la confrontation naissante entre le béhaviorisme qui sous-tend alors les travaux de l'analyse contrastive, et la linguistique chomskyenne, qui met l'accent sur l'innéité du langage et, par conséquent, sur l'importance des facteurs biologiques pour l'apprentissage⁶³. Si les adultes n'arrivent généralement pas à maîtriser une deuxième langue (AL2) aussi bien que la première (AL1)⁶⁴, c'est que les capacités du cerveau à développer le langage se modifient après la puberté⁶⁵. L'apprentissage automatique entraîné par l'exposition au langage environnant ne semble plus possible à partir de douze ans environ, et les langues secondes doivent alors être enseignées et apprises par un effort conscient et laborieux.

Flynn suggère que ces deux visions de l'apprentissage issues de théories antagonistes –béhaviorisme et générativisme, qui modernise la querelle de la

⁶¹ CHOMSKY, N., *A Transformational Approach to Syntax*, in FODOR et KATZ (éds.), *The Structure of Language: Readings in the philosophy of language*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964, p. 212.

⁶² *Ibidem.*, p. 218-219.

⁶³ Lenneberg, neurolinguiste auteur de *Biological Foundations of Language*, 1967

⁶⁴ surtout en ce qui concerne la prononciation

⁶⁵ Cette théorie est contestée aujourd'hui (cf. chapitre 4).

prépondérance de l'acquis ou de l'inné – peuvent être réunies au sein de la théorie de la grammaire universelle (G U).

Certains chercheurs du domaine AL2 qui s'inscrivent dans le courant de la GU suivent l'évolution du modèle de la théorie de référence. Le dernier état – le Programme Minimaliste – entérine les profonds changements intervenus quant à la conception du lexique et de la morphologie entre Chomsky⁶⁶ et Chomsky⁶⁷. Dans les premiers modèles, le rôle du lexique dans la structuration des langues est quasi nul : les règles d'insertion lexicale n'interviennent qu'à la fin du processus de génération des phrases et les manifestations d'accord ainsi que l'ordre des mots dans la phrase sont traités par des règles de transformation. Le poids du lexique est donc minime dans les premiers modèles par rapport à la puissance de la syntaxe. Mais pour générer des phrases bien formées, la composante syntaxique est lourde à manier. On ne peut se passer de règles de transformation *ad hoc*, spécifique à chaque langue, ce qui est contradictoire par rapport au principe d'universalité du langage défendu par les générativistes.

De plus, cette inflation de règles est contraire au principe d'économie et d'élégance des modèles formels. Dès 1981, Chomsky change radicalement en redonnant au lexique un rôle fondamental dans le modèle. La structure des constituants et des phrases est désormais générée (ou projetée) à partir de *catégories lexicales*⁶⁸ et de *catégories fonctionnelles* permettant les opérations de détermination des syntagmes nominaux, de marquage des verbes en temps et en personne ou encore d'accord entre le sujet et le verbe. Les catégories fonctionnelles ont une importance dans le modèle. Ainsi, une phrase simple est désormais comprise comme la projection maximale de la tête fonctionnelle I (pour *inflexion*, i.e. la flexion du verbe), dont le spécificateur est le syntagme nominal (sujet) et le complément le syntagme verbal (prédicat).

L'évolution du modèle conduit à un changement de conception des liens entre principes et paramètres : dans la version de 1981, en effet, ces deux types de contraintes font partie de la composante syntaxique du modèle, mais dans le programme minimaliste, les paramètres expliquant les différences formelles entre les langues, voire les différences individuelles dans la maîtrise d'une langue, sont désormais contenus dans le lexique lui-même⁶⁹⁷⁰.

⁶⁶1965

⁶⁷1981

⁶⁸on parle de *projection minimale, intermédiaire ou maximale d'une tête lexicale*

⁶⁹ce qui conduit à revoir l'interprétation de tous les résultats de recherches menées dans le cadre du modèle de 1981 dans le domaine AL2. Notamment ceux qui concernent le paramètre du pronom sujet nul

Outrageusement résumé, la théorie actuelle se présente ainsi : le langage interne⁷¹ associe un *lexique mental*⁷² et un système computationnel. Ce système, qui remplace les règles de transformations des premiers modèles, sélectionne et injecte les éléments du lexique dans des expressions linguistiques qui ont une *forme logique* (aspect sémantique) et une *forme phonétique* (aspect acoustique articulatoire). Avec le programme minimaliste, Chomsky poursuit donc sa quête de simplicité formelle en réduisant le système computationnel à deux opérations syntaxiques : déplacer (des éléments d'une position à une autre) et fusionner (deux éléments pour en former un troisième de rang supérieur). D'une certaine manière, les difficultés computationnelles de la composante syntaxique ont été évacuées dans le lexique. Les avancées informatiques en matière de constitution de banques de données susceptibles de contenir une très grande quantité d'information structurée ne sont peut-être pas étrangères à cette nouvelle conception du lexique, qui allège la composante syntaxique du modèle. Pour mieux expliquer cette théorie chomskyenne, nous devons convoquer notre concept informatique de *logiciel du langage*⁷³. Le langage tel qu'il le présente est une sorte de programmation virtuelle et interne en nous qui s'exprime aussitôt qu'elle est sollicitée, cette virtualité gouverne toutes les langues sans exception, pour ce qui concerne leur production.

La simplicité du système computationnel du Programme Minimaliste rend particulièrement plausible sa *traduction* en termes développementaux, que cela soit en L1 (première langue) ou en L2 (deuxième langue). Pour l'apprentissage de L1, le modèle permet en effet de prédire l'ordre des apprentissages. La théorie postule que l'enfant apprend à parler *en remontant l'arbre*, pour reprendre l'image parlante de Schylter & Bermadini⁷⁴. Le schéma ci-dessous est extrait de Meisel⁷⁵ et son commentaire est inspiré de Schylter⁷⁶.

⁷⁰ Cf. Herschensohn (2000, p. 73) pour une traduction en termes minimalistes de ce paramètre.

⁷¹ ou *i-language*, terme qui a peu à peu remplacé celui de *compétence*

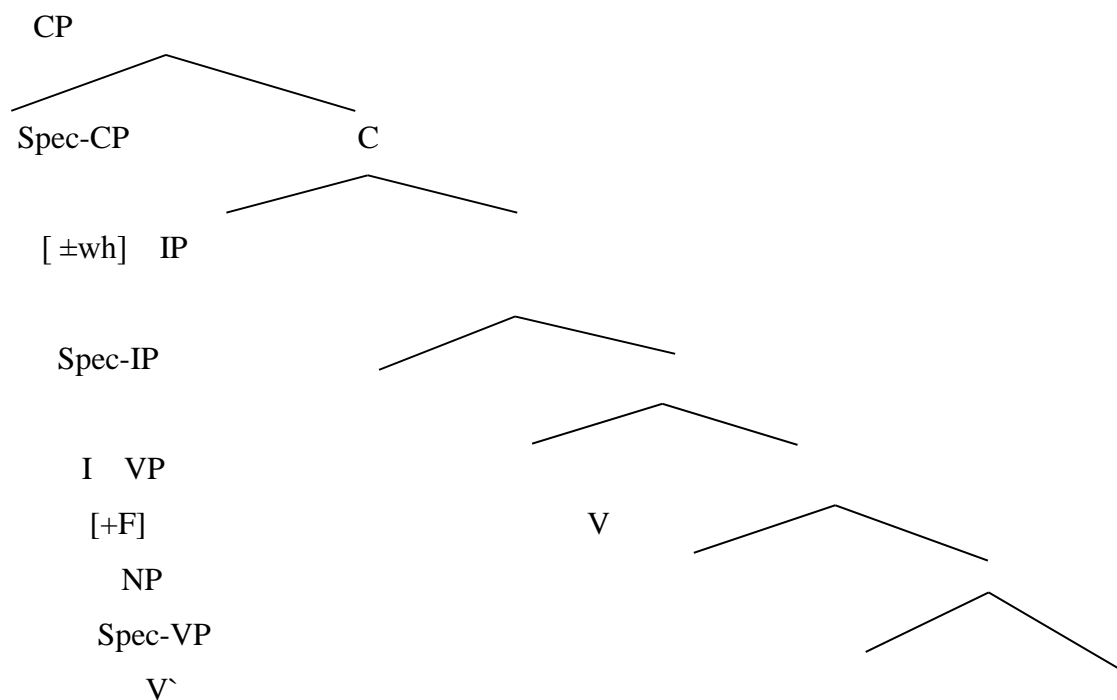
⁷² un *stock de mots* comportant des informations sous forme de traits syntaxiques, sémantiques, morphologiques et phonologiques

⁷³ Ce concept est de nous.

⁷⁴ 2000

⁷⁵ 1994, p. 91

⁷⁶ 1999



Que [a...é] Jean casser..... (la) voiture

Cet arbre illustre la structure hiérarchique d'une phrase subordonnée et permet de visualiser le développement syntaxique des énoncés produits par l'enfant. Il se lit de bas en haut. Dans cet exemple, le premier énoncé prévu est le mot-phrase voiture, projection minimale de la tête du constituant NP. Les premiers énoncés syntaxiques (énoncés-pivots) sont construits autour de V' (cassé voiture), puis le processus se poursuit avec l'apprentissage de VP, un syntagme verbal dont le spécificateur est le sujet (Jean casser voiture). A ce stade, la morphologie verbale n'est toujours pas présente. Elle apparaît lorsque l'enfant acquiert la catégorie fonctionnelle de la flexion (I= inflexion), qui regroupe les marques d'accord et de temps du verbe, y compris les auxiliaires, et les modaux dans une langue comme l'allemand (können, wollen...) ou l'anglais (shall, will). L'enfant maîtrise alors IP, c'est-à-dire la phrase simple ; le verbe casser *est monté* de la position V à la position I et le sujet s'est déplacé de la position Spec-VP à la position Spec-IP (opération *déplacer*).

L'enfant produit alors des phrases telles que Jean a cassé le voiture ou il a cassé la voiture ou encore il casse la voiture, etc. enfin, le processus d'apprentissage est considéré comme syntaxiquement achevé lorsque l'enfant parvient à produire des phrases subordonnées (CP, où C = complementizer). Par exemple, je pense que Jean a cassé ma voiture.

En restant dans cette même logique, l'apprentissage de L2 peut être maintenant vue comme un processus incomplet, expliquée par le déclin progressif de la GU comme dispositif d'apprentissage linguistique, mais qui reste intacte quant à sa capacité à générer des formes linguistiques dont la structure abstraite est universelle. Seul ce dernier aspect est susceptible d'être étudié dans le cadre de l'apprentissage de L2 pour la linguiste Julia Herschensohn⁷⁷, qui qualifie ce cadre théorique de générativiste-constructiviste. Il prédit que les deux opérations syntaxiques fusionner et déplacer sont à l'œuvre dans n'importe quel type d'apprentissage, mais que, en ce qui concerne L2, l'insuffisante maîtrise des différents paquets de traits du lexique mental empêche le développement complet du programme apprentissage syntaxique.

La simplicité formelle du programme minimaliste et son potentiel prédictif semblent aussi bien adaptés aux études du développement de la syntaxe, quel que soit l'horizon théorique des chercheurs. Klein & Perdue⁷⁸, par exemple, considèrent que la variété de base, qu'ils repèrent dans les régularités structurelles des énoncés produits en phase initiale de l'apprentissage d'une L2 sans enseignement formel, est un I-language, c'est-à-dire une grammaire possible, qui peut évoluer ou non⁷⁹. La notion de variété de base proposée pour l'apprentissage de L2 présente un air de famille avec celle de la grammaire minimale par défaut (Minimal Default Grammar) proposée par Roeper⁸⁰ pour l'apprentissage de L1. Cette MDG consisterait en un traitement, minimum et universel, des données linguistiques par l'enfant en phase initiale du processus d'apprentissage syntaxique. A partir d'un certain niveau de développement langagier, l'enfant abandonne le mode de traitement propre à la MDG pour adopter celui de la grammaire spécifique de la langue (ou des langues) de son environnement. Contrairement à la variété de base qui peut constituer le résultat final du processus d'apprentissage de L2, la MDG serait forcément transitoire.⁸¹

On peut noter également que l'interprétation du Programme Minimaliste par les apprentissageistes conforte l'intuition des locuteurs, à savoir qu'une langue est faite de *mots* et de *règles de grammaire* plus ou moins bien maîtrisées, que les deux se développent

⁷⁷2000, p. 79

⁷⁸1997

⁷⁹pour certains apprenants, l'apprentissage ne va pas au-delà de la variété de base

⁸⁰1999

⁸¹sauf en cas de trouble grave du langage

plus ou moins vite, et qu'il est plus facile d'apprendre une langue lorsqu'on est enfant que lorsqu'on est adulte⁸².

En ce qui concerne la question de l'accessibilité à la GU, White⁸³ se demande si le moment n'est pas venu de cesser de se la poser, pour se consacrer davantage à la description des formes produites par les apprenants et à leur évolution. Joignant le geste à la parole, Prévost et White⁸⁴ laissent de côté la méthodologie expérimentale pour vérifier leurs hypothèses, et se consacrent à l'étude de l'apparition et de la fréquence de certaines formes clés de l'apprentissage de L2, par des enfants et des adultes, dans des corpus d'études longitudinales mis à disposition de tous les chercheurs par leurs auteurs⁸⁵, comme cela se fait d'ailleurs depuis plusieurs années dans le domaine de l'apprentissage bilingue de L1.⁸⁶

Nous pouvons nous demander si cette approche méthodologique est encore compatible avec la distinction compétence – performance. Ce socle théorique persistant de la théorie linguistique de référence, souvent dogmatiquement défendue par les apprentissageistes eux-mêmes⁸⁷ est mis en cause par ce changement de méthode, qui consiste à investiguer la performance pour cerner les manifestations du langage interne.

Cette distinction, maintenue depuis les premiers modèles, sera-t-elle remise en cause par ce changement de méthodes ? Et si elle l'est dans le domaine de l'apprentissage, que deviendra-t-elle dans la théorie de référence ? Jusqu'à maintenant, la théorie linguistique a toujours exporté ses notions théoriques vers le domaine de l'apprentissage, mais un renversement d'influence n'est pas à exclure compte tenu de l'affirmation grandissante du champ de l'apprentissage.

2.2 L'IMPACT DE CHOMSKY

Rien peut-être ne permet mieux de comprendre l'originalité de Chomsky que de le comparer à quelques penseurs à l'instar de Saussure et Piaget.

⁸² Voici par exemple ce qu'en dit une jeune fille de 16 ans : parce que en fait vers trois bon disons jusqu'à six ans euh non jusque zéro à six ans c'est un âge où le cerveau se forme je crois pis on arrive-pis on est en train de –pis nos sens sont beaucoup euh : ouais on est plus attentifs aux choses donc il capte beaucoup plus facilement les langues (corpus ESTHER).

⁸³ 1996, p. 115

⁸⁴ 2000

⁸⁵ notamment ceux de l'équipe de l'ESF⁸⁵ et ceux du projet ZISA. Ainsi, adopter la théorie de la GU dans le domaine de AL2 n'est plus incompatible avec le fait de travailler sur des corpus, voir aussi, et par exemple, Schylter, 1999, Gramfeld, 2000, Schylter & Bernadini-Röst, 2000

⁸⁶ par exemple Meisel, 1990 ; Müller & Hulk, 2000

⁸⁷ les sévères mise en garde successives de Gregg, 1990, 1993, 1996

2.2.1 Chomsky et Saussure

Pour définir la grammaire générative, Chomsky a dû en effet revenir sur les questions qui avaient préoccupé l'auteur du *Cours de linguistique générale* et y apporter des réponses incompatibles avec celles sur lesquelles reposait depuis lors la linguistique moderne.

Dans les phénomènes du langage, Saussure avait été amené à connaître deux grands ordres, et il avait assigné comme objet à la linguistique la description de la langue, à l'exclusion de la parole. En un sens, la distinction établie par Chomsky entre compétence et performance répond au même souci : dans les deux cas, le linguiste revendique le droit de prendre ses distances par rapport aux données et de se construire un objet idéalisé. Cette similitude met particulièrement en relief un point de désaccord. Comment tracer la frontière qui sépare ces deux domaines, de quel côté situer l'énoncé ? Contre Saussure, Chomsky entend réintégrer l'énoncé dans la langue :

On postule [...] qu'une grammaire consiste en une composante syntaxique qui spécifie un ensemble infini de structures profonde et superficielle associées et qui exprime la relation transformationnelle entre ces éléments associés, en une composante phonologique qui donne une représentation phonétique à la structure superficielle et en une composante sémantique qui donne une interprétation sémantique à la structure profonde⁸⁸.

Tel est le sens premier de l'idée de grammaire. Non sans hésitation, Saussure avait placé l'énoncé du côté de la parole. Chomsky reproche à cette décision de négliger les contraintes proprement linguistiques qui régissent l'énoncé et de transformer ainsi la parole en un phénomène énigmatique et arbitraire. De fait, l'exclusion de la phrase a longtemps freiné le développement d'une syntaxe structurale. Toutefois, elle ne l'interdisait pas formellement et certains ont réussi à concilier la théorie saussurienne et l'étude des structures syntaxiques. Ce n'est donc pas tant la volonté de constituer une syntaxe que la façon particulière d'en déterminer l'objet qui caractérise la grammaire générative : rendre compte de l'énoncé par l'étude de son processus de formation. Cette idée commande toute la pensée linguistique de Chomsky, qui a saisi l'occasion offerte par la question du statut de la phrase pour soumettre la définition de la langue à une révision radicale.

Avec la grammaire générative, la linguistique passe du produit à l'acte, de l'énoncé à l'énonciation. Autrement dit cette grammaire ne se contente pas d'étudier la langue en tant que virtualité, elle l'étudie également dans ses productions, au niveau des signifiants,

⁸⁸ Ibidem. em.

de la syntaxe etc. Associé aux processus par lesquels elle est engendrée, la phrase, conçue jusqu'alors comme objet linéaire et *superficiel*, prend de nouvelles dimensions. En cherchant à la saisir in *statu nascendi*⁸⁹, le linguiste découvre derrière le donné inerte un ensemble complexe de mécanismes. La linguistique taxinomique du produit a cédé la place à la linguistique générative du procès. Mais ces opérations ne peuvent s'effectuer seules. Le locuteur reprend possession de la langue, auparavant anonyme, et la psychologie se trouve inscrite au cœur de la linguistique. Parler d'énonciation peut prêter toutefois à confusion. Tel qu'il est employé d'ordinaire, le terme s'applique en effet à l'acte concret, performance ou parole, par opposition à l'énoncé qui en résulte. Mais Chomsky conteste précisément cette distinction classique dont on retrouvait l'écho chez Saussure, et qui conduit à interdire à la linguistique l'étude de l'acte pour la confiner à celle du produit. Bien sûr, il continue à abandonner au psychologue les circonstances et les causes concrètes du discours. Mais il propose en quelque sorte d'approcher la parole en acte à un double niveau. A l'intérieur de l'aspect traditionnel, qui relève de la performance et qu'on pourrait appeler pragmatique ou psychologique, l'énonciation présente un aspect proprement linguistique. A côté des données fournies par la situation, nos intentions ou les convenances, elle est soumise à des contraintes imposées exclusivement par la langue et dont l'étude incombe au linguiste. En ce sens, la grammaire générative peut être considérée comme une linguistique de l'énonciation : *linguistique*, pour la distinguer de la psychologie ; et *énonciation*, pour la distinguer de la taxinomie. Autrement dit, la grammaire générative mène une étude bidimensionnelle sur la langue. D'abord elle étudie la langue en tant que virtualité (réalité psychologique) et en tant que énoncé (production linguistique).

L'idée d'un acte abstrait risque de compromettre les bénéfices que Chomsky attend de la nouvelle orientation donnée à la linguistique. Pourquoi alors abandonner la position offerte par la théorie saussurienne et refuser de considérer l'énoncé sans son processus de formation ? Ce qui précède suggère déjà la réponse. Le choix du nouvel objet de la grammaire s'explique avant tout par des soucis psychologiques : il n'y a pas d'autre moyen de résoudre le problème de la projection et d'expliquer les phénomènes de l'usage. D'emblée dynamique, acte virtuel, la compétence peut sans difficulté rendre compte de la performance dont elle dessine déjà les contours. Le point de vue de l'énoncé ne permettrait pas de dépasser les limites du corpus – c'est d'ailleurs la définition du corpus que d'être un

⁸⁹sur le plan de la formation de la phrase

ensemble d'énoncés -. Ensemble de règles génératives, la grammaire décrit un langage défini, selon la formule de Humboldt, comme *l'usage infini des moyens finis*.

L'édifice théorique de la grammaire générative est beaucoup trop complexe pour qu'on puisse songer à réduire celle-ci à une psychologisation de la linguistique. Il n'en reste pas moins que cet acte d'allégeance à la psychologie peut être considéré comme un des lieux où se manifeste le plus clairement l'originalité de sa démarche. Nous avons cherché à montrer comment il s'agit non d'un ajout arbitraire mais d'une nécessité inscrite dans la définition même de la grammaire. Il est essentiel de ne pas placer l'apport majeur de Chomsky dans les transformations. Pour la linguistique, la rupture décisive quand on passe d'ICA à PSG, et non quand on ajoute à celle-ci un composant transformationnel. Et c'est trop peu que de définir une grammaire comme un ensemble de règles qui permettent de décrire un langage. Une fois prise la décision de chercher derrière l'énoncé les principes par lesquels il est engendré, il devient impossible d'échapper à l'idée que la linguistique s'occupe de l'énonciation, même s'il faut pour cela modifier quelque peu la définition classique de celle-ci et distinguer de l'énonciation pragmatique une énonciation linguistique entendu comme l'activité d'un sujet abstrait et impersonnel, le locuteur.

Cette décision commande les positions philosophiques de Chomsky : l'adoption du mentalisme, la critique de l'empirisme et le retour au rationalisme ne servent qu'à assurer à la psychologie la place privilégiée qui lui avait été assignée au préalable et à permettre ainsi au linguiste de remplir son programme. La réintroduction du locuteur mène droit à des thèmes longtemps oubliés, comme celui du langage et de la pensée. L'apprentissage de sa langue maternelle par l'enfant fait écho aux débats du dix-huitième siècle sur l'origine du langage. Un progrès considérable a certes été accompli puisqu'en situant le problème au plan individuel, on peut disposer de données expérimentales.

2.2.2 Chomsky et Piaget

Ce sont sa philosophie de la science et son approche épistémologique du comportement, toutes deux révolutionnaires, qui sont à l'origine de l'impact novateur que Chomsky a eu en linguistique. Au milieu des vues alors dominantes que les behavioristes ont défendues, Chomsky a changé le paradigme scientifique dans ce domaine. D'un point de vue pratique, il a prôné le recours à certaines intuitions qui n'étaient pas moins respectables que les données taxinomiques qui étaient d'usage jusqu'aux années soixante. Il a soutenu que les intuitions doivent être considérées comme des données lorsqu'elles

sont reproductibles, stables, et qu'elles représentent notre connaissance de la langue⁹⁰. Le fait qu'elles ne soient pas mesurables n'est en rien un problème ; l'opérationnalisme aurait tout simplement rendu impossible l'avènement de la physique théorique et les progrès des sciences naturelles, si on s'en était tenu à ses exigences. Dans cette même lignée, Chomsky s'en est pris à une autre idée des années soixante. Les behavioristes prétendaient décrire le comportement en n'utilisant que des données faisant référence au comportement lui-même⁹¹. Chomsky a clairement démontré que, pour arriver à une formulation correcte de la langue, il était nécessaire d'employer des entités abstraites sous-jacentes tirant leurs justifications de raisons internes à la grammaire, donc de leur fonction à la grammaire elle-même. La valeur de ces entités devait être fonction de leur intérêt opératoire. Cette démarche est si bien admise de nos jours qu'il semble difficile de croire qu'il a pu en être autrement dans un passé proche. En fait, les positivistes avaient déjà amené des linguistes comme Bloomfield, et même des psycholinguistes comme Osgood ou Mowrer, à outrepasser leurs contraintes méthodologiques et à faire implicitement ce que Chomsky a proclamé explicitement par la suite. Hull est peut-être l'exemple le plus flagrant de cette démarche.

Piaget, quant à lui, a beaucoup insisté sur la nécessité d'utiliser la méthode clinique. Un psychologue employant la méthode clinique ne doit pas, selon Piaget, se contenter d'observation d'une seule conduite (d'un unique cas) pour évaluer le stade de l'enfant. Ainsi une erreur éventuelle ne devrait pas amener à des conclusions fausses. Le psychologue essaie d'évaluer le stade de l'enfant à partir de l'ensemble des réponses et des opinions exprimées par ce dernier sur un problème donné, cet ensemble de données lui permettant d'inférer l'état d'équilibre où se situe l'enfant par rapport à son développement. Dans cette méthode, on privilégiera toujours ce que les enfants disent par rapport à ce qu'ils font. Pendant des siècles, les précurseurs de la psychologie ont élaboré des théories et énoncé des hypothèses sur le fonctionnement psychologique sans chercher à les fonder sur des données et sur des observations ; l'apparition de la psychologie expérimentale est venue renverser cet état de choses en contestant ceux qui, sans l'appui des données expérimentales, cherchaient à comprendre et à expliquer le psychologique. C'est

⁹⁰ Voir J. J. Katz, *Language and Other Abstract Objects: an Essay* (en préparation), cite par Jacques Mehler, dans son article *Psychologie et psycholinguistique* in *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, 1975, p.483-491.

⁹¹ On peut considérer de ce point de vue les constructions de Hull. Celui-ci a tenté de faire respecter son modèle hypothético-déductif, en fait complètement abstrait, en donnant un nom de comportement à chacune de ses variables (habitude, force, etc.). Voir C. Hull, *Principles of Behaviour*, Apleton Century, 1943.

précisément à partir de ce renversement et par l'utilisation de méthodes rigoureuses que les psychologues expérimentaux ont pensé pouvoir rapprocher la psychologie des autres sciences de la nature.

Les perspectives du modèle chomskyen ont souvent été mal comprises par les psychologues en quête d'une théorie des usages langagiers. La grammaire transformationnelle est une théorie qui porte sur les connaissances propres au locuteur, et non une hypothèse sur les procédures, mécanismes et heuristiques employés lors de la reconnaissance des phrases ou lors de la production des énoncés linguistiques. Or, on peut redouter l'intérêt grandissant que les psychologues portent à la psycholinguistique ne conduise à certaines confusions chez ceux qui n'ont pas compris que le domaine de la linguistique ne traite pas des propriétés caractéristiques des locuteurs. La linguistique se fonde sur des intuitions ; toutefois, bien que celles-ci soient utilisées pour délimiter les propriétés de la langue, elles restent insuffisantes pour décrire les régularités de la langue avec des règles et des procédures formelles.

Pour des théoriciens comme Katz⁹², la linguistique traiterait un objet platonique, tandis que la psychologie du langage doit rendre compte des processus de compréhension et de production du langage. Il va de soi que les règles nécessaires à la description de l'objet : linguistique formelle, ne sont pas nécessairement reliées à celles que l'on pourra observer lors de la compréhension ou de la production des énoncés. Il n'est pas de notre intention de passer en revue le domaine souvent évalué et discuté de la *réalité psychologique* de la grammaire. Cette question a souvent fait l'objet d'analyses⁹³ : d'un point de vue général, certains philosophes accusent Chomsky de psychologisme dans ses contributions à la linguistique. Bien que cette critique puisse être partiellement valable, l'aspect positif de la position de Chomsky est d'avoir inspiré des psychologues à œuvrer dans son optique, et c'est précisément leurs contributions qu'il faut évaluer.

Une école psycholinguistique comprenant des psychologues expérimentaux s'est rapidement greffée sur le mouvement de la grammaire générative. De même, des psychologues du développement ont également rallié l'école des psychologues généticiens. Parmi les derniers, un grand nombre croyait aux vertus de l'intelligence générale pour rendre compte de systèmes aussi spécialisés que le langage, et de là est née une discipline

⁹² Op. cit.

⁹³ Z. Pylshyn, *Competence and performance*, *Journal of Psycholinguistic Research*, volume II, 1973, p. 21-50.

qui étudie la filiation de l'intelligence artificielle, discipline qui est représentée par Papert, Cellérier, et également qui est défendue par Putnam.

Donc, même si Piaget et Chomsky ont élaboré des théories qui, au départ, n'avaient pas pour objet la psychologie, ils ont contribué à l'élaboration des axes actuellement les plus en vogue et les plus dynamiques à savoir la psychologie du développement et la psycholinguistique. C'est pour cela qu'il est très important de juger l'apport fait par ces écoles de la psychologie.

Initialement, le but de la psycholinguistique était de démontrer que les grammaires génératives devaient correspondre à une réalité psychologique. On croyait alors que la grammaire devait *représenter* effectivement les processus cognitifs mis en œuvre dans la reconnaissance des phrases. La psychologie du développement, quant à elle, s'est pour une large part attachée à rendre compte de la filiation des structures cognitives, perceptives et linguistiques à partir de la régularité des actions d'un sujet faisant le moins d'hypothèses possible sur l'état initial.

La psycholinguistique a été influencée par deux grands courants. D'une part, on a généralement admis que les mécanismes d'élocution sont autonomes par rapport à la grammaire, qui reste, néanmoins, une théorie sur ce que le locuteur sait des phrases au moment où elles ont été idéalement reconnues. D'autre part, la psycholinguistique a subi les assauts des psychologues cognitifs et du développement. Ceux-ci pensent qu'il est impossible de découvrir la façon dont on utilise les régularités linguistiques sans exploiter les corrélations temporelles et séquentielles des phrases entendues, et qu'il est difficile de donner une description théorique sans se référer à des paramètres mis en jeu par l'énonciation et la conversation. Ce courant se développe activement. Certains chercheurs prêtent une attention grandissante aux processus que le locuteur emploie au moment où il se conduit comme un grammairien. Ainsi s'intéresse-t-on à la recherche des mécanismes responsables des intuitions sur lesquelles le locuteur fonde ses conceptions linguistiques.

La psycholinguistique a donc subi de grandes transformations, qui la rendent différentes de celle des années soixante. Le courant qui admet l'idée que les mécanismes d'élocution sont autonomes par rapport à la grammaire semble s'imposer. La grammaire reste néanmoins une théorie sur ce que le locuteur *sait* des phrases lors de leur reconnaissance. Ce changement a ainsi accru le rôle octroyé aux processus cognitifs pendant la reconnaissance des énoncés. On considère que le locuteur est activement engagé dans un processus de reconnaissance, qui se poursuit avec la génération d'hypothèses et l'usage des stratégies s'appuyant sur les régularités syntaxiques et séquentielles des

énoncés. Il est apparu clairement que certains aspects pragmatiques et conversationnels dépendant du contexte interviennent amplement dans la reconnaissance des énoncés. En revanche, il n'est pas certain que le paradigme instauré par les transformationnalistes puisse être aménagé pour rendre compte de ces changements. Actuellement, il semblerait que ce paradigme résiste assez bien, même si l'on constate que les réserves croissent. Il n'est guère possible de proposer un modèle de performance sans faire référence aux capacités cognitives en général. Pour le modèle de compétence linguistique, il semblerait possible de proposer un ensemble de règles faisant entièrement abstraction des propriétés psychologiques ou encyclopédiques⁹⁴ des locuteurs.

Chomsky a fait appel à des notions se rapportant à l'apprentissage du langage pour contraindre la structure de la grammaire générative. En particulier, il a défini un dispositif d'apprentissage du langage (LAD⁹⁵) qui aurait comme conséquence la grammaire de la langue avec la seule présence d'un corpus limité. Mais certains chercheurs ont exprimés des critiques visant à prouver que la LAD ne peut (même dans les conditions idéales) réaliser la tâche pour laquelle Chomsky l'avait proposé. La plupart de ces critiques mettent en question la validité de la conception formelle et spécifiquement linguistique propre à l'appareil d'apprentissage du langage (LAD) et doutent qu'il soit concevable de présenter un processus d'apprentissage du langage qui ne s'appuie pas sur le développement des autres capacités cognitives⁹⁶. Il ne reste pas moins vrai que, pour une grande partie des psycholinguistes généticiens, l'esprit qui a présidé à l'élaboration du LAD est toujours vivant. Cette démarche permet de postuler un dispositif par lequel le locuteur parvient à l'utilisation d'une grammaire du langage efficace en n'ayant à sa disposition que l'expérience d'un corpus limité.

En fait, le LAD serait le noyau à partir duquel le langage pourrait devenir l'instrument caractéristique du genre humain. Cependant, il faut avouer que, si cet espoir nous anime, on se sent souvent gêné par un certain paradoxe. On accepte souvent qu'une grammaire sur les seuls principes formels caractéristiques des grammaires transformationnelles ne semble pas pouvoir rendre compte des phénomènes d'acceptabilité ou d'interprétation ; il faut aussi faire appel à des notions sur le monde dans lequel ces phrases sont censées fonctionner.

⁹⁴ Ce terme est de D. Sperber

⁹⁵ Language Acquisition Device.

⁹⁶ Voir J. J. Katz, op. cit.

Il est également vrai que les seules connaissances que l'on peut logiquement acquérir ont une complexité qui n'est pas supérieure à celle de la structure dont dispose le sujet qui apprend (ce que Fodor a montré). Il faut, toutefois, remarquer que ce problème est moins crucial pour la linguistique que pour la psycholinguistique. Si les règles formelles décrivent une syntaxe et si celle-ci est interprétée sur la base des dictionnaires et des sources de connaissance plus ou moins sophistiquées, le modèle ne change pas pour l'essentiel.

Par contre, si l'on démontre que le LAD ne peut pas fonctionner hors d'un contexte cognitif et d'apprentissage en général, alors une grande partie des avantages initialement attribués au modèle des grammaires transformationnelles disparaît. C'est pour cela que certains psycholinguistes et linguistes pensent pouvoir sortir de l'impasse grâce à un modèle possédant des propriétés équivalant à celles du LAD. Ce module pourrait fonctionner comme un guide de l'interaction du sujet avec l'environnement, assurant ainsi un acquis supplémentaire pour la compréhension du fonctionnement des langages naturels.

Pour comprendre la façon dont fonctionnent les langages naturels, au-delà des intérêts communs à Chomsky et Piaget, il est indispensable de s'interroger sur l'apprentissage du langage. On peut la concevoir soit comme un processus autonome, soit, au contraire, comme un processus inséparable du développement de l'intelligence.

Pour l'école de Genève⁹⁷, les choix sont clairs depuis longtemps. Hermine SINCLAIR dit que *Piaget considère que le langage n'est pas une condition suffisante pour l'apprentissage des opérations intellectuelles*⁹⁸. Elle soutient avoir empiriquement validé le point de vue piagétien selon lequel le langage serait non pas source mais conséquence de la logique. Mais les expériences de Sinclair ne semblent pas concluantes. Elle a découvert, à partir des tests, des grandes différences de maniement du langage entre deux groupes de sujets dont les uns conservent la quantité et les autres pas.

Dans un deuxième temps, elle a soumis les enfants les moins avancés à un entraînement lexical, pour constater ensuite que leurs progrès linguistiques n'avaient pas eu la moindre incidence sur leur pensée logique. En 1970, Piaget concluait que les

⁹⁷ C'est sans doute l'organisation moderne des savoirs qui permet l'apparition au XIX^{ème} siècle d'écoles scientifiques nettement identifiables, dont la dénomination est parfois imposée de l'extérieur, parfois promue et revendiquée par ses membres mêmes. C'est déjà Bally qui, du vivant même de Saussure, en 1908, crée l'expression « Ecole de Genève ». Elle avait pour noyau la chaire de "linguistique générale". L'histoire de l'Ecole de Genève est aussi étroitement liée à celle de la Société de linguistique genevoise (1941-1956), celle des premières années du Cercle Ferdinand de Saussure qui a évolué ensuite en prenant un caractère nettement plus international.

⁹⁸ *Acquisition du langage et Développement de la pensée*, op. cit.

opérations intellectuelles donneraient lieu à des progrès linguistiques sans que la réciproque soit vraie. Avec beaucoup d'auteurs, parmi lesquels Fodor, Bever et Garrett, nous voulons insister sur le fait que les conclusions de Sinclair ne découlent pas logiquement les unes des autres.

Le développement de la pensée logique et celui de l'apprentissage du langage procèdent par voies autonomes ; cette vision serait entièrement compatible avec les expériences, sinon avec les conclusions de Sinclair. Mais, si les arguments avancés par les psychologues de l'école de Genève peuvent être rejetés, comme on vient de le voir, la question concernant le rôle de l'intelligence dans l'apprentissage du langage reste entièrement posée.

Bever, disciple de Chomsky, affirme que *certaines propriétés structurelles universelles du langage pourraient exprimer des contraintes générales de la connaissance plutôt que des structures linguistiques innées particulières*⁹⁹. Quant à la question de la spécificité, il semble prématuré de prétendre donner une réponse définitive. Néanmoins, il faut remarquer que l'hypothèse d'une spécificité linguistique constitue la base sur laquelle s'organise la discipline de la psycholinguistique.

Si on revient à la psychologie du développement, il est clair que l'épistémologie génétique repose sur une somme impressionnante de données empiriques. Les stades sont prédictibles ; les données concernant les conservations, l'inclusion des classes, la transitivité, etc. sont hautement fiables. Néanmoins, les problèmes subsistent et se situent ailleurs. Ainsi, le statut des concepts de base reste souvent vague ; la notion de conservation, par exemple, est devenue un instrument de mesure quasi universel, et pratiquement tous les psychologues du développement l'ont considéré comme un instrument permettant d'évaluer quel est le stade de développement cognitif atteint par un enfant. Les résultats obtenus par l'enfant à l'épreuve de la conservation sont censé indiquer si l'enfant a abouti à la constitution du *groupement*.¹⁰⁰

Dans la *Psychologie de l'enfant*, Piaget dit en effet : *les opérations concrètes font donc bien la transition entre l'action et les structures logiques plus générales impliquant une combinatoire et une structure de groupe coordonnant les deux formes de réversibilité...* Le propre de ces structures, que nous appelons *groupements*, est de constituer des enchaînements progressifs, comportant (par exemple, une classe A réunie à

⁹⁹T. G. Bever, *The cognitive basis for linguistic structures*, in J. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*, New York, Wiley, 1976.

¹⁰⁰le groupement étant lui-même une des notions théoriques les plus importantes du système piagétien

sa complémentarité A' donne une classe totale B : puis $B + B' = C$, etc.), inverses ($B - A' = A$), identiques ($+ A - A = O$), tautologiques ($A + A = A$) et partiellement associatives : $(A + A') + B' = A + (A' + B')$ mais $(A + A) - A = A + (A - A)$ ¹⁰¹. »

Or de façon indépendante, certains chercheurs ont soutenu que la théorie des groupements semblait présenter des contradictions et des indéterminations telles qu'elle ne pouvait plus servir de cadre théorique dans l'étude du développement de l'intelligence. Si ce cadre est abandonné, des notions comme la conservation, la permanence, etc., ne semblent plus utilisables, du moins dans les mêmes conditions.

En outre, Osherson¹⁰² a montré que l'idée piagétienne selon laquelle la composante était la résultante de trois composantes primitives – l'inversion, l'identité et la compensation – pose un problème, puisque ces trois composantes s'appliquent aussi bien à des situations de conservation qu'à des situations de non conservation. Il est, par exemple impossible de savoir a priori qu'une covariance est la conséquence d'une compensation exacte. Dans la théorie piagétienne, le statut de la conservation n'a jamais été très clair, et notamment la façon dont seraient acquises la conservation et l'identité de l'invariance est bien peu explicitée. A part de vagues notions de décalages, la théorie ne dit pratiquement rien à ce sujet.

Sans entrer dans le détail expérimental ou théorique des positions qui ont évolué en réaction contre la psychologie génétique de Piaget, on peut soutenir que l'allure de la psychologie du développement est en train de changer profondément, comme en témoigne, d'ailleurs, l'essor de la psychologie du nouveau-né. Pour un grand nombre de psychologues du développement, ce domaine présentait peu d'intérêt. Les jeunes enfants étaient censés n'entretenir qu'un commerce limité avec leur environnement, leurs apprentissages étant supposés encore très faibles.

Piaget s'était bien penché sur les très jeunes enfants, mais avait rapidement trouvé les enfants plus âgés plus instructifs. La tendance s'est renversée au cours des années soixante, avec des études sérieuses sur les nourrissons d'environ un mois. A l'heure actuelle, on étudie les sujets de plus en plus précocement, et certaines expériences ont pu être menées sur des enfants le jour même de leur naissance. Après quelques années d'études on peut déjà poser certaines affirmations.

¹⁰¹ J. Piaget, *La Psychologie de l'enfant*, PUF, 1966, p. 78.

¹⁰² Osherson, S., *Holding On or Letting Go*, New York: The Free Press, 1980.

Ainsi, on ne peut plus soutenir aujourd'hui que les bébés humains sont comme des *tabula rasa* sans dispositions, curiosités, ni capacités. En fait, le tout jeune enfant semble capable de certaines *coordinations sensori-motrices complexes et inattendues*¹⁰³.

En outre, le bébé possède un certain *schéma corporel* lui permettant d'imiter les gestes des adultes avec lesquels il interagit¹⁰⁴. Ses capacités pour distinguer les couleurs¹⁰⁵, certaines formes, les distances¹⁰⁶, sont très sophistiquées. Dans le domaine de l'audition, sa capacité d'orientation vers une source sonore ne fait plus de doute¹⁰⁷, et sa capacité à faire des jugements sur les propriétés temporelles de certains stimuli acoustiques commence à être mieux comprise¹⁰⁸. Il apparait également que la capacité linguistique, sinon langagière, du nouveau-né humain est relativement importante ; il semble, en effet, qu'il soit doté d'un dispositif traitant de façon déterminée les sons linguistiques, sans que, pour l'instant, on puisse déceler si ce dispositif est spécifique ou non.

Certaines propriétés de l'appareil cognitif semblent assez bien développées chez le nouveau-né. On a pu soutenir sur la base de données assez convaincantes, sans qu'elles soient toutefois inattaquables, que les notions de causalité, de permanence des objets¹⁰⁹, de continuité spatio-temporelle, de constructions sensorielles¹¹⁰ sont, parmi d'autres, des propensités inhérentes à l'appareil cognitif du nourrisson. En fait, les expériences mentionnées suscitent des controverses et peuvent recevoir des interprétations parallèles.

De nombreux psychologues ne cessent de s'étonner des capacités extraordinaires des nouveau-nés. Les découvertes décrites posent beaucoup de problèmes, sans apporter de solution à la position piagétienne. L'apport de l'inné ne peut plus être nié ni traité de façon superficielle sans être intégré à la théorie qu'on élabore. L'indifférence que les piagétiens montrent à l'égard de l'inné fait que les termes théoriques qu'ils emploient apparaissent de plus en plus métaphoriques et ne peuvent expliquer certaines observations (bien qu'ils aient été eux-mêmes conçus à partir des observations). Par exemple, il semblerait que la conservation, la permanence des objets, l'inclusion de classes, etc., pourraient être mieux

¹⁰³ Voir C. Trevarthen, P. Hubley, L. Sheeran, *Les activités innées du nourrisson, la Recherche*, n° 75, 1975.

¹⁰⁴ Voir A. M. Meltzoff, *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, *Science*, n° 198, 1977, p. 75-78.

¹⁰⁵ Voir M. Borenstein, W. Kessen et S. Weiskopf, *The categories of hue in infancy*, *Science*, n° 191, 1976, p. 20-202.

¹⁰⁶ Voir T. G. R. Bower, *A Primer of Infant Development*, op. cit.

¹⁰⁷ Voir E. Noirot, communication personnelle.

¹⁰⁸ Voir J. Bertoincini et J. Mehler, *Infant recognition of rhythms*. cité par Jacques Mehler op. cit.

¹⁰⁹ Voir P. Mounoud et T. G. R. Bower, *conservation of weight in infants*, *Cognition*, no 3, 1, 1974-1975, p. 29-40.

¹¹⁰ Voir M. H. Bornstein, C. G. Gross et J. C. Wolf (1978), *Perceptual similarity in mirror images in infancy*, *Cognition*, no 6, 2, 1978, p. 89-116.

expliquées dans des cadres différents de ceux proposés par Piaget. On peut constater que certaines des observations qui avaient contribué à créer la force du système piagétien sont justement celles qui sont le plus contestées à l'heure actuelle. Les découvertes piagésiennes résisteront certainement encore longtemps et devront être prises en compte dans toute théorie du développement qui cherche à rendre compte du développement et des apprentissages de façon dynamique. Mais cette théorie ne rend pas compte de ce qui fait passer un enfant d'un stade au suivant.

Chomsky et Piaget partagent certaines opinions et positions, même si, de façon générale, leurs points de vue sont fondamentalement différents. Ainsi, leur opposition aux béhavioristes semble rapprocher leurs systèmes, tout comme leurs divergences concernant l'innéisme les sépare. Mais il est sans doute important de traiter ces aspects de façon détaillée.

L'un des résultats le plus important qui s'est dégagé de la confrontation de Piaget et de Chomsky est leur convergence sur leur refus du positivisme et de l'empirisme. Ils ont sans cesse répété que l'empirisme était une vision étrequée et fautive de la connaissance dans la mesure où il considère les organismes comme entièrement passifs. Dans ce cas, l'environnement pourrait donc être considéré comme un invariant, alors que le comportement du sujet qu'on étudie résulte de la modification de l'environnement. Pour Piaget, cette conception empiriste est limitée. Le processus d'insertion dans un environnement et d'interaction avec lui peut être conçu comme un processus par lequel l'organisme en développement assimilera des fragments de la structure de l'environnement tout en accommodant ses propres schémas en fonction des assimilations. Piaget montre que le couple assimilation /accommodation ne peut être décomposé : il n'y a pas plus d'accommodation sans assimilation que d'assimilation sans accommodation. C'est principalement en raison de cette erreur que Piaget a toujours été très critique envers les erreurs associationnistes. Il a ainsi pu dire : *la liaison fondamentale constitutive de toute connaissance n'est donc pas une simple association entre objets, car cette notion néglige la part d'activité due au sujet, mais bien l'assimilation des objets à des schémas de ce sujet.* (p.52).

Dans son résumé célèbre sur *Verbal Behaviour* de Skinner, Chomsky a montré que le positivisme et l'empirisme lui semblaient faux en tant que positions philosophiques, indéfendables en tant que positions psychologiques et totalement inacceptable comme théories des sciences naturelles. Il a démontré en ce sens que les notions impliquées dans la chaîne stimulus-réponse étaient définies circulairement et qu'elles étaient sans utilité,

même à un niveau descriptif. Par une démonstration formelle, il a montré qu'en raison de leur degré de complexité, les règles types S-R (stimulus-réponse) ne pouvaient rendre compte de beaucoup de capacités humaines telle que le langage, la résolution des problèmes, etc. Chomsky a affirmé, de plus, qu'on ne pourrait faire nos conceptions théoriques qu'en prenant très précisément le contre-pied des théories empiristes, c'est-à-dire en rejetant l'idée qu'une théorie doit être constituée seulement avec des observables, et, plus spécifiquement, en niant que toute apprentissage doit être attribuée à l'action de l'environnement sur celui qui est en train d'apprendre. En fait, Chomsky remet en cause les modèles d'apprentissage qui font appel à la seule induction.

2.3 DANIEL VANDERVEKEN

2.3.1 Positionnement théorique

Contrairement à Austin qui a reposé sa théorie sur des actes de discours isolés, accompli lors de l'énonciation d'un seul énoncé, Vanderveken opte pour une analyse d'un énoncé entier, d'un discours complet. Le discours complet a ceci de particulier qu'il offre au locuteur et à l'allocutaire la possibilité de contribuer successivement et parfois ensemble à l'accomplissement de plusieurs actes de discours avec l'intention collective d'atteindre certains buts discursifs communs.

Cette orientation théorique entre en résonance avec Wittgenstein dans ses travaux des *Investigations philosophiques* dans lesquels il dit que la signification et l'emploi sont liés dans la structure du langage. On ne peut comprendre la signification d'expressions linguistiques sans savoir comment ces expressions peuvent être employées à l'intérieur de conversations et d'autres jeux de langage. Différents types d'actes de discours sont ainsi répertoriés dans l'usage du langage : les actes de discours de type illocutoire¹¹¹; les actes de discours de type perlocutoire¹¹².

Austin a découvert les actes illocutoires en remarquant qu'il existe dans le langage ordinaire des énoncés comme "Je te promets de venir" et "Je t'ordonne de partir" dont les énonciations littérales réussies sont performatives, en ce sens qu'elles consomment l'accomplissement par le locuteur de l'acte de discours nommé par leur verbe principal. De tels énoncés furent pour cette raison appelés par lui des énoncés performatifs. A la

¹¹¹ tels que des assertions, questions, promesses, excuses et offres. Cela fait partie de ce qu'ils signifient et entendent communiquer aux autres dans chaque contexte d'énonciation.

¹¹² s'observe sur un énoncé dont le locuteur réussit à convaincre, à plaire, à embarrasser ou à influencer son allocutaire.

différence des autres verbes d'action, les verbes principaux des énoncés performatifs ont ceci de particulier qu'"en le disant, on le fait".

Au début, les réflexions d'Austin sur les actes illocutoires furent faites dans le seul but d'analyser la forme logique des énoncés performatifs qu'il opposait aux autres qualifiés de constatifs. Cependant, Austin réalisa assez rapidement que les actes illocutoires sont importants pour l'étude du langage en général et pas seulement pour l'analyse des énoncés performatifs. En effet, pense Vanderveken, tout locuteur qui utilise un énoncé (qu'il soit performatif ou non) avec une intention de communication a toujours l'intention d'accomplir un acte illocutoire dans le contexte de son énonciation. Et, qui plus est, son intention d'accomplir un tel acte de discours fait partie de ce qu'il signifie principalement et de ce qu'il entend faire comprendre à l'audience dans ce contexte. Ainsi, les actes de discours du type illocutoire sont bien les unités premières de signification et de communication du locuteur dans l'usage et la compréhension du langage. C'est lors de l'accomplissement de tels actes que les êtres humains expriment et communiquent leurs pensées. D'un point de vue logique, rappelle Vanderveken, la plupart des actes illocutoires élémentaires accomplis en conversation sont de la forme F(P), ils sont pourvus d'une force illocutoire F et d'un contenu propositionnel P. Ainsi, deux énonciations littérales des énoncés interrogatifs "Est-ce que vous êtes malade ?" et "Aimez-vous le matango ?" ont la même force illocutoire de question, mais des contenus propositionnels différents. D'un autre côté, des énonciations littérales dans le même contexte des énoncés "Vous m'aidez demain", "S'il-vous plaît, aidez-moi demain!" et "Si seulement vous m'aidiez demain !" serviraient à accomplir des actes illocutoires ayant le même contenu propositionnel mais différentes forces illocutoires. Car la première énonciation serait une assertion, la seconde une demande et la troisième exprimerait un souhait du locuteur. Pour que deux énoncés élémentaires aient la même signification dans la langue, il faut que leurs énonciations littérales possibles dans les mêmes contextes d'emploi aient à la fois la même force illocutoire et le même contenu propositionnel.

Finalement, lors de l'accomplissement des actes de discours expressifs tels que les excuses, les remerciements, les félicitations et les louanges, les locuteurs expriment des propositions dans le but de manifester leur état mental à propos d'états de choses dont ils présupposent en général l'existence dans le monde. Cette typologie des buts illocutoires possibles dans l'usage du langage a permis à Searle d'améliorer la classification d'Austin des verbes performatifs et de procéder à une classification raisonnée des forces illocutoires possibles qui ne soit pas aussi dépendante du langage que celle d'Austin.

Dans le souci de formaliser l'analyse des actes de discours, Vanderveken et Searle travaillèrent ensemble dans *Foundations of illocutionary logic*, ils utilisèrent les ressources de la logique pour analyser la nature des forces illocutoires et formuler les lois fondamentales gouvernant le succès et la satisfaction des actes de discours lors de l'usage du langage. Ils adoptèrent les principes théoriques suivants :

- Les actes illocutoires ont des conditions de succès et de satisfaction : comme pour les autres actions humaines, les tentatives d'accomplissement des actes de discours peuvent réussir ou échouer. Par exemple, une énonciation de l'énoncé performatif "Je vous nomme par la présente Premier ministre de la République du Cameroun" est ratée dans un contexte où le locuteur n'a pas l'autorité institutionnelle nécessaire pour faire une telle déclaration ;
- Chaque force illocutoire peut être divisée en six types de composantes différentes. Ces six types de composantes sont : un but illocutoire, un mode d'accomplissement de ce but illocutoire, des conditions sur le contenu propositionnel ; des conditions préparatoires, des conditions de sincérité, et un degré de puissance ; l'existence des conditions préparatoires et de sincérité se montre dans le fait qu'il est paradoxal de tenter d'accomplir un acte illocutoire et de nier simultanément l'une de ces conditions. Des énonciations du genre "Je promets de t'aider et je n'ai pas l'intention de t'aider" sont paradoxales et vides.
- L'ensemble des forces illocutoires possible est récursif. Il y a cinq forces illocutoires primitives. Ce sont les forces illocutoires les plus simples possibles : chacune a un but illocutoire, pas de mode particulier d'accomplissement de ce but, un degré neutre de puissance et seulement les conditions sur le contenu propositionnel, les conditions préparatoires et les conditions de sincérité qui sont déterminées par son but. Ces forces primitives sont : (1) la force d'assertion qui est nommée par le verbe performatif affirmer et est réalisée dans le type syntaxique des énoncés déclaratifs dont le mode du verbe principal est à l'indicatif; (2) la force illocutoire d'engagement qui est nommée par le performatif s'engager, (3) la force primitive directive qui est réalisée dans le type syntaxique des énoncés impératifs; (4) la force de déclaration qui est nommée par le verbe performatif déclarer et (5) la force primitive expressive qui est un cas limite de force illocutoire réalisée syntaxiquement dans le type des énoncés exclamatifs.

- Les conditions de succès des actes illocutoires élémentaires sont entièrement déterminées par des composantes de leur force et par leur contenu propositionnel. Ainsi un acte illocutoire de la forme F(P) est accompli avec succès dans un contexte dénonciation si et seulement si (1) dans ce contexte, le locuteur accomplit le but illocutoire de la force F sur la proposition P avec le mode d'accomplissement de F et cette proposition P satisfait les conditions sur le contenu propositionnel de F dans ce contexte. (2) le locuteur, en outre, présuppose les propositions déterminées par les conditions préparatoires de F relativement Si P dans ce contexte et, (3) il exprime également avec le degré de puissance de F les états mentaux des modes déterminés par les conditions de sincérité de F à propos de l'état de choses représenté par le contenu propositionnel P. Par exemple, un locuteur réussit à faire une promesse dans un contexte dénonciation si et seulement si (1) il fait son énonciation avec le but de s'engager à accomplir une action future (but illocutoire), (2) ce faisant, ce locuteur se met lui-même dans l'obligation d'accomplir cette action (mode d'accomplissement), (3) le contenu propositionnel de son énonciation est qu'il accomplira cette action (condition sur le contenu propositionnel), (4) ce locuteur présuppose à ce moment qu'il est capable d'accomplir une telle action et qu'elle est dans l'intérêt de l'allocutaire, et finalement, (5) il exprime avec un fort degré de puissance, son intention d'accomplir l'action en question (condition de sincérité et degré de puissance).
- Les conditions de satisfaction, les actes illocutoires élémentaires sont entièrement déterminés par les conditions de vérité de leur contenu propositionnel et par la direction de l'ajustement de leur force illocutoire. La notion de condition de satisfaction de la théorie des actes de discours est basée sur la théorie sémantique traditionnelle de la vérité par correspondance. Lorsqu'un acte illocutoire élémentaire est satisfait dans un contexte actuel dénonciation, il y a un succès d'ajustement ou une correspondance entre le langage et le monde, car au contenu propositionnel de l'acte illocutoire correspond un état de choses existant dans le monde. Ainsi, un acte illocutoire de la forme F(P) est satisfait dans un contexte actuel dénonciation seulement si son contenu propositionnel P est vrai. Cependant, la notion de condition de satisfaction est plus riche que la notion de condition de vérité. En effet, pour déterminer si un acte de discours est satisfait, on doit également prendre en considération la direction d'ajustement de sa force illocutoire.

L'avènement de la théorie des actes de discours sur la scène philosophique est apparu avec de grands changements, de nombreuses controverses sont nées sur son rôle et sa place dans l'étude du langage. La sémiotique¹¹³ s'est divisée depuis Morris en trois branches : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique qui sont en général caractérisées de la façon suivante : la syntaxe traite des relations que l'on peut faire entre les expressions linguistiques en considérant seulement leur forme graphique ou phonique, la sémantique des relations qui existent entre les expressions linguistiques et leur signification par exemple leur sens et leur dénotation. La pragmatique traite des relations qui existent à la fois entre les expressions linguistiques, leur signification et l'usage qu'on peut en faire en parlant. Comme les actes illocutoires sont accomplis lors de l'utilisation d'énoncés dans des contextes, la plupart des philosophes et linguistes ont eu tendance comme Carnap à placer la théorie des actes de discours en pragmatique. Ainsi la sémantique a souvent été réduite à l'étude des sens et des dénotations en logique contemporaine.

Il existe des raisons théoriques liées à la nature même du langage et de l'intentionnalité qui justifient la nécessité d'étudier les actes de discours en sémantique. Comme les philosophes de l'âge classique l'avaient souligné, les deux fonctions essentielles de toute langue sont les suivantes : donner aux êtres humains qui parlent cette langue des moyens linguistiques appropriés pour qu'ils puissent exprimer avec précision et communiquer aux autres avec efficacité leurs pensées conceptuelles. Or, les pensées conceptuelles humaines, qu'il s'agisse d'actes ou d'états mentaux, sont toujours exprimées ou au moins en principe exprimables lors de l'accomplissement littéral d'actes illocutoires. Conséquemment, la signification, la communication et les actes de discours sont logiquement liés dans la structure logique profonde du langage. Dans cette nouvelle approche, des actes illocutoires complets (avec des conditions de succès et de satisfaction) et non pas des propositions isolées, avec des conditions de vérité, sont les unités premières de signification dans l'usage littéral du langage. Chaque énoncé actuel dont la forme logique est complètement analysée contient des mots et traits syntaxiques dont la signification linguistique contribue à déterminer dans chaque contexte possible d'emploi les actes illocutoires qu'il pourrait servir à accomplir s'il était utilisé littéralement par un locuteur dans ce contexte. Selon cette analyse, la compétence linguistique ne peut pas être séparée de la performance, contrairement aux idées de Chomsky. Au contraire, la compétence linguistique d'un locuteur est d'abord et avant tout sa capacité d'accomplir et

¹¹³ qui est la théorie générale des signes selon Peirce

de comprendre les actes illocutoires littéraux. Et l'analyse de tels actes de discours exige le développement d'une théorie du succès et de la satisfaction en plus de la théorie classique de la vérité.

L'analyse sémantique des énoncés performatifs est encore fortement discutée dans la philosophie du langage et la linguistique contemporaine. Plusieurs analyses différentes ont été proposées.

Premièrement, selon les partisans de l'hypothèse performative, le trait syntaxique principal du marqueur d'un énoncé performatif est le verbe performatif principal de l'énoncé qui fonctionne sémantiquement comme l'ordre des mots et le mode verbal dans les énoncés non performatifs. Dans cette optique, une énonciation littérale réussie d'un énoncé performatif constitue principalement l'accomplissement par le locuteur de l'acte de discours nommé par le verbe performatif. Ainsi, un locuteur qui fait une énonciation littérale de l'énoncé (1) "Je te demande de m'aider" entend principalement demander à l'allocataire qu'il l'aide, tout comme il le fait lorsqu'il utilise l'énoncé impératif (2) "S'il vous plaît, aidez-moi!". Ces deux énoncés sont donc analysés comme étant synonymes selon cette première analyse.

Deuxièmement, selon Warnock, Lewis et d'autres, les énoncés performatifs sont des énoncés déclaratifs comme les autres. Le trait principal de leur marqueur de force n'est pas le verbe performatif, mais plutôt le mode indicatif du verbe qui exprime conventionnellement le but illocutoire assertif. Selon cette seconde analyse, une énonciation réussie d'un énoncé performatif constitue principalement une assertion par le locuteur qu'il accomplit l'acte illocutoire nommé par le verbe performatif. Quand cette assertion est vraie, l'énonciation est performative. Ainsi, par une énonciation littérale de l'énoncé (1), le locuteur entend principalement affirmer qu'il fait une demande.

Dans *Foundations of illocutionary logic*, Searle et Vanderveken ont adopté une troisième analyse sémantique des énoncés performatifs selon laquelle leurs énonciations littérales servent à faire une déclaration que le locuteur accomplit l'acte de discours nommé par le verbe performatif. Dans cette optique, toute énonciation littérale réussie d'un énoncé performatif est performative; car une déclaration réussie rend son contenu propositionnel vrai et le contenu propositionnel dans ce cas est que le locuteur accomplit un acte de discours. Ainsi, par une énonciation littérale réussie de l'énoncé (1). Le locuteur fait la demande exprimée par l'énoncé non performatif correspondant (2) par le fait qu'il déclare faire cette demande.

Cette nouvelle analyse sémantique des énoncés performatifs a plusieurs avantages. Premièrement, elle rend compte du fait que les énoncés performatifs sont bien des énoncés déclaratifs dont le mode indicatif du verbe principal exprime comme d'habitude le but assertif. Ce qui est particulier aux énoncés performatifs est plutôt que leur marqueur assertif est modifié par certains traits syntaxiques qui servent à exprimer le but déclaratif. Par exemple, dans la plupart des énoncés performatifs explicites, le mode indicatif du verbe est modifié par la locution adverbiale par la présente qui exprime le mode caractéristique d'accomplissement propre aux déclarations qui ont la double direction d'ajustement.

Deuxièmement, cette analyse sémantique explique pourquoi un énoncé performatif implique toujours illocutoirement l'énoncé non performatif correspondant. En effet, une déclaration réussie d'accomplissement d'un acte de discours engage fortement le locuteur à accomplir cet acte. Comme le disait Austin, "en le disant on le fait".

Daniel Vanderveken a élaboré une sémantique formelle générale du succès et de la satisfaction capable d'interpréter après traduction des énoncés du langage ordinaire de tous les types syntaxiques et de formaliser des raisonnements pratiques et théoriques valides que nous sommes capables de faire en parlant. Il s'est inspiré des considérations précédentes en perfectionnant des formalismes logiques comme la théorie des modèles et la théorie de la preuve. Il a poursuivi le programme de Montague dont l'hypothèse est qu'il existe peu de différences théoriques importantes entre les langues naturelles et formelles.

Pour rendre compte du fait que les langues naturelles sont bien des langues humaines dont l'usage donne lieu à la performance d'actes illocutoires, il a enrichi la sémantique logique en adoptant les principes théoriques suivants, il y a deux types de signification :

La signification linguistique d'un énoncé n'est pas un ou plusieurs actes illocutoires. Mais plutôt une fonction de l'ensemble des contextes possibles d'énonciation dans l'ensemble des actes illocutoires. Tout locuteur compétent est capable de déterminer l'acte illocutoire qui est la valeur de cette fonction dans un contexte quand il connaît les traits contextuels pertinents. La signification d'un énoncé dans un contexte est l'acte illocutoire particulier que cet énoncé exprime dans ce contexte. C'est la valeur particulière pour ce contexte de la fonction qui représente la signification linguistique de cet énoncé. Ainsi, la signification linguistique s'applique à des types abstraits d'énoncés au sens de Pearce, alors que les actes illocutoires

s'appliquent à des énoncés en contexte ou à des instances graphiques ou phoniques (des "tokens") d'énoncés.

2.3.2 La pragmatique

La sémantique tend à réduire la compétence linguistique à la capacité des locuteurs d'accomplir et de comprendre des actes de discours littéraux. Cependant, dans la plupart des conversations, la signification du locuteur diffère de la signification de l'énoncé utilisé. La tâche propre de la pragmatique dans la tripartition de la sémiotique est de développer une théorie de la signification du locuteur capable d'interpréter systématiquement les énonciations non littérales. La pragmatique ainsi conçue doit décrire et expliquer la capacité qu'ont les locuteurs d'accomplir et les allocutaires de comprendre les actes de discours non littéraux. En effet, le locuteur se fie (1) à la connaissance qu'a l'allocutaire de la signification de l'énoncé utilisé et en particulier à sa capacité de comprendre la nature de l'acte de discours littéral; (2) à leur connaissance mutuelle de certains faits de l'arrière-fond conversationnel sur lesquels il entend attirer l'attention de l'allocutaire et (3) à la capacité qu'a cet allocutaire de faire des inférences sur la base de l'hypothèse que le locuteur respecte les maximes conversationnelles dans le contexte de renonciation.

Unanimement, Searle et Vanderveken soulignent que la compétence linguistique, c'est d'abord et avant tout la capacité de contribuer à des conversations entières en accomplissant avec d'autres des séquences ordonnées d'actes de discours en vue de parvenir à de tels buts discursifs. A l'avis de Vanderveken, il n'existe pas de théorie du discours ou de la conversation, qui ait la rigueur et la puissance logique de la théorie des actes illocutoires, pas plus qu'il n'existe en linguistique de grammaire ou de sémantique des textes ou des conversations qui ait la rigueur et la puissance générative de la grammaire et de la sémantique des énoncés. Searle reconnaît que les conversations ont une structure et que certaines règles doivent être suivies pour accomplir avec succès des conversations de certains types. Il admet même le principe que chaque acte de discours accompli à un moment dans un dialogue limite en général l'ensemble des actes illocutoires possibles qui sont des répliques appropriées à cet acte dans ce dialogue. En reprenant l'idée de jeu de langage due à Wittgenstein, il écrit : "De même que chaque coup dans un jeu crée un espace de contrecoups possibles et appropriés, ainsi dans une conversation, chaque acte de

discours crée un espace d'actes de discours qui lui sont des réponses possibles et appropriées"¹¹⁴.

Comme Francis Jacques et d'autres, Vanderveken pense que la relation d'interlocution entre sujets parlants est aussi importante que la relation traditionnelle de correspondance entre mots et choses en philosophie du langage en général et en théorie du discours en particulier. Qui plus est, l'intentionnalité collective est constitutive de cette relation d'interlocution.

De l'avis de Vanderveken, Il est difficile, dans l'état actuel de la philosophie et des sciences cognitives, de contribuer aux fondements d'une théorie logique du discours qui soit capable à la fois d'analyser la structure et les différents types de conversations possibles et de définir des conditions nécessaires et suffisantes de performance des conversations de chaque type.

Les conversations spontanées ordinaires ne sont pas du tout typiques de l'usage du langage. La plupart des discours entre locuteurs sont plus structurés et ont un but conversationnel antécédent qui est propre à leur type. Il est plutôt rare que l'on parle et converse juste pour parler et converser. En général, une certaine intentionnalité collective est fixée d'avance. Et les locuteurs veulent tenir une conversation leur permettant de parvenir après un certain temps à un certain but discursif commun.

De l'avis de Vanderveken, une théorie logique de la conversation doit d'abord et avant tout analyser la structure des discours dont le type est pourvu d'un but conversationnel. Plusieurs se sont engagés dans la voie de l'analyse de tels discours en adoptant une perspective théorique opposée à l'approche empirique informelle des analystes de la conversation. Ainsi des linguistes comme Ballmer, Petôfi et Van Dijk ont utilisé des méthodes formelles comme la grammaire ou la sémantique des textes. D'autres comme Labov, Jucker, Moeschler, Roulet et d'autres ont utilisé une méthode impliquant des séquences d'actes de discours. Des psychologues comme Trognon et Brassac ont même utilisé la logique illocutoire pour étudier selon des modèles psychologiques la compréhension des textes. Certains comme Atkinson et Drew, ont étudié la nature de types particuliers de discours comme les argumentations, l'usage du langage lors de procès en cour, les entrevues et les leçons.

¹¹⁴ Searle on conversation 1992,8

Ce chapitre aborde l'apport de Chomsky et Vanderveken dans la résolution du problème central de cette première partie, celui des conditions de construction et d'apprentissage du langage. Notre question centrale ici était de savoir comment s'acquièrent les langues. Cette question, nous pouvons la décliner en plusieurs autres interrogations : comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective ? Qu'est-ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou tel état de l'âme ? Articulé ainsi, notre questionnement nous invite à faire une incursion dans le psychologique pour obtenir un complément d'information. C'est cela même qui caractérise l'apport de Chomsky qui a choisi d'ouvrir sa linguistique à la psychologie, à travers son concept de Grammaire Universelle. Sa linguistique se donne pour but de découvrir les règles qui permettent à tout locuteur de construire des phrases. Autrement dit, Chomsky se définit une nouvelle approche dans l'étude du langage, il se sert du développement des mathématiques. Le langage se révèle être, avec lui, un système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue, c'est ce qu'il appelle Compétence ; et en même temps, le langage est un système qui caractérise les formes effectivement produites, ces formes sont réduites par rapport à celles autorisées par la compétence, cela, Chomsky l'appelle Performance. Le langage interne qui se présente comme une forme de psychologie est ainsi l'objet de la linguistique de Chomsky. Vanderveken enrichie cette partie de sa théorie des actes de discours et l'analyse des conversations. Il opte pour une analyse d'un énoncé entier, d'un discours complet. L'avantage d'analyser un discours complet est que le locuteur et l'allocutaire ont la possibilité de contribuer successivement et parfois ensemble à l'accomplissement de plusieurs actes de discours avec l'intention collective d'atteindre certains buts discursifs communs. Le problème, la principale critique ou les principales limites de l'approche chomskyenne c'est son insuffisance à produire des données empiriques, des études de cas. Tel est la raison d'être de notre chapitre trois, intitulé le processus d'apprentissage du langage chez le sujet normal. Dans ce chapitre, nous voulons, sur la base des études psychologiques, reconstituer les différentes étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant.

CHAPITRE III

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ UN SUJET NORMAL

Ce chapitre, comme les deux précédents, contribue à la résolution du problème de notre première partie, celui des conditions de construction et d'apprentissage du langage. Chomsky a ouvert la psychologie à l'étude du langage. Sa psycholinguistique se donnait le but de découvrir les règles qui permettent à tout locuteur de construire une infinité de phrases sur la base de quelques règles (grammaire). Le langage interne que Chomsky étudiait, posait sur le plan méthodologique, un besoin de données expérientielles que nous ne pouvions avoir qu'au sein des recherches psychologiques. Telle est la raison d'être de ce chapitre dans lequel nous espérons reconstituer les étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Pour mener à bien ce travail, nous poserons quelques questions, celles de savoir : comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Les enfants auraient-ils à la naissance des attentes sur le plan linguistique ? Quels sont les grands mouvements (étapes) régissant l'apprentissage du langage chez un sujet normal et jeune ? Nous nous proposerons d'abord de rappeler quelques théories psycholinguistiques, en l'occurrence celle de l'apprentissage centré sur les items lexicaux, celle du système linguistique de l'adulte et celle du connexionnisme. Ensuite, nous exposerons les étapes de l'apprentissage des premiers mots chez l'enfant, puis nous montrerons comment l'enfant part de rien (linguistiquement parlant) pour se construire un lexique et enfin comment l'enfant développe la compétence de la lecture.

3.1 DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

En faisant nôtre la pensée de Christophe Parisse, Soulignons que le clivage entre les partisans et les opposants de la grammaire générative reste très grand aujourd'hui dans le domaine du développement du langage. Il faut reconnaître que les bases théoriques du courant générativiste, présentées avec clarté et rigueur par Chomsky¹¹⁵, sont telles qu'il est difficile, d'un point de vue théorique, de faire autrement que de les accepter ou de les rejeter en bloc. Des arguments majeurs développés par le courant générativiste, deux sont particulièrement fondamentaux :

Le langage est structuré et sa structure n'est pas linéaire, c'est-à-dire qu'elle n'est pas la plus simple structure que l'on puisse imaginer à partir des données de langage. Il s'agit de l'argument classiquement appelé *pauvreté de l'input*. Pour que l'enfant détermine quelles sont les structures autorisées dans sa langue, il ne lui suffit pas de disposer de données positives¹¹⁶. Cela a suscité un large débat dans la communauté scientifique, on peut dire aujourd'hui que l'enfant de deux à trois ans ne dispose pas ou quasiment pas de données négatives. Il est donc impossible pour lui de déduire quelles sont les structures de sa langue, sauf s'il possède des connaissances innées sur la classe des grammaires qui correspondent aux langues naturelles.

Il est possible d'obtenir des données linguistiques sur le système adulte en utilisant la connaissance et la capacité d'intuition qu'a un locuteur envers sa langue maternelle.

Le programme de Noam Chomsky consiste à chercher la *grammaire universelle* en tant qu'elle est l'ensemble des connaissances linguistiques innées de l'être humain. Ce programme a été suivi depuis son énoncé initial par une partie importante de la communauté linguistique et psychologique, mais n'a pas convaincu l'ensemble des chercheurs du domaine. C'est pourquoi plusieurs autres courants de recherche ont tenté de répondre aux arguments générativistes. Parmi ceux-ci, présentons en trois qui, de la perspective de Parisse, sont parmi les plus innovants et les plus avancés, à savoir : la théorie des items lexicaux, la théorie du system linguistique adulte et la théorie connexionniste.

¹¹⁵ Voir Piattelli-Palmarini, 1979 ; Chomsky, 1980.

¹¹⁶ c'est-à-dire d'exemple de phrases bien formées ou de corrections explicites) (c'est-à-dire d'exemple de phrases bien formées ou de corrections explicites)

3.1.1 Théorie de l'apprentissage centré sur les items lexicaux

Il découle des théories générativistes de l'apprentissage du langage que l'enfant dispose dès la naissance du même système linguistique que l'adulte

It is very telling that there are essentially no people who call themselves biologists who also call themselves nativists. When developmental biologists look at the developing embryo, they have no use for the concept of innateness. This is not because they underestimate the influence of genes – the essential role of the genome is assumed as a matter of course – but rather because the categorical judgment that a characteristic is innate simply does not help in understanding the process^{117, 118}.

Il reste à expliquer comment l'enfant fait le lien entre structures innées et celles de sa langue. Plusieurs solutions ont été proposées dans ce but, notamment le *bootstrapping sémantique* de Pinker ou la maturation linguistique de Wexler. Le *bootstrapping* consiste à expliquer l'apparition de la syntaxe selon le modèle que Gérald Edelman appelle *épigénétique*, à l'issue d'une séquence précise. Il s'agit de montrer que les capacités phonétiques sont reliées à des concepts et des gestes, grâce à l'apprentissage, ce qui a permis par la suite le développement des capacités sémantiques. Ainsi un lexique est donc devenu possible, c'est-à-dire des mots et des expressions ayant un sens.

La théorie *centrée sur les items lexicaux* rejette au contraire l'idée d'une continuité entre la connaissance linguistique de l'enfant et celle de l'adulte. Certains auteurs comme Tomasello ont découvert que, à l'étude des productions des enfants de moins de cinq ans, il ne semble pas que l'enfant dispose dès son plus jeune âge du concept syntaxique de *verbe* alors même que les enfants de cette tranche d'âge produisent spontanément beaucoup de verbes. Ainsi, Tomasello a constaté que, au contraire de ce que l'on pouvait attendre si l'enfant possédait ce concept¹¹⁹, l'enfant commence par apprendre des formes centrées autour d'éléments lexicaux précis. Ainsi, supposons que l'enfant connaisse le verbe *frapper*, il pourrait, a priori, utiliser ce verbe aussi bien dans la construction *on frappe* (pronom personnel – verbe) que dans la construction *frappe à la porte* (verbe – objet).

¹¹⁷ Il est notable que personne ne se considère à la fois comme biologiste et nativiste. Lorsqu'un biologiste de développement observe le développement de l'embryon, il ne fait pas usage du concept d'innéité. Ceci n'étant pas parce qu'ils sous estiment l'influence des gènes –le rôle essentiel du génome est assumé de fait – mais surtout parce que les jugements catégoriels selon lesquels une caractéristique est innée n'aide pas à comprendre le processus. Tomasello, Michael. 2000. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press (la traduction est de nous)

¹¹⁸ Tomasello 2000: 49

¹¹⁹ C'est-à-dire qu'il généralise l'usage d'un verbe rencontré une fois à des usages nouveaux, comme il semble le faire pour les noms.

Or, souvent l'enfant ne va utiliser qu'une seule de ces deux constructions. Il se comporte comme s'il ne savait pas généraliser la construction *pronom personnel – verbe*, par exemple, à l'ensemble des verbes qu'il connaît. Par contre, l'enfant est capable d'utiliser ce verbe avec d'autres mots que *la porte*. Il sait utiliser la construction générique *frappe X* où X peut être un groupe nominal mais éventuellement d'autres structures. L'enfant apparaît ainsi ne pas avoir la connaissance de la propriété *être un nom* mais plus simplement de celle de *peut être associé à la notion de frapper*. La même chose se passe pour les autres verbes, qu'ils soient transitifs ou intransitifs, ainsi que pour les mots d'autres catégories (noms, adjectifs, adverbess).

La connaissance du petit enfant s'organise ainsi autour d'items lexicaux précis, et non pas autour des catégories syntaxiques. Le passage de cette connaissance lexicalisée à une connaissance syntaxique¹²⁰ se produit progressivement et à une vitesse différente en fonction des catégories syntaxiques. Ainsi, l'enfant de deux ans a déjà appris la classe prototypique du nom, surtout lorsque le nom correspond à un objet concret et manipulable par l'enfant. Par contre, il ne possède pas la classe du verbe avant, au minimum, l'âge de trois ans.

Si les études mettant en évidence de tels comportements basés sur des items lexicaux ont été reproduit par d'autres chercheurs, c'est essentiellement Tomasello qui a cherché à théoriser cette approche. D'après lui, l'existence de tels comportements de la part de l'enfant et de l'adulte, l'existence d'une discontinuité est incompatible avec les théories innéistes actuelles, car, d'une part, elles ne proposent aucune solution pour remplacer un mécanisme inné par un autre et, d'autre part, la présence d'un mécanisme pour les premières années remplacé par un autre plus tard n'est pas parcimonieuse.

Tomasello revient à l'idée d'une théorie constructiviste où la compétence linguistique se construit petit à petit jusqu'à l'âge adulte. Pour asseoir sa position, il propose plusieurs arguments qui permettent d'entrevoir comment l'enfant peut construire ses connaissances syntaxiques. La nature de la connaissance adulte peut être remise en cause. Tomasello oppose à ceci une approche plus psychologique qui est celle du courant dit de *grammaire cognitive*¹²¹.

En effet, cette idée d'une performance linguistique dite *centrée sur les items lexicaux*, qui par ailleurs est une technique proposée par certains chercheurs pour résoudre

¹²⁰ C'est-à-dire la découverte que des différents éléments lexicaux se regroupent en catégories.

¹²¹ Langaker, 1987 ; Givon, 1995 ; Goldberg, 1995 ; Van Valin & Lapolla, 1997 ; Croft, 2001).

les problèmes d'apprentissage linguistique en Intelligence Artificielle¹²², a été également théorisée par les défenseurs de la grammaire cognitive à l'instar de Langacker.

L'enfant présente une capacité à comprendre les intentions d'autrui qui lui permet d'apprendre par imitation. En particulier, cela lui permet d'apprendre les structures lexico-syntaxiques de sa langue. L'enfant possède la capacité de faire des analogies entre structures, même entre des objets très différents s'ils ont des structures en commun. Il peut alors commencer par une structure centrée sur un item lexical, puis l'étendre auprès d'autres items dont les caractéristiques grammaticales sont proches et, enfin, passer à des structures très générales comme par exemple la relation *sujet-prédictat*¹²³.

L'observation directe des enfants montre qu'ils peuvent combiner plusieurs structures centrées autour d'éléments lexicaux pour générer des structures plus complexes. Les enfants ne sont pas limités aux seules structures qu'ils ont entendues.

L'avantage de la théorie de l'apprentissage du langage centré sur des items lexicaux est que la théorie est testable en partie, au moins dans sa phase initiale. Il faut pour cela recueillir de grands corpus d'enfant et des adultes qui leur parlent, ce qui devient de plus en plus aisé, surtout grâce à un système de partage international de données comme CHILDES (Child Language Data Exchange System)¹²⁴. Il faut également affiner la description de la manière dont les assemblages linguistiques sont réalisés par l'enfant – surtout après l'âge de trois ans – afin de pouvoir simuler ce détail des procédures cérébrales.

3.1.2 Théorie du système linguistique de l'adulte

De nombreux spécialistes de la grammaire cognitive remettent en cause la notion de système adulte tel qu'elle est présentée par Chomsky dans son œuvre. Parmi leurs arguments, on trouve le besoin d'intégrer les capacités grammaticales dans l'ensemble de la cognition, ce qui explique que les structures cognitives soient fondamentales dans leurs développements théoriques.

Une autre caractéristique des grammaires cognitives qui est critiquée, est qu'elles décrivent un système adulte fixe. Ce postulat est remis en cause par les spécialistes de linguistique diachronique comme Bybee ou Hopper. Hopper propose un système

¹²² Voir par exemple Gillis, Daelemans, & Durieux, 2000).

¹²³ Tomasello, 2000, p. 242.

¹²⁴ Mac Whinney & Snow, 1985 ; Mac Whinney, 2000a).

grammatical appelé *Emergent Grammar* où toutes les notions grammaticales sont créées au fur et à mesure qu'elles sont utilisées. Un tel système ne possède donc pas de point fixe.

Ces arguments ne sont pas les seuls qui peuvent amener à remettre en cause la notion de grammaire générativiste telle que décrite par Chomsky. En dehors du travail de Goody qui montre l'impact de l'écrit sur la cognition et la culture humaine, un ensemble dorénavant assez important de travaux¹²⁵ dénonce une confusion qui s'est opérée entre langue orale et langue écrite dans les travaux linguistiques jusqu'à ce jour. Cette critique amène à remettre en cause les choix théoriques sous-jacents de nombreux travaux linguistiques, et en particulier ceux qui sont basés sur la grammaire générative. Le principe de ces critiques est que les travaux de linguistique, ainsi que la définition même de linguistique ont été développés à partir d'un matériel de langue écrite, avec toutes les caractéristiques de ce matériel, mais en pensant trop souvent que les conclusions obtenues s'appliquent indifféremment à la langue écrite et orale.

L'examen de l'histoire des sciences du langage montre que l'étude des langues, et notamment celle de leur grammaire et de leur lexique, est née après l'invention de l'écriture. L'analyse des langues s'est développée au cours des trois derniers millénaires de concert avec le développement des formes écrites des langues. Le résultat est l'idée que le matériel écrit, principale source de donnée linguistique, est une représentation fiable de la langue orale, est très répandue¹²⁶. Il peut y avoir des imperfections et des limites dans les transcriptions phonétiques, mais elles ne remettent pas en question le fait que l'écrit soit une représentation de l'oral. De plus, la langue écrite est souvent considérée comme une version dégradée de la version orale, ce qui s'expliquerait par l'existence de limitations psychologiques à la base du principe de performance décrit par Chomsky.

Si la langue orale a été réhabilitée par des chercheurs comme Halliday et Blanche-Benveniste, qui ont montré qu'elle est nettement de meilleure qualité et nettement plus complexe que souvent supposé, ce sont les différences entre oral et écrit qui sont les plus intéressantes pour leur répercussion sur les théories linguistiques. Ces différences ne sont pas seulement d'ordre pragmatique et ne concernent pas que l'aspect performance du langage.

L'idée, comme l'exprime Olson, est que : ... *if writing does not merely transcribe but rather brings structural properties of speech into consciousness, its implications may*

¹²⁵ Linell, 1982, Ong, 1982 ; Halliday, 1985 ; Harris, 1990 ; Olson, 1996 ; Hopper, 1998 ; Miller & Weinert, 1998.

¹²⁶ Linell, 1982 ; Harris, 1990 ; Olson, 1996.

*be significant indeed.*¹²⁷ Ainsi, Ong a cherché à montrer que l'apparition de civilisations de l'écrit a modifié la nature des produits linguistiques, notamment des textes. Par exemple, les épopées qui ne sont colportées que de manière orale n'ont pas la même forme que celles qui sont écrites.

La différence de nature entre langue orale et écrite a été évaluée et qualifiée par Chafe et Danielewicz pour l'anglais et par Miller et Weinert pour l'anglais, le russe et l'allemand.

Miller et Weinert montrent que les formes orales, bien que pouvant être très complexes sont plus simples lexicalement et grammaticalement que les formes écrites. Le discours oral présente un vocabulaire moins varié et des unités prosodiques plus courtes. D'un point de vue syntaxique, on constate une faible utilisation de sujets lexicaux, ceux restant plus généralement simples – c'est-à-dire formés d'un nom et d'au moins un complément. On constate que les constructions subordonnées sont le plus souvent apposées en fin d'énoncé, ou qu'elles correspondent à des formes stéréotypées comme *il dit que, il semble que, c'est cela que, c'est un x qui* etc. on ne trouve jamais de double imbrication de propositions subordonnées.

Enfin, même si les groupes de nominaux compléments sont complexes, autant que les groupes sujets, leur complexité est limitée. Dans la discussion de leurs résultats, Miller et Weinert soulignent que les théories générativistes de l'apprentissage du langage considèrent à tort que l'enfant doit acquérir des structures très complexes qui figurent très rarement dans le langage qui lui est adressé. En réalité, ces structures très complexes évoquées par les générativistes sont des structures de langue écrite, et non de la langue orale dans laquelle sont plongés en général les enfants.

On peut aller encore plus loin et considérer que la nature de l'écrit permet un traitement du langage impossible avec la langue orale. L'écrit permet de se détacher de l'interprétation des mots et de ne s'attacher qu'à la forme du signal écrit, dans lequel tout mot est clairement séparé des autres. Ceci permet alors de jouer avec les mots à volonté, comme on le ferait avec de petits objets facilement manipulables, et notamment de remplacer tout mot par un autre. Cela amène à la création des règles algébriques pour

¹²⁷ *écrire ne signifie pas seulement transcrire, mais plutôt amener à la conscience les propriétés structurelles du discours, ses implications pourraient avoir une signification profonde. La traduction est de nous*

décrire les langues écrites, règle portant sur des symboles abstraits et permanents détachés de leur sens et de leur usage¹²⁸.

Ce travail conscient d'analyse du signal du langage écrit est celui qui mène à la création des règles grammaticales normatives si souvent sujette à des contre-exemples. La grammaire générative et l'existence des règles algébriques seraient donc des créations issues d'une réflexion consciente et sujette à l'existence d'une langue écrite. Ces règles, qui ne peuvent être acquises par le jeune enfant avec les seules données positives, peuvent par contre parfaitement l'être par l'enfant plus âgé dans le cadre de l'apprentissage de la langue écrite, apprentissage explicite comprenant des corrections systématiques et donc l'enfant tient compte au contraire des corrections du langage oral. On pourrait dans ce cas imaginer que l'adulte traite le langage de deux manières différentes : d'une part de manière purement statistique et non-algébrique, limitée en complexité, qui serait compatible avec l'apprentissage centré autour d'items lexicaux et qui correspond au langage oral et, d'autre part, de manière algébrique, sans limitation de complexité, utilisée dans le langage écrit. Ces deux systèmes seraient de plus en interaction permanente, l'un influençant l'autre et vice-versa en fonction du type de langage : langage oral châtié ou préparé à l'avance, langue écrite spontanée dans les courriers électroniques, la prise de notes etc.

3.1.3 Les théories du connexionnisme et de l'émergence

Les principes du connexionnisme excluent l'usage de structures symboliques, ce qui est contraire aux principes générativistes. Ceci n'a pas empêché des auteurs d'utiliser le paradigme connexionniste pour redéfinir le lien entre inné et acquis et offrir d'autres solutions au débat Piaget-Chomsky. De plus, cette limitation des systèmes connexionnistes n'est pas nécessairement un problème, puisqu'il semble qu'elle puisse être contournée¹²⁹.

Les techniques connexionnistes constituent depuis longtemps un outil de choix pour les opposants au système symbolique défendu par Chomsky et Fodor. Par exemple, lors du débat Chomsky-Piaget portant sur la part respective de l'inné et de l'acquis dans les théories du langage et de l'apprentissage, Papert avait déjà présenté un réseau connexionniste capable de produire des résultats d'un niveau de complexité mathématique qualitativement supérieur à celui des éléments constituant le réseau. Le connexionnisme a fait par la suite un retour remarqué, tout d'abord en 1986, puis en 1996 dans un ouvrage dont le but est précisément de réhabiliter une théorie constructiviste à la Piaget. Le livre de

¹²⁸Parisse, 2002

¹²⁹ Cf. Miikkulainen, 1993 ; Marcus, 1999a ; Mac Whinney, 2000b ; Marcus, 2001.

Elman et al., *Rethinking Innateness* (RI), a notamment pour ambition de proposer des mécanismes qui puissent expliquer l'apparition de comportements communs à toute une population, c'est-à-dire des comportements qui sont souvent susceptibles d'être innés. Il s'agit donc d'une tentative d'aller au-delà des clivages usuels entre inné et acquis, et de proposer des mécanismes explicites testés par simulation sur ordinateur.

Les auteurs reprochent en effet aux explications innéistes classiques d'être relativement peu intéressantes car elles ne proposent pas de solutions explicites pour implémenter (biologiquement) les mécanismes cognitifs supposés de l'être humain. Il s'agit d'une critique des explications innéistes qui n'est pas le seul fait des défenseurs du connexionnisme. En effet, dire d'un mécanisme qu'il est inné n'explique pas comment ce mécanisme est implémenté dans le sujet humain, ni comment il a pu émerger au cours de l'évolution. Il faut persévérer dans la recherche et découvrir les mécanismes biologiques. C'est entre autres, ce que cherche à faire le courant connexionniste dans l'ouvrage, *Repenser l'innéisme* (RI) et non pas *Rejeter l'innéisme*. La grande majorité des exemples présentés concerne le développement du langage, ce qui fait de l'ouvrage un prolongement direct du débat Piaget-Chomsky de 1975. La force de RI est probablement que les résultats obtenus sont intégrés dans un modèle global du développement. En ceci, les auteurs sont totalement cohérents avec leur héritage piagétien.

De même, leur volonté de ne pas rejeter l'idée de mécanismes innés mais de les expliquer et de réduire leur influence sur le développement est dans la même ligne théorique. C'est probablement pourquoi les réactions critiques à RI portent autant sur les aspects techniques des implémentations que sur les aspects de fond. Par exemple, Marcus souligne la faiblesse du connexionnisme, incapable d'implémenter l'application de véritables règles algébriques. Cette critique, technique exacte, montre bien que RI n'a pas complètement réussi à atteindre les buts fixés par les auteurs eux-mêmes. Ainsi, ceux-ci disent en page 103:

*The criticism that connectionist models cannot implement strict recursion nor support syntactically composed representations [...] are well-grounded, but the conclusion-that therefore connectionist networks are insufficient to capture the essence of human cognition- seems to us to reflect a profound misunderstanding about what human cognition is like. [...] so we believe that connectionist models do indeed implement rules. We just think those rules look very different than traditional symbolic ones.*¹³⁰

¹³⁰ La critique selon laquelle le modèle connexionniste ne peut pas implémenter la stricte récursion ni le support syntactiquement composé de représentations [...] sont bien fondées, mais les conclusions selon

D'autres auteurs utilisent le connexionnisme pour développer une approche probabiliste de l'apprentissage du langage¹³¹. L'aspect non linéaire et émergent des comportements cognitifs est par ailleurs à l'origine d'autres réinterprétations du développement cognitif, à l'aide des modèles dits dynamiques¹³² et du principe de l'émergence.

3.2 ÉTAPES D'APPRENTISSAGE DES PREMIERS MOTS

Certains animaux, et surtout certains primates, peuvent comprendre et employer des systèmes de signes, à condition que ces systèmes soient adaptés à leurs moyens fonctionnels limités le plus souvent sur le plan des possibilités articulatoires. Toutefois, l'extraordinaire complexité du langage humain est habituellement considérée comme une spécificité de l'espèce humaine et moins comme *la* caractéristique de l'espèce humaine, oubliant en cela que les autres moyens de communication¹³³, les autres fonctionnements sémiotiques et les évolutions cognitives ultérieures au langage caractérisent aussi bien l'espèce humaine.

Tous les enfants du monde normalement socialisés apprennent à parler, et cela sans difficulté apparente, sauf s'ils souffrent d'un handicap sensori-moteur ou de difficultés neuropsychologiques centrales¹³⁴. Cette évidence a conforté l'hypothèse nativiste de Chomsky selon laquelle le langage résulterait de l'évolution phylogénétique qui aurait façonné, au niveau neuronal, l'équivalent d'un organe dédié au langage. Ainsi, les enfants auraient-ils à la naissance des attentes précises sur le plan linguistique (ce que Chomsky a appelé la grammaire universelle)? Ces attentes les conduiraient à repérer dans leur environnement les solutions linguistiques proposées.

En d'autres termes, la grammaire universelle innée rendrait disponibles des formes générales (comme la relation de sujet à objet) qui serait en quelque sorte *paramétrées* selon les caractéristiques de la langue entendue. Ainsi, l'idée d'une grammaire universelle structurant les grammaires particulières ne devrait plus être considérée comme une hérésie dérivée d'un innéisme naïf, mais comme la forme ancienne de ces structures abstraites

lesquelles les réseaux connexionnistes sont incapables de saisir l'essence de la cognition humaine semblent pour nous refléter un profond malentendu à propos de ce qu'est la cognition humaine. [...] ainsi pensons-nous que les modèles connexionnistes implémentent, malgré tout, les règles. Seulement, nous pensons que ces règles sont assez différentes des symboles traditionnels.

¹³¹ Seidenberg & Elman, 1999 ; Seidenberg & MacDonald, 1999.

¹³² Port & Van Gelder, 1995 ; Thelen, Schöner, Scheier, & Smith, 2001.

¹³³ Communication non verbale par les attitudes, les mimiques et l'expression émotionnelle

¹³⁴ Notamment les troubles d'apprentissage ; difficultés que nous étudierons dans la prochaine partie de ce travail

aujourd'hui découvertes dans le rapport son/ sens. La grammaire gagne alors en profondeur: plutôt que de faire des études descriptives sur la structure superficielle du langage, puis de tenter tant bien que mal de rattacher cette structure à une structure sémantique plus profonde en termes empiriques, plutôt que d'explorer horizontalement le phonétique et le sémantique pour postuler ensuite un étrange parallélisme entre les deux plans, mieux vaudrait élaborer et mettre à l'épreuve la structure syntaxique abstraite qui permet de comprendre toute la richesse combinatoire du lien entre les deux autres structures (phonétiques et sémantiques). Cette richesse est ce qui fait la créativité spontanée et toujours étonnante d'un usage ordinaire du langage: c'est ici que la grammaire devient donc la plus intéressante et la plus technique. A cette conception s'oppose celle qui met au premier plan de l'analyse les capacités d'autorégulation de l'organisme en évolution. Dans ce cas, il n'y a ni représentation innée, ni organisation a priori de connaissances.

En revanche, les possibilités de discrimination perceptive précoce sont soulignées, ainsi que le caractère inné des mécanismes de la construction de connaissance au travers des interactions, sociales en particulier. On passe alors d'une analyse en termes de *propriétés* à une analyse en termes de *processus*¹³⁵.

Ces discussions théoriques sont abordées dans les paragraphes qui suivent, mais l'objectif restant essentiellement descriptif avec une centration sur les moments importants du développement du langage et sur l'indication des paradigmes expérimentaux qui les ont mis en évidence. Le thème plus spécifique de la genèse de la parole (chez les bébés) a été synthétisé par Boisson-Bardies, avec présentation des conditions et du déroulement de cette genèse.

On examinera successivement : la mise en place des premiers échanges verbaux chez les bébés, l'apprentissage du lexique et des règles du langage, les aspects pragmatiques, l'apprentissage du langage écrit (lecture et écriture).

3.2.1 Étendue et limites des compétences à la naissance

Lorsque l'enfant commence à parler, un long processus développemental s'est déroulé auparavant, et il est loin d'être achevé. De nombreux travaux ont montré les capacités perceptives des bébés à la naissance. On sait de plus que la perception des bébés est catégorielle, c'est-à-dire qu'ils réagissent de la même manière à des stimulations. Cela est particulièrement vrai pour ce qui concerne les sons de parole. Ainsi, les enfants sont

¹³⁵ Graff, 1999

sensibles dès la naissance aux distinctions phonétiques, par exemple : /b/ distingué de /d/¹³⁶ ; /p, t, k/ distingué de /b, d ; g/ (voisement) ; /ba/ distingué de /ma/ (critère du mode d'articulation : oral/nasal).

En revanche, les bébés ne manifestent pas ou peu de distinction sur des critères simplement acoustiques, sans changement phonétique. Dans le même ordre d'idées, on peut noter qu'à deux mois, deux mots (*bug* vs *dug*) sont discriminés, même s'ils ont été prononcés par des locuteurs différents.

Enfin, des indices prosodiques sont également pris en compte dès la naissance (aspect d'intensité, de rythme ou de tonalité), et ils auront probablement un rôle essentiel, ultérieurement, pour le repérage des mots.

On voit que la perception acoustique est fonctionnellement adaptée, dès la naissance, à la perception des sons de parole, avec un regroupement catégoriel qui identifie les différences phonétiques. Simultanément, la catégorisation néglige les aspects acoustiques non pertinents d'un point de vue linguistique¹³⁷ mais pas la prosodie.

Il est remarquable, en effet, que les bébés se servent des indices prosodiques pour reconnaître la voix de leur mère ou les énoncés de leur langue maternelle, et différencier les énoncés de langues différentes. La précocité de ces différenciations s'explique probablement en partie parce que, avant la naissance, les bébés ont déjà une expérience acoustique et linguistique ; ainsi, les nouveau-nés reconnaissent et préfèrent un passage de prose ayant été lu par leur mère, à haute voix, pendant les six dernières semaines de grossesse¹³⁸.

Ayant appris l'existence d'une familiarisation auditive chez l'œuf de goéland, ayant appris la méthode d'introduction d'un hydrophone dans un utérus de brebis avant l'accouchement, les gynécologues et les éthologues sont partis à la recherche de la communication intra-utérine.

Le canal de communication le mieux étudié est le canal sonore, pour des raisons de capteurs techniques. L'utérus est un univers sonore où l'on entend surtout le bruit du placenta comme un vent dans les arbres. Le bruit de la conversation autour de l'utérus passe facilement dans l'utérus. L'analyseur de fréquence donne une image sonore de ces bruits et montre que les basses fréquences de la voix maternelle dessinent un spectre de

¹³⁶ Critère de la place de l'articulation : labiale/dentale.

¹³⁷ En particulier les spécificités de prononciation des phonèmes par les locuteurs.

¹³⁸ On a contrôlé qu'il s'agissait bien d'une reconnaissance linguistique, car l'effet persiste même si c'est une autre femme que la mère qui lit le passage, lors du test après la naissance.

bruit de fond. Les hautes fréquences sont éliminées par le filtre musculaire et aquatique de la mère dont la voix paraît très basse et non superposable au bruit de fond. Les femmes et les hommes qui parlent autour de cet utérus sont moins filtrés que la mère. Leurs voix paraissent donc plus aiguës et l'image de la conversation péri-utérine se confond avec l'image sonore du bruit de fond.

Or, les basses fréquences se transforment en vibrations plus tactiles que les hautes fréquences. C'est cette traduction tactile d'une sonorité que va percevoir le bébé dans l'utérus dès la vingt-septième semaine. Le message maternel se transforme en message déchiffrable par le fœtus. La transmission auditive se fait par voie osseuse et musculaire, comme chez les animaux marins qui vivent dans un milieu liquide tellement bon conducteur de sons qu'ils n'ont pas eu besoin d'inventer l'oreille aérienne.

Ce qui permet de savoir que les bébés entendent, c'est : d'une part l'électrophysiologie des prématurés ; d'autre part l'étude des réactions végétatives et posturale intra-utérines.

Quand la mère parle et que le bébé est éveillé, son cœur s'accélère, il change de posture, se met à palmer avec ses mains, gambader, sucer son pouce ou le cordon ombilical, comme on peut le voir à l'échographie. Il ne réagit aux bruits péri-utérins que pour les sons intenses. Il sursaute. Alors que certaines composantes de la voix maternelle le stimulent hautement – les voyelles riches en vibrations transmises par le corps maternel –, certains phonèmes stimulent le bébé nettement plus que d'autres. Ce qui révèle la compétence linguistique intra-utérine des bébés. Et surtout la prosodie de la voix maternelle.

Donc, ce qui se communique le mieux par ce canal de la parole maternelle à l'oreille interne du bébé, c'est une sensorialité particulière faite de certains éléments de la voix maternelle : les basses fréquences, la musique et certaines organisations linguistiques vibrantes. Quand la mère parle, c'est comme si le bébé entendait une voix grave d'homme chanter en langue étrangère pour le faire vibrer. L'homme se confond avec la conversation péri-utérine et le bruit de fond de l'utérus. Le bébé n'y réagit pas.

En revanche, si le père tombe malade, le bébé devient *hyperkynétique*. Comme on sait qu'il n'y a pas d'interaction père-bébé utérin, on peut penser que lorsque cet homme signifiait pour la mère (le père peut-être) tombe malade ou se dispute avec sa femme, l'émotion maternelle modifie l'univers utérin et l'environnement écologique du bébé qui réagit par une hyperkynésie. Le terme d'hyperkinésie fut introduit par EISENBERG tandis que CLEMENTS développait la notion de Minimal Brain Dysfonction pour expliquer les

troubles psychomoteurs, d'apprentissage et de comportement présentés par certains enfants d'intelligence normale. L'hypothèse d'une atteinte discrète touchant seulement certaines fonctions telle que la mémoire, le langage, l'attention et la motricité fine, devait permettre d'expliquer tout à la fois l'origine du syndrome et son amélioration spontanée avec la poursuite de la maturation neurologique.

Dans les deux heures qui suivent la naissance, le bébé oriente la tête et les yeux vers la source sonore de sa mère porteuse, alors qu'il reste indifférent pour toute autre femme ou homme. Cette réaction comportementale prouve que, dès sa naissance, le bébé reconnaît un objet sonore linguistique auquel il s'est familiarisé. Malgré son passage du milieu aquatique au milieu aérien, il garde en lui la permanence d'un objet sonore constitué par les basses fréquences d'un phonème mélodieux.

Toutes les compétences dont on a parlé jusqu'à présent sont perceptives, c'est-à-dire qu'elles relèvent de ce qui deviendra la compréhension de la parole. En revanche, sur le plan de la production du langage oral, les compétences à la naissance sont très limitées. L'appareil vocal du nouveau-né n'est pas mature. Il présente une configuration telle que la production de sons articulés est impossible. De plus, le contrôle moteur devra s'exercer et se développer, selon les lois générales ; par conséquent, des prononciations non canoniques (*Obelisk* pour *Obélix*) sont normalement observables jusqu'à un âge relativement avancé (5-6 ans).

3.2.2 Substrats neuronaux et plasticité

Ces remarques nous amènent à la question cruciale des substrats neuronaux du langage. On sait que chez l'adulte, l'hémisphère cérébral gauche est fortement impliqué dans le langage, avec des zones relativement bien identifiées : le langage adulte apparaît comme modulaire, ce qui induit des difficultés importantes de récupération en cas de lésion cérébrale. Il en est tout à fait autrement chez les bébés.

En cas d'atteinte de l'hémisphère cérébral gauche (par lésion périnatale ou suite à une opération), les enfants récupèrent d'autant plus facilement que l'évènement traumatique est intervenu tôt. Avant un an, la lésion n'interdit pas une bonne récupération et l'enfant peut parler normalement. Le moment de la spécialisation hémisphérique n'est pas encore clairement identifié et il est probable qu'il s'agisse d'une évolution progressive. Cette spécialisation est en tout cas effective à deux ans, ce qui n'est pas surprenant, compte tenu du fait que le langage oral est largement développé à cet âge. (cf. tableau I).

Une étude américaine¹³⁹ a permis de suivre le développement langagier d'enfants ayant eu une lésion cérébrale focale et unilatérale avant l'âge de six mois. Trois groupes d'enfants ont été comparés : lésions gauches, lésions droites et groupe contrôlé (c'est-à-dire développement typique). Les comparaisons ont été faites dans deux situations expérimentales.

La première était une tâche de narration permettant aux enfants de raconter librement une histoire à partir d'un livre d'images. Dans cette situation, les résultats montrent clairement que :

- La quantité de parole, évaluée par le nombre de propositions dans l'histoire, n'est pas différente quand on compare les enfants à lésion droite et ceux à lésion gauche ; en revanche les enfants du groupe contrôlé racontent des histoires plus longues que les enfants cérébrolésés ;
- La proportion d'erreur de langage (erreurs morphologiques) est plus importante à quatre - six ans pour les enfants cérébrolésés (gauche ou droite) en comparaison des enfants typiques (groupe contrôlé) ; mais cette différence s'atténue à sept – neuf ans et n'est plus significative à dix – douze ans. De plus, les types d'erreurs morphologiques (omissions, accords, verbes irréguliers, etc.) sont les mêmes chez les enfants typiques et chez les enfants ayant une lésion focale (droite ou gauche) ;
- Avec l'âge, les enfants typiques font de plus en plus de phrases syntaxiquement complexes. Il en est de même pour les enfants cérébrolésés mais la proportion de ce type de phrases est systématiquement moins élevée ; toutefois, à dix – douze ans, cette proportion se rapproche de celle des enfants typiques.

La seconde situation de comparaison était une tâche contraignante invitant les enfants à produire des phrases utilisant, en anglais, la locution *n'est-ce pas ?* Or, en anglais, cette locution oblige à gérer des règles syntaxiquement strictes : choix du sujet grammatical, choix de l'auxiliaire et accord avec le sujet, polarité affirmative/négative. Là encore, les enfants à lésion droite ou gauche ont des performances comparables. Mais, alors que les groupes typiques et atypiques (c'est-à-dire cérébrolésés) ne diffèrent pas à quatre – sept ans, les enfants typiques progressent plus rapidement avec l'âge jusqu'à devenir significativement plus performants à douze – seize ans, au moins sur certains critères (polarité affirmative/négative).

¹³⁹ Reilly, Weckerly et Bates, 2003.

Ces résultats confirment le fait que le modèle de localisations cérébrales adultes ne s'applique pas automatiquement aux enfants, en raison de la plasticité qui reste possible lorsque les lésions surviennent précocement. Il est remarquable en particulier que dans les comparaisons effectuées et sur les critères retenus, les enfants cérébrolésés présentent un développement langagier très semblable, que la lésion se soit produite à gauche ou à droite. La comparaison avec les enfants typiques dépend de la nature de la tâche : la narration libre commence par être moins performante mais ce retard est rattrapé par la suite ; en revanche dans une tâche contraignante (les '*n'est-ce pas ?*' anglais) la différence entre les enfants typiques et atypiques a tendance à s'accroître avec l'âge.

Dans l'ensemble, il se confirme que différentes aires du cerveau peuvent a priori constituer un support neurologique pour le langage, bien que la localisation dans l'hémisphère gauche soit de beaucoup la plus probable pour la population typique (plus de 95% des cas). Il est remarquable, dans ces conditions, que les types d'erreurs soient les mêmes dans les trois groupes expérimentaux. Tout se passe donc comme si une lésion précoce induisait des différences dans le rythme de développement plus que dans la nature de celui-ci. Et pourtant le cerveau des enfants du groupe lésé s'organise d'une manière obligatoirement très différente de celle des enfants typiques.

Ces données sur la plasticité cérébrale des bébés réinterrogent sérieusement le nativisme extrême qui postule l'existence performée d'un *organe* du langage. Elles renforcent à l'inverse l'hypothèse d'une auto-organisation des structures cérébrales disponibles, utilisant l'architecture perceptivo-motrice préservée pour s'ajuster aux sollicitations environnementales effectives.

3.2.3 Maîtrise de la phonation et babillage

Dans les premiers mois de la vie, les compétences de bébés, en compréhension comme en production, se focalisent de plus en plus sur la langue qu'ils entendent quotidiennement. Sur le versant de la compréhension, cela provoque une évolution surprenante des capacités de discrimination phonétique : à la naissance, les bébés sont aptes à discriminer les phonèmes utilisés dans toutes les langues, il s'agit d'une aptitude universelle ; mais, quelques mois plus tard (à partir de 06-08 mois), ils perdent progressivement la capacité de discriminer les contrastes phonétiques spécifiques à une autre langue que leur langue maternelle.

Sur le plan de la production, les exercices vocaux, encouragés par les sollicitations et interactions sociales induisent une maîtrise croissante de la production des sons, permettant l'apparition du babillage entre six et neuf mois (cf. tableau 1).

A son début (7-10 mois), le babillage est dit *canonique* : il consiste en la répétition de syllabes simples (*pa pa pa pa*), avec de peu de modulations. Plus tard, vers 10 mois, le bébé peut augmenter considérablement la longueur des suites syllabiques et en alterner la nature : on parle de babillage *varié*.¹⁴⁰

Boysson-Bardies et Bertoncini¹⁴¹ insiste sur la place importante du babillage dans la genèse de la parole, contrairement aux théorisations antérieures. Certes, ce n'est pas un langage, mais ce n'est pas non plus une activité organisée, et son rôle est probablement essentiel, chez la plupart des enfants, comme une étape permettant la sélection des formes phonétiques et des intonations spécifiques à la langue présente dans l'environnement. Boysson-Bardies, Sagart et Durand ont montré que les adultes effectuent des choix corrects à plus de 70%, lorsqu'ils ont à répéter le babillage d'un enfant français de 8 mois, en comparaison avec un babillage d'enfants arabes ou cantonnais de même âge.

Par conséquent, dès le niveau du babillage canonique, où les ressemblances *interlangues* sont pourtant fortes avec par conséquent des composantes universelles, de petites différences existent déjà selon la langue entendue par le bébé. Des recherches ultérieures ont confirmé, par l'analyse directe des caractéristiques physiques des sons prononcés, que les babillages des enfants sont déjà différenciés dans un sens qui les rapproche de la langue entendue. Ainsi, le babillage permet d'exercer les actions articulatoires qui, au niveau de la fonction sémiotique, seront utilisés comme *signifiants*. Piaget a présenté de nombreux exemples de tels babillages en les ordonnant selon leur niveau sensori-moteur.

Toutefois, il n'est pas certain que le babillage soit une étape nécessaire d'exercice articulatoire pour tous les enfants. Boysson-Bardies cite le cas d'un enfant qui n'a que très peu utilisé le babillage. Il a prononcé plus tardivement que la moyenne ses premiers mots, mais son vocabulaire s'est enrichi très rapidement, bien que cette évolution ne respecte pas les stades généralement observés.

¹⁴⁰ Jeanne, citée par boysson-Bardies, 1996, p. 64 : /apabouyé oyé oyé pabouyé.../

¹⁴¹ Boysson-bardies, 1996 ; Bertoncini et Boysson-Bardies, (2000).

3.2.4 Les premiers mots

Les premiers mots apparaissent dans un contexte marqué par des communications déjà bien établies entre le bébé et son entourage, sur le plan non verbal mais aussi sur le plan verbal. Comme le rappelle Boysson-Bardies, on observe déjà vers 3 mois et pendant une courte période de 2 à 3 semaines, des échanges vocaux alternés (tum-taking) : le bébé gazouille au moment où sa mère cesse de lui parler, et cela plusieurs fois de suite, comme s'il s'agissait d'une conversation. Plus tard, des interactions se trouvent naturellement induites par des exercices phonétiques des bébés et par le babillage. Mais, plus généralement, et même si l'enfant babille peu, il est remarquable que l'entourage s'adresse à lui de façon très particulière.

En anglais, le terme *motherese* désigne le mode langagier que l'on emploie pour s'adresser à un bébé ou à un jeune enfant. Ce *parler bébé* n'est pas uniquement un langage simplifié ; il comporte également d'importantes modifications prosodiques (intonation, accent, pauses) qui se révèlent très efficaces pour attirer l'attention des bébés. Cette adaptation du discours a été décrite comme une caractéristique universelle, présente quelles que soient la langue ou la culture, même si les types de modifications apportées ne sont pas toujours les mêmes.

De fait, les bébés manifestent très tôt une préférence pour le *motherese*. Or, l'une des difficultés des bébés dans l'apprentissage des premiers mots est de segmenter le discours pour repérer les unités significatives. Les processus qui déterminent cette segmentation sont encore mal connus, mais on imagine aisément que les caractéristiques prosodiques du *motherese* facilitent ce repérage. On a pu montrer par exemple que les mères américaines (probablement les autres aussi) accentuent le mot qu'elles désirent faire apprendre et le placent de façon quasi systématique en fin de phrase.

En général, les premiers mots apparaissent vers la fin de la première année, en continuité avec le babillage (mêmes schémas sonores) qui ne cesse pas pour autant. Cependant, il existe une grande variabilité interindividuelle dans l'âge de ces premières productions. A cette période initiale, l'augmentation du vocabulaire est lente, et les enfants mettent le plus souvent quatre à cinq mois pour disposer de cinquante mots.

S'appuyant sur divers travaux, Bertoncini et Boysson-Bardies estiment que, à partir du moment où l'enfant comprend le caractère référentiel des mots, il se focalise sur cet aspect et devient moins sensible aux détails phonétiques. Ce sont donc les traits les plus saillants et les aspects métriques (nombre de syllabes, accentuation) qui servent

essentiellement à reconnaître les premiers mots et à les produire (cf figure 2). La représentation du mot reste alors globale et incomplète. Pour ces raisons et aussi probablement pour des raisons relatives au développement moteur, les premiers mots empruntent des formes simplifiées avec des transformations assez systématiques comme : la suppression des syllabes (*ka* pour canard), la réduction du nombre de consonnes (*ké* pour clé) ; l'harmonisation entre les consonnes de la première et de la deuxième syllabe (*tato* pour gâteau ; *papin* pour sapin ; *papo* pour chapeau).

3.3 LE DEVELOPPEMENT LEXICAL ET L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL

Il existe actuellement plusieurs paradigmes expérimentaux permettant l'étude du langage des enfants. Quelques-uns seront présentés ci-après. Cependant, parmi les méthodes actuellement utilisées, il faut souligner l'enregistrement systématique et longitudinal de l'expression orale des enfants. L'inconvénient de cette méthode est la difficulté de mise en place pratique, si bien qu'un chercheur isolé ne peut recueillir que quelques cas et donc, compte tenu de la variabilité des développements, il y a un risque de considérer comme règle générale ce qui serait spécifique aux enfants observés. Le projet CHILDES pallie cette difficulté. Initié par Mac Whinney et Snow dans les années 1980, ce projet met à la disposition des chercheurs les corpus recueillis dans plusieurs langues et donne des indications pour catégoriser les données linguistiques. Il permet ainsi l'étude de tel ou tel aspect particulier, comme par exemple les règles de la transformation passive des verbes, en disposant immédiatement d'un corpus suffisamment vaste¹⁴².

Si l'on devait prendre le risque de résumer le développement du langage par quelques aspects principaux, il conviendrait certainement de souligner que :

- il n'y a pas de langage sans fonction de communication et par conséquent sans socialisation sous le double aspect des interactions sociales et de l'enculturation¹⁴³ ;
- la compréhension d'un discours précède régulièrement leur production ;
- entre la production des mots isolés et celle des phrases grammaticales, il y a une étape intermédiaire où deux mots se trouvent combinés, ce qui pose le problème du statut syntaxique de cette combinaison ;

¹⁴² Pour plus d'informations, nous vous référons au site www.uia.ac.be/ipra/childes.html

¹⁴³ le langage est une composante essentielle de l'insertion dans un groupe social qu'il soit nôtre ou pas

- à un âge donné, les niveaux de développement sont très différents selon les enfants, mais les retards relatifs à un moment de l'apprentissage n'interdisent pas les progrès ultérieurs qui amènent parfois à surpasser les pairs de même âge ;
- cette variabilité interindividuelle est compatible avec les règles générales au niveau de la succession des compétences et à celui des mécanismes en jeu. Ces différents aspects seront partiellement repris à propos de l'apprentissage du lexique puis de l'organisation du discours (aspects syntaxique principalement).

3.3.1 Le développement lexical et l'APPRENTISSAGE du langage oral

Après l'étape des cinquante premiers mots, il se produit vers 18-20 mois une augmentation de la rapidité d'apprentissage des mots de la langue. Mais Bassano rappelle l'importance de cette *explosion lexicale* mainte fois observée et qui amène éventuellement l'enfant à produire entre quatre et dix mots nouveaux par jours. L'accélération des apprentissages a également été observée en compréhension.

Ce phénomène assez général mais non systématique¹⁴⁴ illustre, par définition, le caractère fréquemment non linéaire du développement. Bassano cite diverses interprétations que l'on a suggérées : elles sont toutes compatibles avec la construction d'un niveau sémiotique de fonctionnement illustré ici par la découverte du principe de relation entre vocal et référent. Il n'est pas sans intérêt de noter, du point de vue des théorisations générales du développement, que cette découverte suit une période d'apprentissage lente mais nécessaire, comme si les mots étaient auparavant acquis un à un jusqu'à l'extraction du principe de correspondance. Cette interprétation n'est pas incompatible avec l'absence d'une telle accélération chez certains enfants : en effet, la découverte d'un principe n'oblige pas à s'en servir.

Par ailleurs, le caractère non linéaire de cette évolution a suscité l'élaboration de modèles dynamiques comme celui proposé par Van Geert. D'un point de vue statistique, les figures (cf. figures 1, 2, et 3) présentent l'évolution moyenne du nombre de mots en compréhension (de 8 à 16 mois) et en production (de 8 à 16 mois). Elles sont citées par Boysson-Bardies et par Bertoncini.

Ces résultats proviennent d'une enquête destinée à mettre au point un outil standardisé permettant de se faire une idée des compétences lexicales des bébés, en compréhension, en production et en anglais, au travers des indications fournies par les parents : une liste fermée de mots est présentée et les parents doivent cocher si leur enfant

¹⁴⁴une petite minorité d'enfants ne le présentent pas une petite minorité d'enfants ne le présentent pas

comprend et produit ces mots actuellement, c'est-à-dire au moment où ils répondent à l'enquête.¹⁴⁵ On remarque que les performances en compréhension, de 8 à 16 mois, sont très nettement au-dessus des performances en production à la même période. On note également l'importance de la variabilité interindividuelle.

Enfin, il faut préciser que l'augmentation du vocabulaire se poursuit, bien évidemment, après 30 mois. Bassano précise certaines caractéristiques relatives au développement lexical précoce, c'est-à-dire vers 2-3 ans, au moment de la constitution du lexique de base. Elle rapporte par exemple des études américaines montrant clairement la prédominance initiale des noms sur les verbes¹⁴⁶. Il y aurait alors trois étapes (cf. Figure 3) :

- Prédominance initiale des noms¹⁴⁷ ;
- Expansion des prédicats (verbes et adjectifs) ;
- Enfin, au-delà du seuil de 400 mots, expansion brusque des mots dits de la *classe fermée*¹⁴⁸.

Les recherches de Bassano ont confirmé ce type d'évolution auprès d'une population d'enfants français. Mais, d'un point de vue théorique, elle propose de considérer, dès le début de l'apprentissage, deux classes de mots : ceux à contenu lexical (les noms) et ceux à contenu fonctionnel. Cette seconde catégorie serait représentée au départ par des termes *para-lexicaux* observés chez les enfants français¹⁴⁹. Par la suite, les deux catégories évolueraient en intégrant les éléments prédicatifs (pour le versant du contenu) et les éléments grammaticaux (pour le versant de la fonctionnalité).

A propos de l'apprentissage du lexique, une question essentielle est de savoir comment les enfants ajustent leur représentation, c'est-à-dire comment ils parviennent à repérer la référence des mots, alors que dans les situations naturelles, et même lorsqu'on désigne un objet tout en prononçant un mot nouveau, plusieurs références sont possibles ?

Depuis longtemps, on a remarqué que la référence exacte d'un mot n'était pas toujours acquise immédiatement. On parle de sur-extension lorsque le mot est appliqué à une catégorie plus large et de sous-extension dans le cas inverse. C'est un processus normal de l'apprentissage. Piaget en avait déjà montré plusieurs exemples¹⁵⁰.

¹⁴⁵ CDI : Mac Arthur Communicative développement Inventories

¹⁴⁶ Sans que ces catégories aient nécessairement une signification grammaticale à cet âge.

¹⁴⁷ jusqu'au seuil des 100 mots, c'est-à-dire vers 18-20 mois

¹⁴⁸ Tels que les articles, les pronoms, les prépositions, etc.

¹⁴⁹ Interjections, particules oui et non, expressions synchrétiques.

¹⁵⁰ Cf. observation no 10Ibis, in chap. 4, p. 108.

Cette question est désormais étudiée selon le paradigme dit de la *wug task*¹⁵¹. Ce paradigme peut être utilisé aussi bien pour l'étude de l'apprentissage du lexique que pour celle des marques de grammaire. L'enfant est mis en présence d'un objet nouveau ou d'un évènement que l'on désigne d'un terme sans signification, par exemple *wug*¹⁵². Ensuite, des variations sont apportées selon ce que l'on souhaite évaluer. Par exemple, si l'on s'intéresse à la marque du passé, on dira d'abord : *Today, they wug*, puis on demandera à l'enfant de terminer la phrase suivante : *yesterday, they ...*

Plus généralement, les analyses de Nelson sont devenues classiques. Avant l'apprentissage du langage, l'enfant a déjà expérimenté de nombreux évènements impliquant des objets et des personnes. Certains de ces évènements se répètent régulièrement avec cependant des variations possibles, si bien qu'un *schéma évènementiel* ou *script* est supposé se dégager (par exemple pour la toilette, le repas, etc.), autorisant des substitutions possibles ou des modulations à l'intérieur du schéma général. Ce sont ces évènements (et pas tellement les objets eux-mêmes) qui seraient pris comme références au moment du développement linguistique et qui induiraient la nature des catégorisations verbales. Cette perspective a l'avantage de situer directement les apprentissages linguistiques dans tout un réseau de connaissances issu des schémas évènementiels. Elle valorise également l'importance des contextes, en particulier sur le plan socio pragmatique. Mais elle ne définit pas nécessairement le seul chemin développemental possible et reste compatible avec des apprentissages lexicaux focalisés sur les objets seuls, sans que ces objets soient obligatoirement insérés dans un schéma d'évènements.

3.3.2 La régulation du langage oral

Il faut distinguer les aspects sémantiques et syntaxiques du langage. Les premiers se réfèrent aux significations, les seconds à l'organisation des mots en phrases et à la grammaire. En fait, d'un point de vue développemental, ces deux aspects sont difficiles à distinguer : non seulement la place des mots dans la phrase et leurs relations grammaticales participent fortement à la détermination du sens, mais de plus le repérage des variations de sens contribue probablement à la mise en place des règles de grammaire et à la catégorisation des termes (noms, verbes, adjectifs, etc.), tout au moins si l'on exclut la possibilité d'une catégorisation a priori du type *grammaire universelle*. En effet, il s'agira

¹⁵¹ Inventée par Berko à la fin des années 1950.

¹⁵² Terme adapté à l'anglais, mais pas vraiment au français.

à la fois de l'apprentissage des *règles* du langage oral et des *régulations* au sens ajustements en interaction, que cette apprentissage suppose.

Après le babillage et les premiers mots, les enfants augmentent progressivement la longueur de leurs productions verbales. Cette évolution a été décrite en plusieurs stades¹⁵³ sur le critère de la longueur moyenne des énoncés (MLU : Mean Length Utterance), depuis le stade 1 (longueur moyenne inférieure à 2 mots) jusqu'au stade 5 (longueur comprise entre 3.5 et 4), au-delà duquel cet indice n'a plus guère de sens pour évaluer le niveau syntaxique.

Kail considère que les associations de deux mots sont une caractéristique développementale universelle qui témoigne d'un premier niveau d'organisation syntaxique. Elle en distingue deux catégories : les associations de deux mots *pleins*, ayant une référence précise (*maman-gateau*), et les associations qui combinent un mot *plein* (*gateau*) avec un autre mot opérant sur le premier (*encore-gateau*). On a remarqué que, dans plusieurs langues, de telles associations de deux mots permettent d'exprimer les mêmes significations : le désir, la possession, la localisation, la qualité.

Le développement syntaxique a été étudié grâce aux recherches inter langues qui comparent systématiquement les apprentissages d'enfants apprenant des langues différentes¹⁵⁴. Le principe de ces comparaisons a été formulé par Slobin dont les travaux restent exemplaires. Considérons par exemple les quatre langues suivantes¹⁵⁵ : l'anglais, l'italien, le serbo-croate et le turc. Les trois premières sont de type SVO, c'est-à-dire l'ordre des mots dans la phrase est généralement : le sujet, puis le verbe, puis le complément d'objet. Mais elles diffèrent entre elles sur le plan de la flexibilité possible de l'ordre des mots.

Ce critère est donc plus ou moins fiable pour déterminer les fonctions grammaticales des mots. En anglais, l'ordre des mots est déterminant et ne peut varier. En italien, il y a plus de flexibilité qu'en anglais, grâce au recours à l'intonation ou à des indices contextuels. Toutefois, l'ordre SOV est le plus fréquemment utilisé dans les conversations naturelles.

Ces différences inter langues, associées à quelques autres (comme l'usage de prépositions ou de postpositions), induisent des variations d'apprentissage chez des enfants âgés de 2 à 4 ans. En pratique, dans l'expérience rapportée par Slobin, les enfants devaient

¹⁵³ Brown, 1973, cité par Karl, 2000.

¹⁵⁴ Kail, 1983a et 1983b.

¹⁵⁵ Slobin 1982.

se servir des figurines et réaliser une action conforme à une consigne. Ainsi, la compréhension de la relation agent-patient (*l'écureuil gratte le chien*) suit une courbe d'évolution proche pour l'anglais et l'italien, mais elle est plus précoce pour le turc et plus tardive pour le serbo-croate. La compréhension des successions temporelles¹⁵⁶ est également plus précoce en turc, de même que celle de la causalité¹⁵⁷.

Les repérages syntaxiques dépendent donc des caractéristiques formelles des langues : lorsqu'une langue utilise des flexions régulières (comme pour le turc), ces marques sont facilement repérées par les enfants et probablement plus facilement que le critère de l'ordre des mots à l'œuvre dans d'autres langues. Il en résulte que, si des invariants d'apprentissage peuvent être définis, ce n'est pas à un niveau descriptif de performances pour telle ou telle fonction grammaticale, mais c'est au niveau du système cognitif lui-même. Par exemple, si le système cognitif est tel que les enfants sont *naturellement* plus sensibles à ce qui se passe à la fin des mots, alors les fonctions grammaticales encodées par des suffixes ou des postpositions apparaîtront plus tôt que si ces mêmes fonctions sont encodées par des préfixes ou des prépositions.

En d'autres termes, le rythme et la succession des apprentissages syntaxiques dépendent de l'interaction entre le système cognitif et les caractéristiques formelles de la langue apprise. Bates et Marchman examinent de ce point de vue plusieurs caractéristiques supposées universelles dans l'apprentissage des langues. On a cru que tous les enfants passaient systématiquement par un stade *télégraphique* avec la production de suites de mots ordonnés sans inflexions grammaticales. Mais cela semble en fait une caractéristique spécifique des enfants apprenant une langue comme l'anglais où il n'y a guère d'inflexions et où l'ordre des mots est primordial.

Par conséquent, l'existence d'un stade télégraphique caractéristique universelle des apprentissages est à rejeter, mais ce rejet permet de dégager une autre sorte d'universalité : tout se passe comme si les enfants saisissaient en premier lieu les formes grammaticales claires et régulières qu'il s'agisse de l'ordre des mots ou des inflexions.

En définitive, les données issues des comparaisons interlangues renforcent la plausibilité du modèle général d'apprentissage proposé à l'origine par Bates et Mac Whinney¹⁵⁸ et plusieurs fois reformulé. Ce modèle de compétition comporte plusieurs aspects :

¹⁵⁶ Une action doit être réalisée *avant* ou *après* une autre.

¹⁵⁷ Un agent provoque l'action d'un autre agent, comme dans la phrase : *le cheval fait courir le chameau*.

¹⁵⁸ cités par Kail, 2000

- L'analyse syntaxique se fonde non pas sur un ensemble de règles grammaticales mais sur un réseau de correspondances entre formes et fonctions. Au niveau des formes, toute langue fournit des indices tels que ceux déjà évoqués : indices lexicaux, prosodie¹⁵⁹, inflexion morphologiques, etc. par ailleurs, les fonctions référées par les indices sont à la fois grammaticales (par exemple : fonction de sujet) et sémantiques (fonction d'agent, d'auteur de l'action) ;
- Dans une langue, des liens (ou *corrélation* ou *coalition*) se trouvent de fait statistiquement établis, non seulement entre formes et fonctions (en général telle forme renvoie à telle fonction), mais aussi entre formes (être placé avant le verbe et être placé en début de phrase) et entre fonctions (fonction de sujet et fonction d'agent) ;
- Cependant, il se peut que les correspondances entre formes et fonctions ne soient pas univoques : une même forme peut être utilisée pour diverses fonctions et une même fonction peut être formulée selon diverses formes ;
- Par conséquent, en situation, une compétition peut s'instaurer en raison des activations simultanées et par exemple si plusieurs indices sont candidats pour remplir une même fonction de la phrase ;
- La *validité d'un indice* dans une langue est d'autant plus forte que cet indice est disponible¹⁶⁰ et fiable¹⁶¹ ;
- Or d'un point de vue développemental, il semble bien que plus un indice est valide dans une langue, plus il est repéré et utilisé précocement : le degré de validité prédit l'ordre d'apprentissage ;
- Par ailleurs, avec l'évolution développementale, les traitements langagiers seraient moins globaux et plus locaux, c'est-à-dire plus différenciés : de fait, le caractère local d'un traitement renforce sa validité et diminue sa difficulté cognitive.

Des études plus spécifiques ont été menées sur la compréhension et la production des phrases passives et des phrases relatives. Dans les langues comme l'anglais, où la construction SVO domine, les jeunes enfants peuvent faire des erreurs de compréhension à l'audition de phrases passives qui précisément vont à l'encontre des correspondances habituelles entre formes et fonctions. Karl cite une recherche de Bever dans laquelle les

¹⁵⁹ Exemple des phrases qui en français peuvent être interrogatives sans marques syntaxiques de l'interrogation.

¹⁶⁰ c'est-à-dire effectivement présent et susceptible d'être utilisé

¹⁶¹ pas d'erreur d'interprétation : la forme renvoie systématiquement à une même fonction

enfants de 3-4 ans interprètent à l'envers des phrases passives pour lesquelles cette interprétation inverse n'est pas syntaxiquement choquante¹⁶². Des recherches ultérieures ont montré que le repérage des verbes qui autorisent la construction passive est plus ou moins aisé. Le cas général des verbes d'action est facilement compris comme autorisant la voie passive, mais les repérages sont plus difficiles pour les autres classes de verbes. Ce sont bien des indices de type sémantique qui guident d'abord la compréhension.

Lorsque la phrase contredit le sens attendu (*l'éléphant est poursuivi par la souris*), ce n'est pas avant l'âge de 5 ans que les contraintes syntaxiques prédominent systématiquement sur les critères sémantiques. En effet, la gestion des contraintes syntaxiques suit une évolution non quelconque et l'on a pu mettre en évidence plusieurs niveaux de prise de conscience de ces contraintes. Karmiloff Smith a proposé un modèle général de redescription des représentations (RR model) qui se trouve en particulier illustré dans le cas du langage. Prenons l'exemple de la définition d'un mot :

- Clairement, dès l'âge de 3 ans, les enfants segmentent facilement le discours en mots successifs, s'ils font des erreurs (*un léléphant ; des nadultes*), elles sont rapidement et facilement corrigées, ce premier niveau est un niveau de connaissances procédurales, c'est-à-dire de connaissance en action, sans représentation explicite ou de prise de conscience ;
- Un peu plus tard, vers 4 ans et demi ou 5 ans, les enfants pourront, sans se tromper, répéter à la demande le dernier mot d'une phrase interrompue ; ils ne confondent pas la répétition de la phrase et la répétition d'un mot ; de plus, ils regroupent aussi bien dans la catégorie des mots ceux de la classe *fermée* (comme les articles) que ceux de la classe ouverte (les noms) ; ce niveau témoigne de la possibilité de *redécrire* la représentation qui auparavant permettrait déjà, en action, de segmenter les mots ;
- Un troisième niveau d'explication apparaît un peu plus tard (vers 6 ou 7 ans) niveau que les enfants peuvent indiquer à un ourson si tel élément d'un discours est un mot¹⁶³ ; on voit que ce troisième niveau est celui d'une prise de conscience verbalisable.
- Il faut préciser que, pour Karmiloff Smith, ces trois niveaux constituent effectivement une séquence de développement, avec des niveaux d'explicitation qui

¹⁶² *la voiture a été poussée par le camion* comprise comme *la voiture pousse le camion*

¹⁶³ Dans l'expérience, on précise à l'enfant que la tâche de l'ourson est de lire en séparant les mots : il doit donc savoir ce qui compte comme mot et bien séparer en particulier ceux de la classe fermée.

seraient synchrones pour tous les aspects du langage, ou pour tous les domaines y compris celui du langage. En fait, les âges correspondant aux niveaux d'explicitation varient selon les tâches et les domaines.

- Cependant, s'agissant des règles syntaxiques, il est clair que les enfants commencent par les utiliser *de fait*, en construisant des phrases effectivement bien formées mais sans prise de conscience des règles de formation. Il faut plusieurs années pour que cette prise de conscience s'effectue en particulier sous l'influence des incitations éducatives. Gombert (1990) a recensé un nombre de travaux portant sur cette question, c'est-à-dire sur le développement *métalinguistique*. Ces travaux ne concernent pas seulement la syntaxe, mais également tous les autres aspects du langage et en particulier le développement métaphonologique dont on verra l'importance à propos de l'apprentissage de la lecture.

Gombert définit la compétence métasyntaxique comme *La possibilité [...] de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire* (1990, p. 59).

Les recherches sur cette question invitent les enfants à s'exprimer sur la grammaticalité des phrases, mais il n'est pas toujours aisé de distinguer les jugements de grammaticalité et les jugements d'acceptabilité... même pour un adulte. A partir des quatre phrases suivantes : 1) *le garçon dort la soupe* ; 2) *le garçon lit la soupe* ; 3) *le garçon mange la soupe avec un marteau* ; 4) *le garçon aime la soupe*, Gombert précise :

une connaissance métasyntaxique de haut niveau doit conduire à rejeter la première phrase pour des raisons grammaticales (et non pas d'incompatibilité entre la soupe et le sommeil), à rejeter la deuxième pour cause de mauvaise sélection lexicale (et non pas pour des raisons de plausibilité) et à reconnaître la grammaticalité de la troisième (même si de références pragmatiques nous conduisent à la juger inacceptable) et de la quatrième (même si elle contredit notre expérience quotidienne) (1993, p. 60).

L'analyse critique menée par Gombert le conduit à considérer que les jugements des jeunes enfants sont des jugements d'acceptabilité globale où se mêlent divers critères et la grammaticalité au sens strict n'a guère de sens pour eux. Les véritables jugements métasyntaxiques, avec l'identification consciente de la non-application d'une règle syntaxique, ne sont attestés avant 6-7 ans. C'est ce même niveau d'âge qui est retenu par Gombert, dans la conclusion de son ouvrage, pour l'ensemble des fonctionnements métalinguistiques, avec de plus de précisions selon laquelle les entraînements divers

échouent le plus souvent à provoquer de tels fonctionnements *méta* avant 5 ans... Et pourtant, les enfants parlent correctement bien avant, et sont même avant les fonctionnements *métalinguistiques*.

3.3.3 Le développement des aspects pragmatiques du langage

La pragmatique désigne l'étude du langage dans le contexte des situations de communication¹⁶⁴. Selon cette perspective, l'acte de langage est considéré comme un acte social en situation, et ses caractéristiques formelles ne sont plus au premier plan de l'analyse. L'essentiel réside dans le succès de la communication, ce qui implique à la fois un aspect stratégique et une adaptation réciproque entre les partenaires de la communication.

Un aspect important des études développementales consiste à s'appuyer sur les actes de langage sous leurs aspects illocutoires¹⁶⁵cette classification a d'abord été élaborée par Austin puis par Searle et enfin par Vanderveken. L'objectif est d'étudier chez l'enfant l'évolution de la pratique de ces actes de langage.

Une classification en cinq types d'actes est actuellement proposée :

- Les assertions : l'intention est d'indiquer un état actuel ou futur de quelque chose ;
- Les directives : l'intention est d'amener l'auditeur à faire quelque chose (demandes, questions, ordres ou conseil) ;
- Les engagements ou les promesses : le locuteur dit qu'il fera quelque chose ;
- Les actes expressifs : le locuteur indique son état mental à propos de quelque chose dont l'existence est présumée (excuses, remerciements, félicitations etc.) ;
- Les déclarations : l'acte de langage est prononcé pour que quelque chose s'accomplisse au moment même de l'énonciation (ratifications, bénédictions, inaugurations, notification de licenciement, etc.).

Les études développementales (fondées sur le recueil d'énoncés en situation naturelle) ont particulièrement concerné la formulation des demandes par les enfants. Il y a en fait deux aspects de cette question. On peut tout d'abord rechercher le moment des premières formulations de demandes. On peut aussi s'intéresser à leur évolution et à leur complexification.

Sur le premier point, les premières demandes sont, on s'en doute, très précoces : dès 1 an et demi – 2 ans pour les demandes de confirmation ou de répétition, telles que

¹⁶⁴ Caron, 1983 ; Bernicot, 1992, 2000.

¹⁶⁵ Le caractère illocutoire définit l'intention du locuteur.

quoi ? ou *un quoi ?*, un peu plus tard (vers 3 ans) pour les demandes de précisions (*où ?*), 4 ans pour la distinction entre demandes liées à un droit et demandes liées à une faveur, 6 ans pour distinguer les demandes d'action et les demandes d'information. Quant à leur évolution, Bernicot précise également que des adaptations à l'interlocuteur sont attestées à 2 ans, que des approches assez subtiles sont possibles vers 4 ans¹⁶⁶ et que des évolutions ont été décrites jusqu'à l'âge de 8-9 ans.

De fait, en 1977, Ervin Tripp avait rassemblé des observations montrant la subtilité possible des requêtes exprimées par l'enfant dès l'âge de 4 ans, avec en particulier l'usage des demandes indirectes. Une demande est indirecte lorsqu'elle n'est pas exprimée littéralement dans l'énoncé, par exemple : *papa, j'arrive à retirer ça ; il m'a mis du sable dans les yeux ; on n'a pas eu de bonbons depuis longtemps.*¹⁶⁷

Dans l'ensemble, le résumé de Caron en 1983, ne semble pas avoir perdu de son actualité :

Ce qui caractériserait essentiellement le développement des actes illocutoires au cours des premières années, ce n'est pas la formation d'actes illocutoires de types nouveaux (l'essentiel est acquis dès le stade du mot-phrase), mais leur explication linguistique, et la possibilité de les insérer dans des procédures plus complexes. (1983, p. 79).

On conçoit alors tout l'intérêt des études sur les connaissances métapragmatiques des enfants. A titre d'exemple, Bernicot cite une recherche de Bates (1976) où des enfants de 3 à 8 ans sont invités à comparer des énoncés produits par deux marionnettes demandant un bonbon à un troisième figurant une grand-mère. A chaque essai, les enfants doivent désigner la marionnette la plus polie¹⁶⁸. Dès 3-4 ans, l'usage du *s'il te plaît* est considéré comme plus poli ; à 4- ans les enfants deviennent sensible à l'intonation, et vers - 6 ans au vouvoiement et au conditionnel... Mais l'explication, c'est-à-dire la justification par les enfants de leur propre jugement, est beaucoup plus tardive : elle n'est possible que chez 8% d'enfants de 3 ans et 45% de ceux de 6 ans.

Dans l'ensemble, s'appuyant en particulier sur ses propres recherches, Bernicot estime que les connaissances métapragmatiques des enfants de 5 ans se fonde essentiellement sur les caractéristiques de la situation, que les enfants de 10 ans ajoutent à ces caractéristiques la considération de la forme linguistique des énoncés... et que les

¹⁶⁶ Par exemple, savoir anticiper le degré de coopération de l'interlocuteur.

¹⁶⁷ exemple cité par Ervin Tripp, 1977 exemple cité par Ervin Tripp, 1977

¹⁶⁸ Les deux énoncés diffèrent à chaque fois sur un aspect comme le conditionnel.

enfants de 7 ans présentent des difficultés à exprimer des connaissances métapragmatiques, comme si elles étaient temporairement désorganisées.

Dans la synthèse qu'elle présente en 2000, Bernicot expose également des données qui concernent d'autres aspects pragmatiques que les actes illocutoires. Ces aspects concernent des énoncés qui n'ont pas un sens littéral, comme l'ironie (*continue !* pour dire d'arrêter) et les expressions idiomatiques (*il pleut des cordes*). Effectivement, la compréhension de ces énoncés repose sur une aptitude à se servir du contexte, ce qui correspond à des connaissances pragmatiques, mais ce type d'énoncé comporte également des indices prosodiques (intonation) qui sont également informatifs.

Ce sont les connaissances pragmatiques qui marquent le plus les liens nécessaires entre le développement du langage et le développement selon d'autres fonctions développementales. Bernicot insiste particulièrement sur les relations probables entre des connaissances pragmatiques et celles relatives à la connaissance de états mentaux. Les progrès pragmatiques signalés vers 4 ans ne sont probablement pas sans lien avec les changements à cet âge sur le plan de la capacité à se représenter des sentiments ou les points de vue des autres personnes.

Enfin, on peut rapprocher des connaissances pragmatiques relatives à l'organisation du discours ou des récits. Dans ces situations narratives, le problème est de s'adapter au point de vue supposé de l'interlocuteur et d'assurer une cohérence d'ensemble à la narration (orale ou écrite). Un problème intéressant¹⁶⁹ est celui de la gestion des références. En effet, des choix linguistiques s'imposent selon la nature de ce dont on parle (la référence). On a remarqué que l'enfant commence par parler de ce qui est immédiatement présent (quelque chose de perceptible ou une chose qui vient de se dérouler etc.). Par la suite, la référence peut se déplacer, en particulier pour parler d'évènement passé. Dans ce cas, Hickmann note la difficulté des enfants pour utiliser adéquatement les indices linguistiques qui permettent de lever les ambiguïtés et d'assurer la cohérence temporelle des évènements successifs ainsi que la cohérence spatiale des localisations.

3.3.4 Les aspects développementaux de l'apprentissage du langage écrit

L'âge de 6 ans (celui d'entrée au cours préparatoire) est traditionnellement indiqué comme autorisant un apprentissage formel de la lecture. Par apprentissage formel, on entend la mise en œuvre d'entraînements systématiques et efficaces, avec des résultats attendus et effectifs. Cependant, des repérages sur l'écrit sont possibles bien avant, en

¹⁶⁹ discuté par Hickmann, 2000

fonction des sollicitations présentes dans l'environnement familial ou dans le cadre des activités proposées en classes maternelles.

Toutefois, il est assez vain de vouloir à toute force accélérer les apprentissages, que ce soit pour le langage ou pour le nombre et la logique¹⁷⁰. Par conséquent, les repérages sur l'écrit avant 6 ans ne sont intéressants que s'ils se déroulent dans un contexte ludique d'exploration. En effet, l'apprentissage de la lecture est un processus typiquement développemental qui suppose une évolution conceptuelle et une démarche active de la part de l'enfant. Comme l'écrit Ferreiro à propos de la lecture (1977, p. 110) : *On ne voit plus l'enfant comme récepteur d'une connaissance fournie de toute pièces par celui qui la donne, mais en tant que créateur, produisant des hypothèses, cherchant des régularités, imposant des catégorisations, mettant à l'épreuve ses concepts, etc.*

3.4. L'APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE ET DE LA MORPHOLOGIE

3.4.1 Les stades d'apprentissage de la lecture

Il existerait trois stades de l'apprentissage de la lecture selon Frith¹⁷¹ : Au début de son évolution, c'est-à-dire au stade logographique, l'enfant s'appuierait sur des indices perceptifs saillants pour reconnaître les mots et donc pour les prononcer ; mais il n'y aurait pas de déchiffrage véritable fondé sur l'écriture alphabétique. Le stade *logographique* serait ainsi la première marche conduisant à la lecture experte. A ce moment, le mot n'est rien de plus pour le pré-lecteur qu'un objet visuel parmi tant d'autres, que ses connaissances ne lui permettent pas de mémoriser autrement que par la sélection arbitraire d'un indice discriminant. Dans la conception de Gough et Juel, les tout premiers mots seraient assimilés à partir d'une procédure d'association de paires, stratégie caractérisant le stade de *l'association sélective*. Les enfants entreraient donc dans l'écrit en analysant les mots à la recherche d'un trait visuel distinctif, constitué par la lettre située à l'une des extrémités de la séquence, la forme particulière des caractères ou encore le nombre de lettres nécessaires à la transcription du mot. Une rencontre ultérieure avec l'indice sélectionné déclencherait la restauration automatique de la réponse associée en mémoire, et, en cas d'identification correcte, l'association serait maintenue. Cette technique permettrait l'«apprentissage» d'une quarantaine de mots, avant que les difficultés de

¹⁷⁰ Piaget à ce propos parlait ironiquement de la *question américaine* : les américains ayant selon lui l'habitude de s'interroger sur les possibilités d'obtenir plus tôt chez les enfants ce qui est généralement attesté plus tard...

¹⁷¹ Cité par Colé et Fayol, 2000.

sélection de traits distinctifs inédits et l'amenuisement des ressources mnésiques ne la rendent problématique. En substance, cette stratégie présente de fortes similitudes avec les *conjonctures linguistiques (linguistic guessing)* du fameux modèle de Marsh, Friedman, Welch et Desberg, décrivant la mise en relation d'un aspect particulier du stimulus avec une réponse verbale. Pour Marsh et al., cette période préparerait le niveau supérieur des *conjonctures basées sur le réseau discriminant (discrimination net guessing)*, dans lequel apparaîtraient les prémisses de la sensibilité pour les indices graphémiques communs entre mots nouveaux et mots connus.

Pour utiles qu'ils soient, les processus décrits ci-dessus ne peuvent être que transitoires, dans la mesure où ils sont gouvernés par des principes trop rudimentaires pour être directement compatibles avec les fondamentaux de la lecture proprement dite. Outre la complexité croissante entretenue par l'introduction de chaque mot nouveau, l'utilisation des associations établies est restreinte au matériel verbal familier. Le caractère arbitraire de ces paires exclut par ailleurs toute forme de généralisation, tandis qu'il renforce la propension à l'oubli. Ces limites, coïncidant avec la maturation des processus cognitifs, dont la conscience phonologique, exercent une pression sur l'enfant qui le pousse à adopter un nouveau procédé, basé sur le principe *alphabétique*.

Au stade suivant, au stade alphabétique, les enfants s'attacheraient à repérer les correspondances entre les signes graphiques (*graphèmes*) et les sons de parole (*phonèmes*) ; le niveau en lecture dépendrait alors du niveau d'expertise de l'enfant par rapport à ces correspondances. Ce n'est généralement que parvenu à ce stade que l'enfant se voit conférer le statut de lecteur. A ce moment, l'enfant construit sa connaissance explicite des phonèmes, de leurs correspondances avec les lettres et les graphèmes, ainsi que de leurs combinaisons dans les mots. Cette étape correspond plus ou moins à celle du *cipher* orthographique de Gough et Juel, terme générique désignant la connaissance d'un ensemble de principes nécessaires à l'établissement des correspondances entre lettres et sons, acquis de manière implicite ou par le biais d'un mécanisme analogique¹⁷². La

¹⁷² Les « règles » du *cipher* surpassent en nombre les règles phoniques, mais leur mise en œuvre semble plus rapide et moins laborieuse. Bien que la nature du *cipher* reste partiellement indéterminée, sa maîtrise est plus aisément quantifiable, en cela qu'elle est directement reflétée par la capacité des enfants à prononcer les pseudo mots (Gough & Juel, 1989). Le *cipher* est internalisé par le biais du processus de *cryptanalyse*, engagé sur la base de quatre pré requis : la conscience de l'existence du système de correspondance entre oral et écrit, l'intégration de la fonction des lettres et des phonèmes au sein de ce système et la confrontation à des paires associant forme écrite et orale d'un mot.

maîtrise du *cipher* constituerait l'étape critique de l'apprentissage de la lecture, bien qu'elle ne marque pas la fin du développement de la reconnaissance des mots. Pour Ehri et collègues¹⁷³, le décodage ne procéderait toutefois pas immédiatement de la lecture par indices visuels mais en serait séparé par une phase intermédiaire dite de lecture *par indices phonétiques*. Durant cette étape, l'enfant continuerait à appuyer sa lecture sur des indices spécifiques plutôt que sur une transcription complète du mot, mais ces indices correspondraient davantage aux noms ou sons associés aux lettres qu'à leurs propriétés visuelles saillantes. Un premier lien serait ainsi établi entre écriture et prononciation. Bien que le caractère systématique des associations entre orthographe et prononciation facilite la rétention des indices phoniques, la lecture par indices phonétiques ne favoriserait pas davantage le principe de généralisation que les associations visuelles décrites plus haut. Ehri rejoint ainsi Gough sur le caractère essentiel de l'apprentissage des capacités de décodage pour la construction du lexique mental, l'assimilation des correspondances de graphèmes à phonèmes étant considérée comme *sine qua non* de la mémorisation des représentations visuelles des mots. Finalement, Marsh et al. (1981) introduisent une distinction entre *décodage séquentiel*, système primitif de règles combinatoires utilisé dans le déchiffrement de mots nouveaux, et *décodage hiérarchique*, niveau élaboré dans lequel les variations contextuelles dans la transcription phonique des graphèmes sont intégrées. Parvenu à ce stade, l'enfant serait doté d'un système de lecture efficace, dont la structure correspond en substance à celle des adultes experts.

Chacune de ces stratégies, utilisées sur des intervalles de temps plus ou moins étendus, céderait progressivement la place à la suivante après une éventuelle période de coexistence. Les données expérimentales suggèrent que l'étape logographique est achevée dès la fin de la première année des apprentissages formels de la lecture, si toutefois elle a réellement été nécessaire aux enfants à moment donné de leur évolution¹⁷⁴. Après 5 années d'enseignement de la lecture, les enfants n'ont toutefois pas encore atteint un niveau de performance aussi élevé que celui des adultes experts¹⁷⁵.

Les modèles développementaux de la lecture ont été le point de départ de très nombreuses démarches empiriques dont la synthèse dépasserait largement l'objectif de

¹⁷³Ehri & Wilce, 1985, 1987 ; Ehri, 1989

¹⁷⁴voir par exemple Aghababian, 1998, thèse non publiée, Aghababian & Nazir, 2000 ; Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998

¹⁷⁵Aghababian et Nazir, 2000 ; Nazir, Decoppet & Aghababian, 2003

l'aperçu théorique présenté ici. Nous nous contenterons donc de rappeler que ces théories ont classiquement été formulées sans référence particulière aux processus cérébraux en cause, laissant un voile d'obscurité sur les mécanismes d'appréhension et d'assimilation des informations visuelles relatifs à chacune des étapes déterminées. D'un point de vue plus conceptuel, en outre, la notion d'*étape* typiquement associée au développement moteur, cognitif ou perceptif n'est pas obligatoirement transposable à la lecture, produit d'une évolution culturelle plutôt que biologique. L'avènement des modèles connexionnistes a encouragé les approches plus explicites des principes fondamentaux de l'appréhension de la lecture, en offrant les moyens formels de repenser les postulats intuitifs de représentation, apprentissage et utilisation des connaissances. La lecture y est essentiellement abordée sur la base du constat *d'intégration progressive* des informations. Les apparents changements de stratégie définissant les *étapes* de l'apprentissage sont entièrement attribuées à la pression environnementale induite par la quantité et la complexité des informations rencontrées et intégrées, sans plus être associés à un changement qualitatif dans l'analyse de l'écrit.

Enfin, le dernier stade (stade orthographique) manifesterait chez les enfants la possibilité d'une analyse orthographique des mots. La lecture est alors effectuée directement en modalité visuelle sans passer par la conversion phonologique. Le stade orthographique autorise par conséquent un découpage fondé sur les morphèmes. Rappelons qu'un morphème correspond à une unité de signification, un mot peut donc comporter plusieurs morphèmes. Par exemple¹⁷⁶, le radical /bu/ forme avec l'afixe /able/ : *buvable*, puis avec l'afixe /im/, *imbuvable*. En français, les suffixes (qui sont une catégorie d'affixes) véhiculent souvent des informations grammaticales.

Les recherches ultérieures ont quelque peu relativisé cette analyse en stades. En effet, les fonctionnements selon plusieurs stades peuvent coexister temporairement chez un même enfant. Toutefois, cela ne remet pas en cause la pertinence de l'analyse développementale qui indique le vecteur ou l'orientation de l'évolution, depuis la prépondérance des analyses logographiques, jusqu'à celle des analyses orthographiques, en passant nécessairement par la connaissance des correspondances graphèmes/phonèmes. Les analyses développementales actuelles ne conçoivent plus les systèmes de stades comme impliquant obligatoirement que tous les comportements d'un enfant correspondent

¹⁷⁶ Colé et Fayol, 2000.

à un seul stade. Au contraire, la variation intra-individuelle est toujours importante. Elle est même une condition nécessaire de l'évolution. On conçoit mal, en effet, comment un enfant pourrait passer immédiatement d'un stade antérieur à un stade ultérieur d'emblée généralisé à tous les cas possibles. De plus, il est habituel de considérer qu'un fonctionnement antérieur ne disparaît pas nécessairement lorsque se construisent des fonctionnements plus élaborés.

Ce type d'argument sur les analyses en stades d'apprentissage de la lecture est développé par Demont et Gombert, jusqu'à proposer des modélisations complémentaires fondées sur la réalité des apprentissages implicites préalables aux repérages explicites des correspondances entre langage oral et langage écrit. S'il est important en effet que les analyses développementales prennent en compte les apprentissages implicites issus des premiers contacts informels avec l'écrit, l'achèvement des compétences en lecture, attesté par le déchiffrage de mots nouveaux, nécessaire à l'évidence, dans la phase d'apprentissage, un niveau explicite de traitement cognitif.

3.4.2 Conscience phonétique et conscience morphologique

L'une des conditions pour l'apprentissage de la lecture est que l'enfant puisse prendre conscience des phonèmes de la langue et en avoir un certain niveau de représentation explicite. En effet, les connaissances relatives aux correspondances graphèmes/phonèmes ne peuvent être apprises sans avoir une idée des phonèmes que les graphèmes représentent, et de la segmentation phonétique des mots. Or, l'apprentissage du langage oral n'oblige pas à une représentation explicite des phonèmes, et la *conscience phonologique* est en réalité assez tardive. L'entrée dans l'écrit requiert la capacité de prêter attention à l'aspect formel des mots indépendamment de leur signification et notamment de s'intéresser à leur structure phonologique interne, c'est cette capacité qui est désignée par les notions de capacités métaphonologiques ou de conscience phonologique.

Cette conscience peut porter sur trois types d'unités phonologiques : les syllabes, les phonèmes et des unités intermédiaires entre la syllabe et le phonème notamment la rime. En français, la syllabe semble être une unité phonologique et orthographique de base. Des recherches récentes montrent que cette unité joue un rôle durable dans la reconnaissance des mots écrits. Cependant, le plus souvent la conscience de la syllabe orale ne pose pas de problème au lecteur débutant. La possibilité de concevoir l'existence d'unités internes à la syllabe est importante préalablement à l'installation de la capacité d'identification des phonèmes, tout au début de l'apprentissage. En fait, tant que l'élève ne

conçoit pas l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe, il ne peut pas comprendre le système alphabétique qui, précisément, code des unités infrasyllabiques : les phonèmes. Pour être prêts à prendre conscience des phonèmes, les élèves doivent déjà être capables de concevoir l'existence d'unités à l'intérieur des syllabes (comme la rime). On peut considérer que la capacité à décomposer la syllabe est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture, alors que la conscience des phonèmes en est, dans une certaine mesure, une conséquence.

En effet, lorsque l'élève apprend à faire correspondre la lettre P au phonème /p/, il apprend à la fois à différencier P des autres lettres et à isoler dans les syllabes composant les mots qu'il doit lire une unité phonologique qui correspond à ce phonème /p/. De même, apprendre à traiter la configuration CH comme un tout (comme un seul graphème) s'accompagne nécessairement de l'installation de la capacité à identifier le phonème /ʃ/. L'apprentissage du décodage est donc un apprentissage qui porte sur les graphèmes, sur les phonèmes et sur la mise en correspondance entre les deux. Dans cet ensemble, les résultats de la recherche montrent que le plus difficile à acquérir et à automatiser est l'identification des phonèmes. Liberman et Shankweiler citent quantité de recherches menées dans plusieurs langues et montrant que le niveau de conscience phonologique permet effectivement de prédire la réussite en lecture des jeunes enfants.

De plus, il est essentiel de noter que la conscience phonologique peut être entraînée et que cet entraînement a un effet sur les performances en lecture. Ainsi, Bradley et Bryant¹⁷⁷ ont évalué la conscience phonologique des enfants en âge préscolaire (avant 6 ans), au moyen d'épreuves portant sur des rimes. De fait, le niveau de conscience phonologique est fortement corrélé avec les performances en orthographe et en lecture plusieurs années plus tard. Dans une autre expérience, les mêmes auteurs montrent que si des enfants ayant au départ une conscience phonologique faible sont entraînés à la catégorisation phonologique, ils obtiennent ensuite des performances en lecture et en écriture supérieures à celles d'un autre groupe entraîné différemment (sémantiques et non pas phonologiques).

Par ailleurs, Colé et Fayol s'intéressent aux relations possibles entre la conscience morphologique et l'apprentissage de la lecture. Les recherches qu'ils citent invitent à conclure que, vers 5 ans, les capacités d'analyse phonologiques sont plus développées que celles de l'analyse morphologique et que la prise en compte de la dimension

¹⁷⁷ 1983, cités par Liberman et Shankweiler, 1989.

morphologique survient tardivement dans la reconnaissance des mots. Cependant, les auteurs envisagent que certaines constructions morphologiques puissent être considérées précocement. De fait, selon Gombert, si l'on présente à des enfants prélecteurs de 5 ans des pseudo-mots conformes à une construction morphologique¹⁷⁸, ces pseudo-mots sont jugés plus ressemblants à de vrais mots, en comparaison avec des pseudo-mots construits en utilisant le même matériel phonologique (*préfader*).

Dans l'ensemble, il est clair que les capacités métalinguistiques sont impliquées dans l'apprentissage de la lecture et qu'elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés de cet apprentissage.

3.4.3 Les composantes de l'acte d'écriture

Il y a peu d'études récentes sur l'apprentissage de l'écriture au sens de l'écriture manuscrite et du geste graphique. Jadis, Vinh Bang a mené une étude empirique¹⁷⁹, aboutissant à des échelles évaluatives en termes de qualité et de rapidité. La perspective de Vinh Bang est celle d'une psychopédagogie orientée vers le développement chez l'enfant des outils de communication et de socialisation. Actuellement, une telle étude pourrait avoir un intérêt sur le plan de la modélisation dynamique du développement psychomoteur¹⁸⁰.

Mais, au-delà du geste graphique, et en se référant par exemple aux conceptions de Hayes et Flower¹⁸¹, l'écriture d'un texte est une activité cognitive complexe susceptible d'être décomposée en plusieurs aspects : planification conceptuelle, mise en texte, révision du texte. Sur ces questions, des résultats commencent à être disponibles chez l'enfant, en particulier à propos de l'utilisation et de la gestion de la ponctuation¹⁸².

¹⁷⁸ Le mot comporte une base et un préfixe comme dans « préfader ».

¹⁷⁹ Enfants et adolescents âgés de 7 à 18 ans.

¹⁸⁰ Pour une synthèse des travaux plus récents, cf. Zesiger, 1995.

¹⁸¹ 1980, cité par Fayol, 1997; 1980, cité par Fayol, 1997

¹⁸² Chanquoy, 1989, 1991, citée par Fayol, 1997, cf. supra les discussions sur les schémas narratifs dans les récits.

Au terme de ce chapitre portant sur l'apprentissage du langage chez un sujet normal. Nous nous interrogeons pour savoir comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Nous voulions savoir quelles sont les grandes étapes régissant l'apprentissage et le développement du langage chez un sujet normal et jeune. Quelques théories psycholinguistiques nous ont aidé à comprendre cette faculté humaine. Les générativistes comme Chomsky ne trouvent aucun problème à identifier le système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte, vu que l'enfant dispose de manière innée des connaissances sur la grammaire des langues humaines, il dispose de manière intuitive des règles régissant la production linguistique (c'est en cela que consiste la Grammaire Universelle). Les travaux de Tomassello et d'autres chercheurs, sur l'apprentissage centré sur les items lexicaux, identifient quelques concepts que ne possède pas l'enfant, mais dont il fait pourtant usage. C'est le cas du concept syntaxique de verbe : l'enfant, dira Tomassello, ne se consacrera qu'à l'un des deux usages du verbe (pronom + verbe, exemple : on ferme ; ou verbe + objet, exemple : ferme la porte), il se comporte comme s'il ne savait pas généraliser la construction pronom personnelle + verbe, par exemple à l'ensemble des verbes qu'il connaît. Par contre, l'enfant est capable d'utiliser ce verbe avec d'autres mots que la porte, exemple : ferme l'assiette. La même chose se passe pour les autres verbes, qu'ils soient transitifs ou intransitifs ainsi que pour les mots d'autres catégories (noms, adjectifs, adverbes). La connaissance du petit enfant s'organise ainsi autour d'items lexicaux précis et non pas autour des catégories syntaxiques. Le passage de cette connaissance lexicalisée à une connaissance syntaxique se produit progressivement et à une vitesse différente en fonction des catégories syntaxiques. Ainsi, l'enfant de deux ans a déjà appris la classe du nom surtout pour ceux qui correspondent à des objets concrets et manipulables par l'enfant. En conclusion, Tomassello pense qu'il existe une discontinuité dans le comportement linguistique de l'enfant et de l'adulte, ne serait-ce que pour ce qui concerne la manipulation du concept de *verbe*, cette discontinuité fragilise la théorie innéiste présentée par Chomsky. La théorie innéiste ne propose pas une solution pour remplacer un mécanisme inné par un autre, d'autre part, la présence d'un mécanisme pour les premières années remplacé par un autre plus tard n'est pas non plus la solution. L'avantage de la théorie de l'apprentissage centré sur les items lexicaux est que la théorie est testable en partie, au moins dans sa phase initiale. Il faut pour cela recueillir des données de l'observation directe des enfants et des adultes qui leur parlent. Il restera néanmoins à expliquer comment on peut passer du système linguistique de l'enfant de cinq ans (âge préscolaire) à celui de l'adulte lettré ?

La grammaire cognitive décrit le système linguistique comme étant fixe, entièrement acquis. Cette position, Hopper ne la partage pas, il développe un système grammatical appelé Emergent Grammar où toutes les notions grammaticales sont créées au fur et à mesure qu'elles sont utilisées. Un tel système ne possède pas de point fixe. La fixité dans l'apprentissage du langage entrerait ainsi en opposition avec la dynamique voulue par le développement du langage. La fixité semble pourtant une constance dans la théorie de l'innéité. Dans la discussion de leurs résultats, Miller et Winert remettaient en cause l'apprentissage des structures très complexes figurant rarement dans le langage qui est adressé à l'enfant. Ces structures complexes évoquées par les générativistes sont des structures de langue écrite et non de la langue orale dans laquelle sont plongés en général les enfants.

Il est possible à un enfant d'âge préscolaire de juger qu'une phrase est correcte ou non, bien que ce jugement portera plus sur le sens que sur la forme syntaxique. Par exemple, les énoncés syntaxiquement correctes mais sémantiquement aberrants sont en général rejetés par les enfants. Nous nous rendons à l'évidence que le traitement du langage de l'enfant est compatible avec celui de l'adulte. Comment comprendre une telle réalité si l'on considère que sur le plan physiologique l'enfant est en cours de développement ?

C'est de cela que s'occupent les connexionnistes, ils repensent la théorie de l'innéisme. D'ailleurs, Elman et al., produisent un ouvrage intitulé Rethinking Innateness (RI) (Repenser l'Innéisme) avec pour ambition de proposer des mécanismes qui puissent expliquer l'apparition des comportements communs à toute une population, des comportements souvent susceptibles d'être innés. Il s'agit là d'une tentative d'aller au-delà des clivages usuels entre inné et acquis et de proposer des mécanismes explicites testés par simulation sur ordinateur. Il s'agit des mécanismes biologiques (neuronaux) capables d'expliquer l'émergence et l'évolution du langage, le découpage des mots inconnus dans un flot de parole continue, l'apprentissage de classes syntaxiques, l'apprentissage du vocabulaire, l'apprentissage des formes du passé des verbes, l'imbrication des propositions syntaxiques. Dans l'ensemble de ces simulations effectuées sur ordinateur, une observation est faite des modifications des résultats des systèmes, ce qui reproduit des comportements observés chez des enfants, notamment l'explosion lexicale au milieu de la seconde année de l'enfant ou l'apprentissage cognitif (non linguistique), des caractéristiques physiques du monde par l'enfant. L'interprétation de ces résultats les présente comme des résultats de l'existence des connaissances préprogrammées dès la naissance ou de la maturation de

connaissance innées. Dès la naissance par exemple, l'enfant dispose des capacités perceptives. La perception des bébés est catégorielle, c'est-à-dire qu'ils réagissent de la même manière à des stimulations. Cela est particulièrement vrai pour ce qui concerne les sons de parole. Ainsi, les enfants sont sensibles dès la naissance aux distinctions phonétiques à l'instar de /b/ distingué de /d/, ou /p ,t, k/ distingué de /b, d, g/.

Le développement du langage chez l'enfant peut donc s'articuler ainsi : l'enfant commence par développer une sensibilité aux phonèmes de la langue à laquelle il est exposé, puis il développe des compétences en compréhension et en production linguistique ; il passe du babillage aux premiers mots ; de l'apprentissage du langage oral à l'apprentissage de l'écrit.

CONCLUSION PARTIELLE

Tout au long de cette partie, nous avons traité le problème des conditions de construction et d'apprentissage du langage. Nous nous interrogeons pour savoir si le langage est un donné acquis ou une construction millénaire. Comment s'acquièrent les langues ? Comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective ? Qu'est-ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou tel état de l'âme ? Comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Nous voulions savoir quelles sont les grandes étapes régissant l'apprentissage et le développement du langage chez un sujet normal et jeune. Trois articulations majeures représentées en chapitres nous ont aidé à déployer notre réflexion afin de répondre aux questions de cette partie.

Il nous est apparu que la question de l'origine du langage et celle de l'origine des langues est une et une seule question. Autrement dit, les questions : quelle est l'origine du langage ? D'où viennent les langues ? Quel est le tout premier langage humain ? Ces questions ont été abordées indifféremment au cours de l'histoire que nous avons explorée. Sur le plan phylogénétique, nous pouvons dire que le langage est une construction millénaire si nous nous fions aux rudiments de recherches élaborées dans la préhistoire avec la paléontologie linguistique, ou si nous convoquons le philosophe chinois hsun-tsu, de cette époque, pour qui *les choses sont nommées par agrément*, la communauté, la société occupe ainsi une place de choix dans l'édification du langage. Nous pouvons maintenir le même point de vue si nous prenons parti dans les débats animés opposant les anomalistes aux analogistes. Débats dans lesquels l'accent est mis sur les règles qui régissent les langues et sur l'usage de celles-ci. Les réalistes, représentés par Platon et Saint Augustin, soutiennent que les mots sont des manifestations concrètes des idées. Pour eux, il y a un rapport intrinsèque entre l'idée et le mot. C'est un point de vue que rejettent les nominalistes représentés par Aristote et Saint Thomas, pour qui les idées n'ont de réalité que dans l'esprit des hommes, les mots ne sont pas des choses, ni des germes des choses, mais ils ne sont que des noms, et en tant que tels, ils résultent des conventions. Par contre les travaux de Giambattista Vico au XVII^e Siècle nous ont amené à accepter que le langage est une construction millénaire. Il nous présente trois phases dans l'évolution des langues humaines. Au départ l'homme était muet et ne possédait qu'une langue mentale, puis il est passé à une autre langue plus symbolique et poétique, néanmoins muette. Après

cette dernière, nous sommes passés à une langue servant aux relations pratiques, qui elle, était articulée. Le traitement de la question du langage a évolué en sortant du champ restreint de la phylogenèse pour le champ ontogénétique. Les données disponibles au XVIII^e Siècle nous ont permis de répondre que le langage est un donné acquis, particulièrement inné si on se réfère à Humboldt. Dans les travaux de ce dernier, il s'intéresse à la structure des langues. Il soutient que le langage est un don, une sorte de propriété innée, inhérente à l'esprit humain, quelque chose d'intérieur, une *eine innere kraft* ; une cause originelle reconnue insondable. C'est le sens de sa formule selon laquelle l'homme et le langage sont nés ensemble. Cette conception fait la préoccupation de Chomsky, notamment à travers le processus de création infini dans le langage à travers ses concepts de compétence et de performance, un véritable *logiciel du langage*.

Dans le deuxième mouvement de notre pensée, correspondant au deuxième chapitre, nous sommes restés dans l'aspect ontogénétique de la question du langage. Nous avons abordé l'apport de Chomsky dans la résolution du problème central à savoir : comment s'acquièrent les langues ? Cette question, nous l'avons décliné en plusieurs autres interrogations qui nous invitaient à faire une incursion dans le domaine psychologique. C'est cela même qui caractérise l'apport de Chomsky qui a choisi d'ouvrir sa linguistique à la psychologie, à travers son concept de Grammaire Universelle. Sa linguistique se donne pour but de découvrir les règles qui permettent à tout locuteur de construire des phrases. Autrement dit, Chomsky se définit une nouvelle approche dans l'étude du langage, il se sert du développement des mathématiques. Le langage se révèle être, avec lui, un système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue, c'est ce qu'il appelle Compétence ; et en même temps, le langage est un système qui caractérise les formes effectivement produites, ces formes sont réduites par rapport à celles autorisées par la compétence, cela, Chomsky l'appelle Performance. Le langage interne qui se présente comme une forme de psychologie est ainsi l'objet de la linguistique de Chomsky. L'absence de données empiriques dans les travaux de Chomsky nous amenait à chercher dans les travaux des psychologues des exemples concrets pour comprendre l'apprentissage et le développement du langage.

Le problème, la principale critique ou les principales limites de l'approche chomskyenne c'est son insuffisance à produire des données empiriques, des études de cas. Tel est la raison d'être de notre chapitre trois, intitulé le processus d'apprentissage du langage chez le sujet normal. Dans ce chapitre, nous avons reconstitué les différentes étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant.

Le troisième mouvement de notre pensée correspondant au chapitre trois, nous a permis d'exploiter sur le plan ontogénétique, les données de psycholinguistes et de biologistes pour reconstituer les différentes étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Nous avons pu comparer le système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte. Nous voulions savoir quelles sont les grandes étapes régissant l'apprentissage et le développement du langage chez un sujet normal et jeune. Quelques théories psycholinguistiques nous ont aidé à comprendre cette faculté humaine. Les générativistes comme Chomsky ne trouvent aucun problème à identifier le système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte, vu que l'enfant dispose de manière innée des connaissances sur la grammaire des langues humaines, il dispose de manière intuitive des règles régissant la production linguistique (c'est en cela que consiste la Grammaire Universelle).

Le développement du langage chez l'enfant peut donc s'articuler ainsi : l'enfant commence par développer une sensibilité aux phonèmes de la langue à laquelle il est exposé, puis il développe des compétences en compréhension et en production linguistique ; il passe du babillage aux premiers mots ; de l'apprentissage du langage oral à l'apprentissage de l'écrit. Précisons que cette dynamique évolutive et positive de l'apprentissage du langage est sans anicroche à condition que nous soyons en présence d'un sujet sain. Face à un tel sujet nous ne pourrions pas relever les difficultés, les problèmes liés à l'apprentissage du langage et à leurs conséquences dans chacune des étapes de l'apprentissage. Mais surtout nous ne pourrions pas observer les conséquences de la dynamique acquisitionnelle du langage dans le développement de la personnalité de l'enfant, de la compréhension et de la production du langage. Tel est l'objet de notre préoccupation dans la deuxième partie de ce travail. Il ne s'agira pas seulement dans cette seconde partie de poser le diagnostic des troubles de langage et de leurs conséquences, nous voulons aussi par le moyen de la pédagogie proposer des issues pour y remédier afin de rétablir le sujet dans l'usage de ses moyens : langage et pensée, qui sont fondamentaux dans la constitution même de son être.

IIème PARTIE

TROUBLES DU LANGAGE ET ENSEIGNEMENTS

*Peu de mots sont nécessaires
pour dire l'essentiel mais il les
faut tous pour dire la réalité.*

Paul Eluard

INTRODUCTION PARTIELLE

Précédemment, nous avons présenté les conditions de construction du langage dans l'histoire de l'humanité, grâce aux théories linguistiques et aux philosophies du langage. Nous sommes parti des fragments de textes poétique, mythologique, anthropologique, historique, philosophique et linguistique. Puis nous sommes parvenus à reconstituer les étapes du développement de la faculté de langage chez l'enfant grâce à des recherches en psychologie. Il est question dans la présente partie d'aborder la problématique des troubles du langage. Il s'agira de montrer l'ampleur des troubles du langage, de ses difficultés, de ses retards à la fois sur la communication, la production linguistique et sur l'expression de la pensée. Nous terminerons par une étude des outils de repérage et de remédiation par le moyen de l'enseignement. Notre expérience de terrain, en tant qu'enseignant de français au Lycée de Wack dans l'Adamaoua au Cameroun, en charge des classes de 6è en 4è nous permettra de toucher du doigt les troubles de dyslexie. Quelques interrogations nous serviront de boussole dans cette partie en l'occurrence : Quels sont les troubles portant atteinte à l'expression du langage et de la pensée chez le sujet humain ? Les troubles de langage ont-ils un impact réel sur l'expression de la pensée ? Peut-on avoir une quelconque difficulté à exprimer sa pensée si l'on perd l'usage du mot ? Comment peut-on remédier aux troubles du langage par l'enseignement ?

Toutes ces interrogations nous aideront à montrer l'impact négatif des troubles de langage sur l'expression et la production du sujet ; ceci se fera au travers de deux chapitres : le premier nous exposera les troubles majeurs liés au langage pour y examiner l'impact de ceux-ci sur l'usage du langage et de la pensée. Nous mettrons l'accent sur trois troubles majeurs que sont la dyslexie, l'aphasie et l'autisme qui, respectivement, portent atteinte à l'usage normal du langage, à l'usage normal de la pensée et enfin à l'usage normal à la fois du langage et de la pensée. Le second chapitre par contre nous permettra d'exposer les moyens disponibles à l'identification et au repérage des troubles de langage par le moyen de l'enseignement, le but étant de rétablir le sujet dans l'usage normal¹⁸³ de ses moyens, en l'occurrence l'expression de la pensée.

¹⁸³ Les développements, qui suivent, sont inspirés des travaux des organismes que sont : OCDE, Insee, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie Bilan des données scientifiques*, éditions Inserm, 2007.

CHAPITRE IV

DES TROUBLES DU LANGAGE

Ce chapitre pose le problème de la capacité du sujet à la production et à la compréhension linguistique normale. Il s'agit de dire quels sont les problèmes majeurs liés au développement du langage et de la pensée chez l'enfant. Quels sont les troubles importants portant atteinte à l'expression du langage et de la pensée chez le sujet humain ? Les troubles du langage ont-ils un impact réel sur l'expression de la pensée ? Peut-on avoir des difficultés à exprimer sa pensée si l'on perd l'usage du mot ? Toutes ces questions nous plongent au cœur de la problématique du rapport de dépendance entre les facultés de langage et de pensée. Le langage s'entend ici comme la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques. C'est un système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication. La pensée elle, est un certain état mental, dont le contenu représente un certain état de choses. La pensée recouvre une grande variété d'activités, d'événements, de phénomènes ou d'états mentaux. Le langage serait donc le canal, le médium à travers lequel la pensée est déployée, médium sans lequel la pensée se viderait de son contenu. Les trois pathologies que nous mettons en exergue dans ce chapitre à savoir la dyslexie, l'aphasie et l'autisme, relèvent les différents niveaux de communicabilité des consciences. Soit l'affection est localisée au niveau de la conception (la capacité à produire une pensée), soit plutôt au niveau de la transmission (la communication de la pensée par le langage), soit enfin au double niveau de la conception et de la transmission de la pensée. Mais toujours est-il que l'enjeu ici est de lire ou de communiquer une pensée. Ces différents niveaux de difficulté justifient l'inquiétude de Paul Eluard : « peu de mots sont nécessaires pour dire l'essentiel, mais il les faut tous pour dire la réalité ».

4.1 TYPOLOGIE DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE : DÉFINITIONS

Quelques études de psychologie cognitive ou de neurosciences ont évalué les compétences en lecture de sujets issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Ces études signalent qu'une partie de leur retard en lecture pourrait provenir d'un déficit linguistique et, plus spécifiquement, d'un déficit phonologique lié au traitement (identification, compréhension et production) des sons de la parole. Par exemple, Noble et McCandliss ont montré que les capacités phonologiques et le niveau socioéconomique sont directement corrélés et agissent sur les performances en lecture indépendamment mais aussi probablement de façon additive. *The results suggest that children with DD, showing the same cognitive profile might differ regarding their neuronal profile which could further influence reading improvement*¹⁸⁴. Ainsi, à déficit phonologique de même importance, un faible niveau socio-économique serait un facteur aggravant. L'hypothèse est que les enfants issus d'un milieu social peu favorisé auraient des difficultés pour mettre en œuvre des stratégies compensatoires. Cette hypothèse est confortée par les résultats d'une étude de neuro-imagerie¹⁸⁵ qui a comparé deux populations d'adultes en difficultés sévères de lecture : des mauvais lecteurs persistants et des mauvais lecteurs qui ont progressé. Cette étude révèle des activations d'aires cérébrales non habituellement dévolues à la lecture uniquement chez ceux qui ont progressé. Or, ces deux groupes n'étaient pas de même niveau socioéconomique : les mauvais lecteurs persistants avaient été scolarisés dans des écoles qui recrutaient surtout des enfants de milieu *défavorisé*. Cette étude suggère donc que certains facteurs environnementaux pourraient entraver la mise en place de stratégies de compensation, tant au niveau comportemental (la différence de progrès en lecture) que neuronal.

Les travaux de recherches indiquent clairement que les facteurs décrits ci-dessus¹⁸⁶ ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées chez les enfants. De nombreuses données montrent qu'il existe des enfants en difficulté d'apprentissage dans tous les milieux socioculturels y compris les plus favorisés et également à tous les niveaux de capacités cognitives générales y compris les plus élevés. Cette situation a conduit les chercheurs à formuler l'hypothèse de l'existence de troubles

¹⁸⁴ Les résultats suggèrent que les enfants de dyslexies développementale, dont le profil cognitif est le même, pourraient différer en ce qui concerne leur profil neuronal qui plus tard influencera leurs performances en lecture (la traduction est de nous).

¹⁸⁵ Shaywitz et coll., 2003

¹⁸⁶ facteurs socioculturels présents dans l'environnement de l'enfant et les capacités cognitives générales propres à chaque enfant

spécifiques des apprentissages. Historiquement, c'est le cas d'un enfant intelligent et sans handicap socioculturel mais avec une difficulté sévère et spécifique à la lecture qui a conduit à la première description de la dyslexie développementale¹⁸⁷.

Depuis, des milliers de cas ont été rapportés dans la littérature scientifique. Pour étudier les caractéristiques propres à la dyslexie, les chercheurs sont amenés à exclure les enfants qui présentent des facteurs de risque tels que le déficit intellectuel généralisé, les troubles sensoriels, les facteurs de risque socioculturels ou linguistiques. Il s'agit d'une précaution méthodologique indispensable à l'étude des causes d'un trouble spécifique sans risque de confusion. Cependant, cette focalisation de la recherche sur des troubles isolés ne doit pas laisser croire que les chercheurs ignorent la multiplicité des facteurs impliqués dans la plupart des difficultés scolaires. De plus, un enfant dyslexique peut cumuler d'autres facteurs de risque qui contribuent à ses difficultés. Des études récentes s'intéressent tout particulièrement aux interactions entre ces différents facteurs (biologiques, culturels...). Par exemple, le milieu socioculturel d'un enfant dyslexique peut avoir un effet compensateur ou aggravant sur ses capacités de lecture¹⁸⁸.

Les troubles spécifiques des apprentissages concernent une large palette de troubles qui va des troubles du langage et de la parole aux troubles des aptitudes motrices¹⁸⁹. Les troubles qui font l'objet de ce chapitre sont ceux plus directement liés aux apprentissages scolaires : le trouble spécifique de la lecture ainsi que le trouble de l'écriture. Plusieurs définitions ont été proposées pour ces troubles et elles ne cessent d'ailleurs d'évoluer. En effet, les connaissances sur lesquelles elles se fondent ont progressé rapidement, grâce aux nombreuses recherches conduites, particulièrement sur les difficultés de lecture¹⁹⁰. Cependant, certaines définitions ne donnent pas de critères diagnostiques précis, laissant ainsi une marge de fluctuation dans leur utilisation.

4.1.1 Troubles spécifiques des apprentissages

Les troubles des apprentissages, qui concernent des problèmes faisant obstacle à la réussite scolaire, peuvent apparaître dans un contexte de retard global¹⁹¹ ou plus spécifique en cas de déficits limités à certains processus cognitifs¹⁹². Il sera question ici essentiellement de définitions et critères concernant les troubles présents en dehors d'un

¹⁸⁷Pringle Morgan, 1896 Pringle Morgan, 1896

¹⁸⁸Noble et McCandliss, 2005 Noble et McCandliss, 2005

¹⁸⁹Lyon, 1996 ; Culbertson, 1998 ; Kronenberger et Dunn, 2003

¹⁹⁰Lyon et coll., 2003

¹⁹¹Gillberg et Soderstrom, 2003

¹⁹²Snowling, 2002 Snowling, 2002

retard global du développement. Les troubles des apprentissages¹⁹³ ont fait l'objet de différentes définitions, qui ont évolué avec le temps. Pour Kirk, les troubles des apprentissages étaient caractérisés par des problèmes de développement du langage oral et de la lecture ainsi que par un déficit des compétences de communication, nécessaires à l'interaction sociale, ces troubles ne pouvant être attribués à un handicap sensoriel ou à un retard mental. Rutter (1989) propose quelques années plus tard la définition suivante :

Les troubles développementaux des apprentissages sont un ensemble de difficultés des apprentissages qui ne peuvent être attribuées ni à un retard intellectuel, ni à un handicap physique, ni à des conditions adverses de l'environnement. Ces difficultés sont inattendues compte-tenu des autres aspects du développement, elles apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persistent souvent jusqu'à l'âge adulte.

Dans cette définition, on retrouve les principaux critères utilisés pour caractériser les troubles spécifiques des apprentissages¹⁹⁴, critères qui sont à la base des définitions proposées par la suite¹⁹⁵, à savoir :

- critère de *discordance* (discrepancy) entre les difficultés à des épreuves liées au trouble en question et les bonnes performances à d'autres épreuves cognitives (il s'agit souvent du QI¹⁹⁶) ;
- critère d'exclusion : les troubles ne doivent pas avoir comme cause primaire ni un retard global, ni un handicap sensoriel, ni un environnement défavorable¹⁹⁷, ni troubles mentaux avérés ;
- le trouble est dû à des facteurs intrinsèques à l'enfant (ce point dérive directement des deux précédents et met l'accent sur l'origine neurobiologique des troubles)¹⁹⁸.

¹⁹³learning disabilities, terme utilisé pour la première fois par Kirk en 1963

¹⁹⁴qu'il s'agisse de troubles du langage oral, de la lecture, de l'écriture ou du calcul qu'il s'agisse de troubles du langage oral, de la lecture, de l'écriture ou du calcul

¹⁹⁵Fletcher et coll., 2004

¹⁹⁶ Quotient intellectuel (QI) mesuré entre 6 et 16 ans à l'aide du WISC-IV (Wechsler, 2005).

¹⁹⁷ pédagogie inadaptée, niveau socioculturel insuffisant, diversité linguistique

¹⁹⁸ Ces critères sont retrouvés dans la classification internationale des maladies, la CIM-10 (OMS, 1994), et dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, le DSM-IV (American Psychiatric Association, 2004). La CIM-10, qui définit des critères diagnostiques, comprend un chapitre *Troubles du développement psychologique* dans lequel une section est dédiée aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. Dans cette partie sont décrits les critères diagnostiques des troubles suivants :

*Trouble spécifique de la lecture ;

*Trouble spécifique de l'orthographe ;

*Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique ;

*Trouble mixte des acquisitions scolaires.

Les critères diagnostiques communs aux troubles des apprentissages scolaires de la CIM-10 sont présentés en annexe (cf. tableau II).

Le DSM-IV, dans la partie *Troubles diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence*, définit dans un chapitre à part, les troubles des apprentissages. Ce chapitre comprend les troubles de la lecture, du calcul et de l'expression écrite ainsi que des apprentissages non spécifié. Les caractéristiques diagnostiques communes de ces troubles selon le DSM-IV sont présentées en annexe dans le (cf. tableau III).

Les deux classifications ont certes des parties communes, mais elles ne se superposent pas pour autant. Ainsi, dans la CIM-10 il est question d'un trouble spécifique de l'orthographe qui n'apparaît pas en tant que tel dans le DSM-IV où il fait partie des problèmes décrits dans le trouble de l'expression écrite. Les critères d'inclusion (notes à des épreuves < 2 écarts-types) et d'exclusion ($QI < 70$) sont plus stricts dans la CIM-10. Selon une tendance récente¹⁹⁹, l'appellation *troubles des apprentissages* ne devrait pas être attribuée seulement sur la base des résultats à différentes épreuves, mais elle devrait être réservée aux enfants dont les troubles résistent à un traitement conséquent (prise en charge pédagogique et/ou orthophonique). Les progrès des connaissances ont amené certains auteurs à évoquer dans leurs définitions l'origine neurobiologique²⁰⁰ voire même héréditaire²⁰¹ des troubles des apprentissages.

En outre, ces définitions incluent de plus en plus les mécanismes cognitifs des troubles, même si ces processus cognitifs sont encore l'objet de discussions et d'explorations²⁰². Il faut souligner que dans le cadre de la recherche, les critères adoptés peuvent varier en fonction du nombre de sujets observés. En effet, les études qui portent sur des effectifs importants utilisent, pour des raisons de faisabilité, des critères moins stricts et moins nombreux que les études sur des petits groupes d'enfants. Que dire des troubles spécifiques de la lecture ?

4.1.2 Troubles spécifiques de la lecture

Parmi les troubles spécifiques des apprentissages, le trouble de la lecture ou dyslexie est de loin le trouble des apprentissages le mieux exploré ; il a donné lieu à un

¹⁹⁹Vaughn et Fuchs, 2003 ; Fletcher et coll., 2004

²⁰⁰Galaburda et coll., 1999

²⁰¹Pennington et Gilger, 1996 ; Lyytinen et coll., 2004 Pennington et Gilger, 1996 ; Lyytinen et coll., 2004

²⁰²Padget et Yancey, 1998

plus grand nombre de travaux et de définitions. D'une façon générale, la dyslexie est définie comme un trouble de l'identification des mots écrits. Depuis la description du premier cas – qu'on qualifierait aujourd'hui de dyslexie développementale – par Morgan en 1896 et les travaux d'Orton en 1928, qui a évoqué le premier une origine neurodéveloppementale du trouble, les définitions n'ont pas cessé d'évoluer. Rutter (1978), sur la base des propositions de la World Federation of Neurology (1968), écrit que *la dyslexie est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire, malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle*. La CIM-10 décrit pour le Trouble spécifique de la lecture des critères diagnostiques adaptés à des âges différents (cf. Tableau IV).

Le critère du DSM-IV pour le trouble spécifique de la lecture est le suivant : les réalisations en lecture (exactitude, rapidité ou compréhension), évaluées par des tests sont nettement en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge. Les autres critères de la CIM-10 et du DSM-IV, communs aux différents troubles (enseignement adapté à l'âge, environnement socioculturel favorable et intelligence adéquate), ont été détaillés précédemment. À noter que la CIM-10 spécifie que le trouble de la lecture ne doit pas résulter directement d'un trouble neurologique avéré. La principale différence entre les deux classifications concerne la comorbidité du trouble de la lecture avec d'autres troubles des apprentissages (notamment les troubles du calcul et de l'écriture). En cas de comorbidité, dans la CIM-10 le diagnostic de trouble de la lecture est prédominant par rapport à tous les autres, tandis que le DSM-IV permet de porter plusieurs diagnostics.

Dans les définitions plus récentes de la dyslexie, il est de plus en plus question des mécanismes cognitifs perturbés et de l'étiologie des troubles. Les recherches des dernières années sur ces facteurs, en particulier sur les compétences impliquées dans le processus de la lecture, ont beaucoup progressé et les définitions se sont adaptées aux nouvelles connaissances. Ainsi, la définition récemment proposée par Lyon et coll. (2003) et qui remplace une définition précédente des mêmes auteurs propose :

La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (spelling) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante

phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales.

S'il est vrai que la plupart des études récentes soulignent que la dyslexie est liée à un trouble du système phonologique²⁰³, d'autres données plaident pour l'existence d'autres troubles cognitifs responsables d'autres types de dyslexie²⁰⁴.

Certains auteurs proposent de réserver l'appellation *dyslexie* au sous-groupe majoritaire, porteur de troubles phonologiques prédominants²⁰⁵. Cependant, la prise en compte d'un déficit en phonologie comme critère d'inclusion dans la définition de la dyslexie a été également critiquée²⁰⁶. Enfin, il est important de rappeler que c'est dans le cadre de la dyslexie que le critère de discordance (entre les performances à des tests de lecture et le QI de l'enfant) a été le plus appliqué et contesté par la suite²⁰⁷.

Deux arguments s'opposent à ce critère. En premier lieu, la croissance du vocabulaire des dyslexiques pourrait être négativement influencée par les problèmes de lecture²⁰⁸ et le QI verbal, qui intègre le niveau de vocabulaire, pourrait alors diminuer progressivement conduisant les dyslexiques à être de moins en moins discordants²⁰⁹.

Par ailleurs, ce critère suppose que le dysfonctionnement des processus cognitifs à l'origine des troubles de lecture des individus discordants soit différent du dysfonctionnement d'individus ayant des notes comparables aux tests de lecture mais un QI moins contrasté. Plusieurs travaux n'ont pas trouvé de différence entre ces deux groupes pour une variété de tâches cognitives comprenant la phonologie, d'autres aspects du langage et de la mémoire²¹⁰. En quoi consistent les troubles spécifiques de l'écriture ?

4.1.2 Troubles spécifiques de l'écriture

L'écriture étant un processus multidimensionnel, le trouble de l'écriture est celui qui pose le plus de problèmes de définition. Au centre d'un trouble de l'expression écrite

²⁰³Morris et coll., 1998 ; Sprenger-Charolles et coll., 2000 ; Snowling, 2001 ; Ramus et coll., 2003 ; Vellutino et coll., 2004

²⁰⁴Mattis et coll., 1975 ; Stein, 2001 ; Valdois et coll., 2004 Mattis et coll., 1975 ; Stein, 2001 ; Valdois et coll., 2004

²⁰⁵Kamhi et Catts, 2002

²⁰⁶Frith, 1999

²⁰⁷Shapiro, 1996 ; Fletcher et coll., 2002 ; Shaywitz et Shaywitz, 2003

²⁰⁸voir la définition de Lyon et coll. 2003, ci-dessus

²⁰⁹Stanovich, 1986

²¹⁰Siegel, 1992 ; Fletcher et coll., 1994 ; Stanovich et Siegel, 1994

se trouve une compétence très réduite dans l'organisation et la présentation de l'information à travers l'écriture, comparée à une compétence plus élevée à organiser et présenter l'information oralement²¹¹. Différentes composantes peuvent être à l'origine d'un trouble de l'écriture : difficulté d'écriture liée à l'aspect moteur ; difficulté à terminer la tâche; orthographe insuffisante ; problèmes avec la composition écrite au niveau du choix des mots, de la construction des phrases, de la planification et de l'organisation du texte²¹². Le terme dysgraphie, qui renvoie plutôt à un trouble de la calligraphie touchant également la réalisation de formes géométriques, a été parfois utilisé pour représenter un trouble général de l'écriture. O'Hare et Brown (1989) proposent la définition de cinq groupes de dysgraphies : trois groupes de dysgraphie motrice²¹³ et deux autres groupes caractérisés par des troubles du langage²¹⁴.

Dans la littérature des troubles de l'écriture, il est plus souvent question de dysorthographe que de dysgraphie. La dysorthographe est un trouble spécifique de l'orthographe, qui accompagne la dyslexie. Le dysfonctionnement cognitif à la base des deux troubles est probablement commun. Dans la dysorthographe, l'orthographe des mots (spelling) est très déficitaire, conséquence directe du trouble phonologique des dyslexiques. Il n'y a donc pas une seule définition du trouble de l'écriture et les classifications internationales l'illustrent bien : la définition de la CIM-10 correspond à la dysorthographe, tandis que celle du DSM-IV, correspond à un trouble de l'expression écrite plus général. La CIM-10, dans sa partie *Troubles spécifiques du développement des apprentissages scolaires*, ne définit pas de trouble général de l'écriture mais une section est consacrée au *Trouble spécifique de l'orthographe* (cf. Tableau V).

Les critères diagnostiques du DSM-IV du *trouble de l'expression écrite* sont les suivants : les capacités d'expression écrite, évaluées par des tests standardisés (ou par l'estimation de la qualité fonctionnelle de ces capacités), sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge. Le DSM-IV préconise de ne pas porter un diagnostic de *trouble de l'expression écrite* en présence de fautes d'orthographe uniquement. Il spécifie qu'on doit pouvoir observer (...) *un mélange de difficultés touchant les capacités du sujet à composer des textes écrits, objectivées par des*

²¹¹Kronenberg et Dunn, 2003

²¹²Berninger et coll., 2001

²¹³déficit visuo-spatial, de la coordination et de la planification motrice...

²¹⁴déficit dans l'orthographe, dans la ponctuation, dans la structure des phrases et déficit dans la conceptualisation

erreurs de grammaire ou de ponctuation au sein des phrases, par une mauvaise construction des paragraphes, de nombreuses fautes d'orthographe et une très mauvaise écriture. Il spécifie également que si le mauvais graphisme est dû à un déficit de la coordination motrice, il faut envisager un diagnostic de *trouble de l'apprentissage de la coordination*. En cas de comorbidité, comme pour le trouble du calcul, dans la CIM-10 le diagnostic de trouble de la lecture est prédominant par rapport à celui de l'orthographe. Dans le DSM-IV, il est permis de porter les deux diagnostics. L'étiologie du trouble spécifique de l'écriture n'est probablement pas unique et est moins bien connue que pour la dyslexie et la dyscalculie²¹⁵. Que penser de toutes ces approches définitionnelles ?

4.1.1 Limites des définitions

Malgré les progrès des dernières années, en particulier pour la dyslexie, la plupart des définitions des troubles des apprentissages ne sont pas très opérationnelles et les critères diagnostiques ne sont pas bien définis. Pour ces raisons, les classifications internationales, CIM-10 et DSM-IV, sont souvent ignorées sur le terrain, aussi bien par les cliniciens que par les chercheurs qui utilisent leurs propres classifications. Certains points des classifications soulèvent des questions qui sont toujours objet de débat. Le choix du type d'épreuves utilisées pour mettre en évidence les troubles d'apprentissage est fondamental²¹⁶. En l'absence de tests de référence, la définition du trouble peut reposer soit sur le symptôme, soit sur des caractéristiques plus intrinsèques à l'individu (cognitives voire biologiques). L'utilisation de mesures, sélectionnées sans un fondement théorique cohérent au départ, peut donner lieu à des classements dont la pertinence n'est pas démontrée²¹⁷.

C'est dans le domaine de la lecture que l'élaboration des instruments est le plus avancée²¹⁸. Cependant la base théorique de la dyslexie, sur laquelle doivent se fonder ces mesures, fait toujours l'objet de recherches. Un des problèmes est constitué par le caractère arbitraire du seuil à partir duquel on définit le trouble (de 2 à 1 écart-type au-dessous de la moyenne). Si le choix se porte sur 1 écart-type, dans une distribution normale on trouve 16 % d'individus sous le seuil. Si on choisit 2 écarts-types (c'est le cas de la CIM-10), on n'en trouve plus que 2,5 %. Quelques fois, on utilise les mois/années de retard d'apprentissage (généralement de 1 à 2 ans).

²¹⁵ Gregg, 1991

²¹⁶Shapiro, 2001 ; Alm, 2004

²¹⁷Hooper et Willis, 1989 ; Culbertson, 1998

²¹⁸Olson et coll., 1994 et 1999

On peut donc penser que le trouble est une entité en partie arbitraire, puisque dépendante du seuil choisi a priori. Néanmoins, en pratique clinique, le suivi de chaque enfant avec l'utilisation de nombreux tests permet de poser réellement un diagnostic. La *discordance* est l'un des concepts clé de certaines définitions. Il s'agit du décalage entre la note obtenue aux épreuves liées au trouble et le niveau intellectuel global de l'enfant. Ce niveau peut être mesuré à l'aide de tests ou sub-tests différents : le QI²¹⁹, les Matrices de Raven, le K.ABC²²⁰ ou autres tests. L'utilisation de l'épreuve du QI pour mettre en évidence un écart éventuel est contestée²²¹ et le concept même de discordance est de plus en plus critiqué²²². Comme décrit précédemment, il suppose que les individus discordants sont différents dans les caractéristiques cognitives des troubles, des individus moins ou non-discordants ayant une note basse aux épreuves mais avec un QI moins contrasté. Il y a actuellement de plus en plus d'arguments contre ce présupposé²²³.

De plus, de nombreuses façons ont été proposées pour évaluer la discordance²²⁴. La tendance actuelle prône l'inclusion d'enfants avec un profil moins contrasté dans le classement de ces troubles. Les questions suscitées par le concept de discordance, ainsi que la comorbidité assez fréquente de plusieurs troubles des apprentissages entraînent pour certains auteurs la mise en question du concept de spécificité. La classification du DSM-IV, postérieure à celle de la CIM-10 n'utilise pas toujours le terme *spécifique*, sans changer pour autant la définition. L'abandon de ce terme dans certaines définitions serait la conséquence de la prise en compte de ce débat qui reste d'actualité²²⁵. Les critères d'exclusion d'enfants avec des problèmes sensoriels peuvent être très strictement appliqués pour les uns (par exemple avec des examens de l'audition et de la vision) et de façon plus sommaire pour d'autres. La présence d'éventuels troubles mentaux, critère d'exclusion selon certaines définitions, pose également des problèmes d'évaluation.

D'autres aspects des différentes classifications laissent une marge importante à des interprétations variables. C'est le cas des notions de *problèmes interférant de manière significative avec les activités de la vie courante* ainsi que du jugement selon lequel en cas de déficit sensoriel *les difficultés d'apprentissage doivent être supérieures à celles*

²¹⁹quelquefois il s'agit du QIT, Quotient intellectuel total, d'autres fois du QIP, Quotient intellectuel performance ; Wechsler, 1991

²²⁰Kaufman et coll., 1993

²²¹Vellutino et coll., 2000 ; O'Brien, 2001 ; D'Angiulli et Siegel, 2003

²²²Shaywitz et Shaywitz, 2003 ; Francis et coll., 2005

²²³Fletcher et coll., 1994

²²⁴Lindgren et coll., 1985 ; Yule et coll., 1974 ; Shaywitz et coll., 1992 ; Katusic et coll., 2001

²²⁵Rispens et Van Yperen, 1997 ; Mc Arthur et coll., 2000

habituellement associées à ce déficit (DSM-IV). Reste le problème de l'influence du milieu socioculturel, difficile à évaluer pour un individu donné (sauf cas extrêmes). Un environnement défavorable est considéré comme critère d'exclusion dans la plupart des définitions des troubles spécifiques des apprentissages. Ainsi, les problèmes d'apprentissage d'un enfant issu de milieu défavorisé sont très souvent attribués d'emblée à son milieu. À l'inverse, les troubles spécifiques d'apprentissage d'un enfant issu d'un milieu plus favorisé ont une plus grande probabilité d'être reconnus comme tels.

En conclusion, ce qui précède montre bien qu'il y a un certain accord dans les définitions des troubles spécifiques des apprentissages même si les critères utilisés pour le diagnostic varient. Ce fait n'empêche pas qu'on dispose aujourd'hui de nombreux instruments de dépistage performants, surtout dans le domaine de la lecture et que de nombreux travaux scientifiques de validité certaine, sont basés sur des définitions dont l'interprétation peut varier. Il reste cependant nécessaire d'arriver à établir des classifications des troubles spécifiques des apprentissages fondées sur des critères communs, partagés à la fois par les chercheurs et les cliniciens. Parmi ces critères, une réflexion à part est nécessaire sur le rôle à attribuer au milieu socioculturel dans les définitions des troubles spécifiques des apprentissages. Notre attention sera particulièrement portée sur trois types de troubles de langage, en l'occurrence l'aphasie, l'autisme et la dyslexie. Notre choix de ces trois pathologies résulte de l'impact qu'elles ont sur l'usage du langage, de la pensée et à la fois sur ces deux facultés en même temps.

4.2 APHASIE ET AUTISME

4.2.1 Aphasie, pensée et intelligence

Le vocable aphasie est né sur l'indication d'É. LITRE ; A. TROUSSEAU l'a fixé en 1865, en remplacement d'autres en usage dans la même acception : *alalie* ou *aphémie* (terme proposé et justifié par Paul BROCA)²²⁶. L'une des définitions les plus communément admises aujourd'hui est la suivante.

L'aphasie est le trouble de l'expression ou de la compréhension des signes verbaux, en dehors de toute atteinte des instruments périphériques d'exécution ou de réception, s'accompagnant le plus souvent de difficultés intellectuelles, primitives ou secondaires selon les auteurs ; elle répond à une lésion cérébrale localisée ; La rupture de relation avec l'entourage qui en résulte sera souvent accrue par

²²⁶ P. Lefèbre, *De l'aphémie à l'aphasie : les tribulations d'une dénomination*, L'information Psychiatrique, vol. 54-7 : 1988/09, p. 945-954.

l'atteinte simultanée d'autres moyens de relation d'ordre perceptivo-gestuel, en rapport étroit avec le langage, mais qui ne sont pas nécessairement altérés conjointement à lui. (Henri HECAEN)²²⁷

C'est une définition médicale, il y a trois raisons à ce choix : elle évoque (1) Les désordres du langage ; (2) l'existence fréquente de troubles associés ; (3) le problème des difficultés intellectuelles. L'impact d'une telle atteinte sur les relations du sujet avec le monde extérieur est considérable. Divers facteurs engendrent l'aphasie : accidents vasculaires cérébraux (AVC), tumeurs, traumatismes crâniens, etc.

Face au débat portant sur l'aphasie et la pensée, l'intelligence et la santé mentale, la littérature médico-légale²²⁸ fait référence à A. TROUSSEAU ou J. DEJERINE, dont les travaux montrent que les fonctions intellectuelles sont altérées dans certaines aphasies, généralement dans l'aphasie totale (sensorielle et motrice). Pierre MARIE, au contraire, affirme qu'il y a *dégénérescence intellectuelle* ; le linguiste R. JAKOBSON suit cet avis. À partir d'une revue de la littérature et de sa pratique médicale, D. LAPLANE²²⁹ met en évidence certaines contradictions, dont la partialité de Pierre MARIE²³⁰, et propose des témoignages d'aphasiques ayant écrit leur expérience. Nous retiendrons des extraits de ceux de J. LORDAT, Professeur en Médecine à l'Université de MONTPELLIER, du philosophe Eldwin ALEXANDER et de Marie. Tous trois expriment cette impossibilité de mettre leur pensée en mots. J. LORDAT témoigne.

Je m'aperçus qu'en voulant parler, je ne trouvais pas les expressions dont j'avais besoin [...] La pensée était toute prête, mais les sons qui devaient la confier à l'intermédiaire n'étaient plus à ma disposition [...] Ne croyez pas qu'il y eut le moindre changement dans les fonctions du sens intime. Je me sentais toujours le même intérieurement. L'isolement mental, la tristesse, l'embarras, l'air stupide qui en provenait faisait croire à plusieurs qu'il existait en moi un affaiblissement des facultés intellectuelles, erreur qui causa du chagrin à quelques-uns, de la satisfaction à d'autres. [...] Quand j'étais seul, éveillé, je m'entretenais tacitement de mes occupations de la vie, de mes études. Je n'éprouvais aucune gêne dans l'exercice de ma pensée [...] Dès qu'on venait me voir, je ressentais mon mal à l'impossibilité où je me trouvais de dire : Bon jour, comment vous portez-vous ?²³¹

E. ALEXANDER précise.

²²⁷ H. Hécaen, R. Angelergues, Pathologie du langage, p. 6.

²²⁸ Cf. L'aphasique et la Loi, p. 218 et sq. ; cf. également : Eustache, F. & Signoret, J.L., Langage et aphasie, p. 29 et suiv.

²²⁹ D. Laplane, D., La pensée d'outre mots : la pensée sans langage et la relation pensée-langage, p. 9-56.

²³⁰ Op. cit. p. 42-50.

²³¹ Th. Alajouanine & F. Lhermitte, *Essais d'introspection de l'aphasie (l'aphasie vue par les aphasiques)*, Revue Neurologique 110, 1964, p. 609-621.

Pour l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en second. Je ne parle pas des organes des sens et des émotions sensibles qui accompagnent tout particulièrement la perte soudaine du langage. Il est après l'attaque, la même personne avec les mêmes idéologies et les mêmes préjugés. Simplement, il ne parle plus. Je ne savais pas ce qui m'arrivait, mais je me rendais compte que tous les détails du langage m'échappaient. [...] Dans l'ambulance, je fis mentalement la somme de ce qui fonctionnait encore en moi [...] Je ressentais de l'intérêt devant le commencement de mon aventure avec le langage et le concept. Je possédais encore les concepts mais non le langage. J'avais la compréhension du monde, de moi-même et des relations sociales, sans rien savoir en fait, ni de la grammaire, ni du vocabulaire que j'avais utilisés toute ma vie. [...] Pendant deux mois, j'eus le concept très net d'un certain philosophe grec, mais j'avais oublié son nom.²³²

Marie raconte :

Mes mots manquent souvent. Mes mots, mes phrases, mes conjugaisons, ma grammaire sont une épreuve, comme une TORTUE. Mais ma pensée est très rapide, comme l'OISEAU. En même temps, je ressens la jubilation de la PENSEE de (dans)²³³ la peinture, et l'épreuve du LANGAGE. [...] La musique, dessin, peinture [...] c'est une chose mystérieux, le don, directement la pensée... directement et intuition... j'ai découvert un monde autre.

Ces trois témoignages font état de cette pensée active, coupée brutalement de son moyen d'expression le plus usuel : pensée indicible en mots. Ils soulignent l'identité préservée de l'aphasique, incapable de communiquer, qui contraste avec l'image d'une personne diminuée physiquement et intellectuellement au regard des autres. Ils évoquent aussi la souffrance et le chagrin dus à ce démenti impossible à formuler.

Concrètement, dans sa définition linguistique la plus stricte, l'aphasie atteint les possibilités de formulation de la pensée, non la pensée elle-même. Autrement dit, l'aphasique garde le contrôle du langage mental, des intuitions, de la signification, de la compréhension, des règles de la sémiotique, mais il ne peut pas les extérioriser. Si nous devons présenter l'aphasie de manière caricaturale, ce serait : au rendez-vous du langage et de la pensée, le langage est absent ou en retard. Et le message, inscrit dans la situation d'expression ou de compréhension, est une manifestation active de l'intelligence, son

²³² E. Alexander, "Aphasia: the worm's view of philosophic patient and the medical establishment", *Diogene*, 150, 1990.

²³³ « Dans » serait à substituer à « de » ici.

altération dans ce trouble est une hypothèse nulle a priori : on parlerait alors de désordre associé à la démence ou d'aphasie dégénérative.

En outre, E. ALEXANDER ajoute que la récupération du langage

[...] implique la reconstruction de la grammaire, de la syntaxe et des phonèmes et la récupération du vocabulaire et qu'il laisse de côté la signification, la compréhension et les règles sémiotiques, parce que l'aphasique n'a pas perdu la mémoire de ce qu'est le langage.

Ses propos concordent avec ceux de la patiente et montrent la nécessité de réapprendre unités et règles de cette langue maternelle devenue langue étrangère, mais non le langage lui-même dont l'aphasique a conscience, sans pouvoir l'utiliser : conscience de l'existence de ce système sémiologique adapté à l'expression de sa pensée.

E. ALEXANDER écrit enfin : *L'aphasique sait mieux que quiconque à quel point il faut sans cesse lutter pour inscrire la pensée dans le langage.*

Marie dont l'expression orale reste très difficile le sait aussi : J'ai besoin maintenant / beaucoup de réflexion // puis le mot jaillit / ou parfois / jamais / [...] les mots sont mélangés / mêlés // chanter l'oiseau plus // C'est très compliqué // l'oiseau ne chante plus. [...] le cerveau est obligé de composer la phrase, c'est tout le temps, tout le temps, tout le temps //

Son témoignage suggère clairement la perte des automatismes et il est d'autant plus intéressant qu'il garde des séquelles sévères, à l'oral. Il est difficile de nier la pensée intacte de ces aphasiques conscients de leurs troubles passés et argumentant à leur propos. Impossible de nier la pensée intacte de Marie, plus crédible encore : après onze ans, elle reste dans le présent de son aphasie et non dans les souvenirs, comme J. LORDAT ou E. ALEXANDER, dont la mémoire réparatrice du drame peut avoir estompé certains souvenirs pénibles, déformé aussi la réalité des faits. Quant à l'intelligence préservée de cette patiente, cette étude de cas d'aphasie en sera certainement la meilleure démonstration.

Sachant que l'aphasie est un trouble du langage acquis, la description et l'interprétation des troubles de la communication engendrés par l'aphasie a toujours débouché sur la description de deux grandes familles de troubles, comportant des dissociations fonctionnelles, plus ou moins marquées : aphasie de Wernicke ou de Broca, aphasie sensorielle ou motrice, aphasie de compréhension ou d'expression, aphasie fluente ou non fluente, sémantique ou bien agrammatique...

L'aphasie pose donc le problème de l'état du langage du sujet, à l'instant de l'évaluation, certes, mais aussi, celui de l'intelligence et de la pensée. Nombre de neurologues, spécialistes de cette atteinte, eux-mêmes atteints, parfois et ayant fait part

d'une introspections²³⁴, sont généralement formels sur la possibilité d'une préservation complète de la pensée, plus ou moins occultée par l'atteinte neurobiologique subie, quand les lésions sont étendues et le ralentissement cognitif important²³⁵.

4.2.2 Autisme et signes princeps

Bien que peu encline à utiliser le pluriel pour évoquer des concepts fondamentaux, ce choix tient ici aux approches diversifiées mais aussi controversées de ce trouble qui, pourtant concerne le sujet humain en souffrance, dans son unité. En 1943, Léo KANNER publie un article qui, à partir de 11 cas, décrit une psychose infantile rare qu'il nomme autisme, terme qu'il emprunte à la symptomatologie de la schizophrénie. Si, en France, cette atteinte demeure généralement classée parmi les psychoses, depuis le DSM III, puis le DSM IV, l'autisme est désigné comme un trouble envahissant du développement, concept repris par l'OMS, avec le CIM-10. Cependant, cette dernière expression peut prêter à confusion car elle couvre bien d'autres troubles du développement de l'enfant, dans le domaine de la neuropsychologie, en particulier : hyperactivité, troubles sévères de l'attention, dyspraxies visuo-spatiales, etc.

Les signes princeps de l'autisme se résument en quatre points L. KANNER évoque une *incapacité à développer des relations interpersonnelles*, inaptitude innée. L'enfant semble apparemment insensible aux sollicitations du monde extérieur, il est comme enfermé en son intériorité où tout sentiment semble exclu. Autrement dit, il ne se sent pas dans le besoin de se mettre en relation avec les autres autour de lui. Par interactions sociales, on entend généralement plusieurs aspects de communication : contact oculaire, mimiques, postures, mouvements corporels inconscients, réflexes (synergologie) et conscients (mimogestualité). Les spécialistes évoquent également un sujet en difficulté majeure pour établir des contacts humains dans la microsphère familiale (parents et fratrie, autres membres de la famille) et sociale de l'enfant (école, institutions...), instituteur et pairs : absence de partage avec eux des émotions, jeux, plaisirs et loisirs, etc.

Ensuite, KANNER observe une altération profonde de la communication langagière, complètement absente ou peu existante : écholalie et/ou inventaire réduit de mots ou énoncés souvent stéréotypés. Aujourd'hui, la majorité des auteurs évoque

²³⁴Jacques LORDAT, par exemple

²³⁵nous excluons ici les aphasies dégénératives, associées au syndrome d'Alzheimer et autres atteintes associées

l'absence ou la rareté des vraies interactions dialogiques, au profit d'un langage répétitif, idiosyncrasique (personnel et spécifique) etc.

Sur les plans de l'espace et du temps vécus, l'enfant recherche l'immuable : rien ne doit changer dans son environnement qui fait l'objet d'observations minutieuses. Les comportements sont peu variés, stéréotypés et le sujet développe des habitudes et rituels, des maniérismes moteurs, des automatismes très spécifiques et précis.

Enfin, KANNER évoque *l'air intelligent* de ces enfants et leurs bonnes performances dans certains domaines bien circonscrits (musique, mémoire, calcul...).

Ces données descriptives sont insuffisantes, bien sûr, pour caractériser l'autisme et la réalité dynamique des comportements conatifs et cognitifs afférents et leur évolution. Par ailleurs, on observe aussi des oscillations de comportement, avec des passages de l'évitement à un rapprochement fusionnel, de l'enfermement à l'extériorisation d'états d'angoisse fulgurants, éprouvants, des automutilations sont également observées.

Rappelons que sur le plan épidémiologique, KANNER indiquait 2 à 4/10 000 sujets atteints d'autisme, avec un pourcentage très élevé de sujets du sexe masculin ($\geq 75\%$). Les chiffres indiquent 4 à 8/10 000, avec les évaluations du DSM III, puis du DSM IV. Cela tient à une définition élargie du *trouble autistique*, par rapport à celle de KANNER : elle englobe désormais une large population de sujets avec retard mental important (50 à 75 %, suivant les études, avec un $QI < 50$).

4.2.3 Point de vue cognitiviste sur l'autisme

Les études cognitives de l'autisme convergent sur trois théories, fondées sur la notion de déficit congénital²³⁶. La théorie des méta-représentations²³⁷ porte sur le concept de *théorie de l'esprit*, développé à propos de l'autisme par LESLIE, puis WILDE ASTINGTON. Le concept est déjà présent dans la philosophie grecque et se retrouve dans celles de KANT, HEGEL, etc., sous d'autres vocables. Toute *théorie de l'esprit* est en relation avec la volition, l'intention (conation au sens étroit) et l'attention : c'est la capacité de se représenter ses propres états mentaux et ceux d'autrui. Les expériences de BARON-COHEN, LESLIE et FRITH, démontrent que l'absence de cette faculté métacognitive caractériserait l'autiste.

En effet, le développement de la pensée requiert l'émergence du langage ou d'un langage, comme l'affirme DELACROIX (1924) : *La pensée fait le langage en se faisant*

²³⁶BERTHOZ, ANDRES, BARTHELEMY, ROGE, 2005

²³⁷BARON-COHEN, 1998

par le langage. Cette formule évoque les relations dialectiques du langage et de la pensée. D'une part, la pensée fait le langage, le constitue parce qu'elle le transcende ; mais d'autre part, la pensée est à son tour façonnée par le langage, elle se fait par lui. Il est clair que le langage est un produit de la pensée, de cette pensée qui est possibilité d'abstraire, de se représenter les choses au moyen de symboles, ce dont l'homme est seul capable.

La théorie émotionnelle défendue par HOBSON ou DAMASIO, par exemple, évoque un tableau différent, placé sur un plan neurobiologique plus archaïque et réactif (système limbique et amygdale), dans la mesure où, de façon innée, l'enfant autiste serait incapable de décoder les états émotionnels d'autrui et d'extérioriser les siens. En conséquence, il serait dans l'incapacité d'acquérir une *théorie de l'esprit* (niveau cognitif le plus élevé : cortex), faute d'une *théorie des émotions*.

ROGERS et PENNINGTON, dans un courant plus behavioriste et lié à la neurobiologie, évoquent une incapacité congénitale à l'imitation corroborée par une moindre activité des neurones miroirs et/ou une moindre densité de ces derniers (neurones du reflet, de l'imitation premiers acquis/appris) ? Globalement l'aphasie et l'autisme posent une réelle préoccupation sur la capacité de communication du sujet et sa capacité à entrer en interrelation avec les autres. Que dire alors de la dyslexie ?

4.3 DYSLEXIES VISUELLES ET PHONOLOGIQUES

Dyslexie est un mot d'origine grecque : le préfixe *dys* signifiant *difficulté*, et, *lexie* signifiant *mot*. La Fédération Mondiale de Neurologie (F.M.N.) la définit comme un trouble développemental de l'apprentissage du langage écrit, *trouble qui se manifeste par une difficulté durable dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement normal, d'une intelligence appropriée, de conditions socioculturelles satisfaisantes*. L'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.) complète en précisant *un trouble spécifique, durable et persistant chez l'enfant...et indemne de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistant*.

Différentes formes de dyslexies développementales ont été décrites jusqu'ici. Certaines formes (dyslexie visuelle, dyslexie par négligence, dyslexie profonde) ont fait l'objet d'une attention limitée, alors que d'autres comme la dyslexie phonologique et de surface ont été plus largement étudiées. Ceci est sans doute à mettre en relation avec le débat qui oppose depuis une vingtaine d'années les tenants des modèles connexionnistes de

lecture de type PDP²³⁸ aux défenseurs du modèle double-voie²³⁹. En rupture avec ces modèles à double voie d'accès à des entités lexicales localisées dans la mémoire à long terme du sujet, se développent depuis une vingtaine d'années des modèles connexionnistes dans lesquels la reconnaissance des mots ne consiste pas à retrouver un mot stocké dans le lexique mental mais résulte de l'activation de différentes unités spécialisées dans le traitement orthographique, phonologique et sémantique. Autrement dit, dans ce type de modèle, il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des unités en mémoire à long terme. Toutes les connaissances sur le mot sont activées simultanément de façon automatique. Reconnaître un mot signifie alors atteindre un certain état d'activation de sa représentation. Chaque configuration différente d'activation correspond alors à la reconnaissance d'un mot différent. Les principales hypothèses qui sous-tendent ces modèles sont l'hypothèse d'interaction orthographe – phonologie et l'hypothèse d'auto-structuration du système basée sur le renforcement des connexions du réseau.

L'architecture générale du modèle connexionniste de Seidenberg et McClelland²⁴⁰ permet d'illustrer cette conception de la lecture. D'après ce modèle, l'identification d'un mot implique le calcul de trois types de codes orthographique, phonologique et sémantique. Le calcul de ces codes est pris en charge par chacune des trois couches d'unités orthographiques, phonologiques et sémantiques qui structurent le réseau mais également par des unités cachées qui assurent le lien entre ces différentes couches. Lorsqu'un mot est présenté en réseau, ces unités interagissent jusqu'à ce que le réseau génère un patron d'activation stable appelé attracteur et qui correspond à l'interprétation du mot présenté. Les interactions entre unités sont régies par le poids de connexions qui encodent globalement la connaissance du système sur la façon dont les différents types d'informations sont reliés.

Par ailleurs, ce modèle possède une procédure d'apprentissage permettant de modifier les connexions automatiquement : cette procédure d'apprentissage est connue sous le nom de rétropropagation de l'erreur (Rumelhart, Hinton, & Williams, 1986). Elle consiste à présenter un stimulus (ou un ensemble de stimuli) au modèle, à laisser

²³⁸parallel distributed processing ; Seidenberg et McClelland, 1989 ; Plaut et coll., 1996 ; Harm et Seidenberg, 1999 et 2004

²³⁹Coltheart, 1978 ; Coltheart et coll., 2001

²⁴⁰1989

l'activation se propager à travers les couches successives du réseau hautement interconnecté et à comparer ensuite le résultat obtenu avec la réponse attendue. Les connexions sont ensuite modifiées de façon à diminuer l'erreur, c'est-à-dire l'écart entre la réponse désirée et la réponse obtenue. Ce modèle est donc capable d'apprendre les relations statistiques entre l'orthographe et la phonologie, sans utiliser des représentations symboliques des codes orthographiques et phonologiques.

Pour les mots les plus familiers, l'ensemble des unités orthographiques activées l'aurait été si souvent conjointement, que les liens entre ces unités, ainsi que ceux reliant ces unités à celles correspondant aux caractéristiques phonologiques et sémantiques de ces mots se renforceraient, ce qui permettrait que les unes et les autres s'inter-activent automatiquement autorisant la reconnaissance de ces mots comme des globalités. Cela serait de moins en moins vrai au fur et à mesure que les mots sont de moins en moins familiers.

Il n'y aurait donc qu'une seule voie pour reconnaître les mots quelles que soient leurs caractéristiques, les mots familiers bénéficiant de la rapidité d'activation consécutive aux lectures antérieures. Dans ce type de modèle, le fonctionnement est clairement interactif. Toutes les connaissances que le lecteur possède sur les mots²⁴¹ sont utilisées par le système. De plus, ce fonctionnement est automatique. C'est-à-dire qu'il s'opère sans que le lecteur porte son attention sur aucune des caractéristiques individuelles des mots, que ce soit les caractéristiques orthographiques, phonologiques, sémantiques ou contextuelles.

Deux caractéristiques distinguent les modèles connexionnistes des modèles à double voie. La première concerne la nature des traitements opérés au cours de la lecture. Tandis que les modèles double voie renvoient à des traitements fonctionnellement distincts des différents types de mots²⁴², les modèles connexionnistes postulent, au contraire, des traitements similaires. La seconde renvoie à la façon dont les informations sur les mots sont stockées en mémoire. Dans les modèles à double voie, les mots sont représentés localement dans un endroit de la mémoire lexicale appelé représentation. Dans ces représentations, sont stockés des ensembles d'informations symboliques discrètes telles que les lettres, les sons, les morphèmes et les concepts qui composent ces mots. Des mots formellement proches possèdent des représentations localisées en mémoire de façon

²⁴¹i.e., qui ont déjà été associées aux mots en cours de traitement

²⁴²voie sublexicale pour les mots réguliers, voie lexicale pour les mots irréguliers

proche. A ces représentations symboliques et locales, l'approche connexionniste oppose des représentations distribuées représentées par des patrons d'activation d'ensemble d'unités orthographiques, phonologiques et sémantiques et de leurs connexions. Parce que le réseau apprend progressivement, des mots formellement proches possèdent des patrons d'activations proches.

L'interprétation des formes différenciées caractérisées par des profils radicalement opposés, comme c'est le cas des dyslexies développementales phonologique et de surface, représente un véritable défi pour les modèles théoriques de lecture. À l'opposé, certaines formes qui ont pourtant été décrites comme majoritaires dans la population dyslexique²⁴³, en l'occurrence les dyslexies mixtes, n'ont fait l'objet d'aucune étude sérieuse dans la mesure où elles n'ont pas été jusqu'ici jugées cruciales au débat théorique.

4.3.1. Dyslexie visuelle

Un cas de dyslexie visuelle a été décrit chez l'enfant²⁴⁴ en tant qu'analogue des formes de dyslexies visuelles – elles-mêmes apparemment rares – décrites chez l'adulte suite à une atteinte du système nerveux central. Olivia est une enfant de 10 ans 2 mois qui présente des difficultés de lecture (niveau de lecture estimé à 7 ans 7 mois) sans trouble associé du langage oral et dans le contexte d'une efficacité intellectuelle normale (QIV²⁴⁵ = 119 ; QIP²⁴⁶ = 103). La lecture de texte est lente et les sauts de lignes sont fréquents. La lecture de mots isolés est caractérisée par la production presque exclusive d'erreurs visuelles, consistant à produire un autre mot orthographiquement proche du mot présenté (par exemple : *girafe* lu *guitare* ; *joie* lu *jolie*). Les erreurs produites n'entretiennent pas de lien sémantique avec la cible et se traduisent par des additions, omissions, substitutions ou déplacements de lettres qui n'affectent pas plus particulièrement le début, le milieu ou la fin du mot lorsque le temps de présentation n'est pas contrôlé. La performance en lecture n'est par ailleurs pas influencée par des variables telles que la fréquence ou la régularité du mot qui laisseraient supposer un déficit des processus centraux.

Dans une tâche de copie différée de mots et pseudo-mots²⁴⁷ présentés en temps limités, Olivia présente des difficultés pour traiter la totalité des lettres de la séquence et

²⁴³Castles et Coltheart, 1993 ; Manis et coll., 1996 ; Sprenger-Charolles et coll., 2000

²⁴⁴Valdois et coll., 1995

²⁴⁵ QIV : quotient intellectuel verbal

²⁴⁶ QIP : quotient intellectuel de performance

²⁴⁷ Un pseudo-mot est une chaîne de caractères ressemblant à un mot réel mais n'ayant aucun sens. Les pseudo-mots respectent les conventions orthographiques de la langue et sont donc prononçables, à l'instar des

encoder leur position relative. Ainsi, lorsque des pseudo-mots sont présentés en 100 ms²⁴⁸, elle produit préférentiellement les lettres finales du mot, au détriment des lettres initiales et médianes. La tendance s'inverse pour des temps d'exposition plus longs (400 ms ou 1 000 ms) où ce sont les lettres initiales qui sont les mieux identifiées au détriment des lettres finales. Des particularités de traitement de la séquence des lettres du mot sont également mises en évidence dans une épreuve de comparaison de mots. Les temps de réaction sont alors plus longs lorsque les mots se distinguent par leurs lettres initiales (par exemple : pomme/gomme ; croix/choix) que par leurs lettres finales (ville/villa ; verre/verte), contrairement aux témoins.

Ces résultats suggèrent une mauvaise orientation initiale de l'attention (biais attentionnel droit) et la nécessité de reporter l'attention sur le début du mot au cours du traitement lorsque le temps de présentation le permet. Ce défaut d'orientation attentionnelle aurait pour conséquence de ralentir la lecture de texte et de perturber l'encodage positionnel de l'information. Que dire de la dyslexie par négligence ?

4.3.2 Dyslexie par négligence

La dyslexie par négligence se caractérise par des erreurs qui portent systématiquement sur une portion donnée du mot (par exemple, sa partie gauche). Un cas de dyslexie développementale par négligence a été décrit jusqu'ici²⁴⁹. Il s'agit d'un jeune garçon de 9 ans, NT, droitier qui présente un trouble d'apprentissage de la lecture de l'Hébreu malgré une intelligence normale et alors qu'il est indemne de toute lésion cérébrale. Son trouble de lecture se caractérise par des erreurs qui concernent très majoritairement les lettres finales des mots²⁵⁰. Ainsi, confronté à la lecture de mots courts isolés, NT donne 50 % de réponses correctes et 96 % des erreurs observées concernent les lettres finales. Le même profil est obtenu en lecture de pseudo-mots et les erreurs observées en décision lexicale résultent également d'un mauvais traitement des lettres finales.

Par ailleurs, on ne relève chez NT aucun signe clinique de négligence spatiale unilatérale : il réalise notamment parfaitement les épreuves de barrages de signes ou de copies de dessins. De même, lorsqu'on lui demande de traiter deux mots présentés

mots (par exemple "ubre" ou "poidure" en français). Ils sont parfois, à tort, assimilés aux non-mots, qui sont eux des chaînes de caractères ne respectant pas les règles phonologiques de la langue (par exemple "dfgvib").

²⁴⁸ Ms= millisecond

²⁴⁹Friedmann et Nachman-Katz, 2004

²⁵⁰en fait, les lettres de gauche étant donné le sens de lecture droite-gauche en Hébreu

simultanément à droite et à gauche du point de fixation, les erreurs portent sur les finales des deux mots proposés ; en revanche, aucune des erreurs ne consiste à omettre le mot de gauche dans son ensemble. Le même pattern est obtenu en lecture de phrases avec de fréquentes erreurs sur la partie finale des mots sans omission de la partie gauche de la phrase. Le trouble ne s'observe par ailleurs que lorsque les mots sont présentés horizontalement. NT lit ainsi correctement 90 % des items présentés verticalement contre seulement 45 % en présentation horizontale. Les erreurs sont de même nature en production écrite. Le trouble est majeur en écriture sous dictée avec seulement 15 % de mots orthographiés correctement et les difficultés sont plus marquées sur les lettres finales, comme en lecture.

Les auteurs montrent par ailleurs que les performances sont améliorées en lecture lorsqu'on attire l'attention de NT sur la fin des mots en utilisant soit un signal lumineux, soit des lettres colorées, soit en positionnant son doigt à la fin du mot et lui demandant de taper du doigt pendant la lecture. NT ne présente cependant pas de trouble visuo-attentionnel de type mini-hémi-négligence puisqu'il réussit normalement les épreuves de détection de cible avec indiçage. Le profil de performance de NT est bien conforme au profil classiquement décrit chez l'adulte cérébrolésé de dyslexie par négligence.

Même si les auteurs relatent des difficultés initiales de maîtrise du langage oral chez NT et un trouble de la conscience phonémique au moment de l'évaluation²⁵¹, les erreurs caractéristiques qu'il produit en lecture ne peuvent en aucun cas être interprétées comme résultant d'un trouble phonologique. Ces erreurs sont très clairement liées à la position relative des lettres dans la séquence (indépendamment de leurs caractéristiques sonores) et à l'orientation du mot, les erreurs disparaissant en présentation verticale. Ce cas conduit donc à penser que des troubles périphériques intéressant les traitements visuels dans leur composante attentionnelle peuvent interférer avec l'apprentissage de la lecture. La lecture peut s'avérer quasiment impossible dans un cas de dyslexie profonde, disons-en un mot.

4.3.3 Dyslexie profonde

Plusieurs cas ont été décrits dans la littérature comme présentant une dyslexie profonde développementale²⁵². Cette forme de dyslexie se caractérise par une lecture quasiment impossible des pseudo-mots et un effet de concrétude en lecture de mots isolés :

²⁵¹avec une conscience phonologique limitée aux syllabes et aux rimes sans accès au phonème

²⁵²Jorm, 1979 ; Johnston, 1983 ; Siegel, 1985 ; Temple, 1988 ; Stuart et Howard, 1995

les mots concrets tels que *table, voiture, arbre* ou *nez* sont mieux lus que les mots abstraits comme *peur, misère, souci* ou *curiosité*. La production fréquente d'erreurs sémantiques (par exemple : *tigre* lu *lion*) en lecture de mots isolés est un des signes cardinaux de la dyslexie profonde dans sa forme acquise.

Or, l'existence de ce type de dyslexie en contexte développemental reste contestable. D'une part, l'ensemble des cas qui ont été décrits correspondent à des enfants dont le niveau intellectuel est faible (autour de 70 dans la plupart des cas). Un QI de 54 est même mentionné pour le cas KJ décrit par Stuart et Howard. Le critère de niveau intellectuel dans la norme classiquement retenu dans la définition même du trouble dyslexique n'est donc pas respecté.

D'autre part, la production d'erreurs sémantiques avérées reste relativement limitée et ne diffère pas nécessairement de la norme, à l'exception peut-être de KJ²⁵³. Enfin, les cas décrits correspondent à des enfants qui sont pratiquement non lecteurs et qui bénéficient d'un enseignement spécialisé intensif. Ainsi, KJ ne lit que 10 % des mots qui lui sont présentés et ces mots sont tous concrets. Cependant, on ne peut exclure que la rééducation proposée ne porte plus spécifiquement sur les mots concrets (associant mot écrit et dessin par exemple) et que l'effet de concrétude observé ne soit en fait la simple conséquence de la méthode de rééducation utilisée. À ce jour, aucun cas convaincant de dyslexie profonde n'a donc été décrit chez l'enfant. Qu'est-ce qui justifie les difficultés liées à la lecture des mots dits irréguliers?

4.3.4 Dyslexie de surface

Cette forme de dyslexie s'apparente à celle décrite sous le nom de *dyslexie dyséidétique* par Boder.

Les performances en lecture des enfants qui présentent une dyslexie de surface se caractérisent par une atteinte sélective de la lecture des mots irréguliers alors que les capacités de lecture des mots réguliers et des pseudo-mots sont relativement préservées. Les erreurs de régularisation, consistant à prononcer le mot irrégulier comme il s'écrit (*monsieur* lu /môsjoeR/ au lieu de /moes-joe/, *femme* lu /fêm/ au lieu de /fam/) sont caractéristiques de cette forme de dyslexie. Des erreurs visuelles résultant de la confusion de lettres proches (*radio* lu *rabio*), de déplacement de lettres (*baril* lu *dial*) ou consistant à produire un mot visuellement proche du mot cible (*girafe* lu *guitare*) sont souvent mentionnées.

²⁵³Stuart et Howard, 1995

Les difficultés à traiter les mots irréguliers s'observent dans d'autres types de tâches, comme la décision lexicale par exemple où le jugement est fonction de la seule prononciation attribuée aux mots. Dans cette tâche, les mots irréguliers qui font l'objet de régularisation sont rejetés comme n'étant pas des mots de la langue alors que des pseudo-homophones, tels que *farmassi* ou *jardain*, sont acceptés comme de vrais mots.

De la même façon, les confusions entre homophones sont la règle : l'enfant est incapable de donner le sens du mot *voie* par exemple, ou de choisir entre *voie* et *voix* celui qui désigne un lieu de passage. La compréhension du sens du mot dérive également de la prononciation qui lui est attribuée. Par exemple, *rhum* lu /Rym/ sera défini comme *rhume*. De nombreux cas ont été publiés comme démontrant une dyslexie de surface développementale²⁵⁴. Cependant, tous ne présentent pas une dissociation nette entre lecture de mots irréguliers et lecture de pseudo-mots (Tableau VII).

4.3.5 Dyslexie phonologique

Cette forme de dyslexie s'apparente à celle décrite sous le nom de dyslexie dysphonétique par Boder²⁵⁵.

Les enfants ayant une dyslexie phonologique rencontrent des difficultés sélectives en lecture de pseudo-mots alors que la lecture des mots, réguliers et irréguliers, est relativement préservée²⁵⁶. Les dissociations peuvent être très nettes comme dans le cas de Mélanie-Jane ou LF où les performances sont très déficitaires en lecture de pseudo-mots alors que la lecture de mots, même irréguliers, est excellente et que tous les effets lexicaux classiques (fréquence, régularité, voisinage...) sont normalement observés.

Des erreurs de lexicalisation sont observées, consistant à produire un mot réel visuellement proche à la place du pseudo-mot présenté (par exemple : *boinde* lu *blonde* ; *fature* lu *facture*). On note également de nombreuses erreurs résultant d'une déformation du mot par omission, addition, substitution ou déplacement de certains des éléments constitutifs du mot ou du pseudo-mot (par exemple : *fracture* lu *facure*, *brinte* lu *printe*). Des erreurs morphologiques peuvent également être présentes.

²⁵⁴Coltheart et coll., 1983 ; Temple, 1984 ; Goulandris et Snowling, 1991 ; Hanley et coll., 1992 ; Romani et Stringer, 1994 ; Hanley et Gard, 1995 ; Broom et Doctor, 1995b ; Valdois, 1996 ; Castles et Coltheart, 1996 ; Valdois, 1996 ; Valdois et Launay, 1999 ; Samuelson, 2000 ; Valdois et coll., 2003 ; Brunsdon et coll., 2005

²⁵⁵1973

²⁵⁶Temple et Marshall, 1983 ; Campbell et Butterworth, 1985 ; Snowling et coll., 1986 ; Funnell et Davison, 1989 ; Snowling et Hulme, 1989 ; Hulme et Snowling, 1992 ; Gillet et coll., 1993 ; Seymour et Bunce, 1994 ; Broom et Doctor, 1995a ; Masterson et coll., 1995 ; Howard et Best, 1996 ; Temple, 1997 ; Valdois et coll., 2003

La dyslexie vient rarement seule. On parle alors de troubles associés. L'enfant dyslexique a souvent des troubles de langage oral, qui peuvent être relativement bénins (léger retard d'apparition du langage, faible mémoire verbale à court terme) ou justifier un véritable diagnostic de trouble spécifique du langage oral. Les enfants dyslexiques présentent souvent des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité, à une fréquence estimée aux alentours de 30 %. Il semble également que l'on observe chez l'enfant dyslexique des troubles anxieux ou dépressifs plus fréquemment que dans la population générale. L'explication la plus probable est qu'ils sont tout simplement secondaires à la situation d'échec dans laquelle l'enfant est plongé du fait de sa dyslexie. Divers autres troubles associés sont fréquemment rapportés, incluant des problèmes d'orientation dans l'espace (notamment des confusions droite-gauche), de repérage dans le temps, d'arithmétique. Quels peuvent être les problèmes associés à la dyslexie ?

4.4 DYSLEXIES : EXPLORATION DU PHENOMENE DANS UN LYCEE DANS L'ADAMAOUA / CAMEROUN

4.4.1 La carte scolaire de la Région

La région de l'Adamaoua au Cameroun est classée comme une zone d'éducation prioritaire. Parce que le niveau général d'instruction est relativement bas par rapport au niveau général des régions du Sud du pays. Le choix de cette région est motivé par le fait que c'est dans cette région que nous sommes déployé en 2014 comme enseignant de français, notamment au lycée de Wack dans le département de la Vina. Selon les données de la carte scolaire en date avril 2022, la Région de l'Adamaoua compte cinq départements : le Djérem, le Faro et Déo, le Mayo Banyo, le Mbéré et la Vina. Le tableau 9 (annexe cf. tableau 9) résume la situation de la carte scolaire.

4.4.2 Etat des lieux des performances des apprenants en français

Pour avoir une idée de l'environnement scolaire que nous avons pris pour terrain d'étude, il est important de présenter ses performances dans l'enseignement de la langue française dans les disciplines que sont : la dictée, la correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite. Le tableau 10 (annexe cf. tableau 10) ressort les statistiques des épreuves zéro de l'inspection régionale de pédagogie chargée des lettres, arts et langues (LAL).

Il ressort de l'exploitation de ce tableau que le taux de réussite, dans les sous-disciplines de dictée, correction orthographique, étude de texte et expression écrite relevant de l'enseignement de la langue française, est bas et l'inspection régionale elle-même s'en inquiète. Ces mauvaises performances sont une opportunité pour nous d'explorer le phénomène des troubles de langage dans cette région. Nous avons collaboré avec messieurs Nkoumou Mbah calixte et Jogue samuel, respectivement Inspecteur régional de pédagogie et Inspecteur coordonnateur Régional LAL, dans notre étude pour la conception d'une épreuve type, nous permettant d'observer le phénomène ainsi que dans l'analyse et l'interprétation des données collectées.

4.4.3 Population d'étude et protocole de collecte de données

Notre population d'étude est faite des apprenants de trois classes de français des établissements des zones urbaines et rurales dans le département de la Vina. Dans lesdites classes nous avons sélectionné pour l'étude les classes de 6^e et 5^e leur âge varie entre 10 et 15 ans. Dans ces classes nous nous intéressons aux élèves ayant habituellement les notes de 0 à 8 sur 20 dans les épreuves d'étude de texte. A ces apprenants nous avons soumis un questionnaire individuel.

De la panoplie des tests de dépistage de dyslexie existante, nous avons opté pour le modèle CBM (Curriculum-Based measures), c'est un modèle fondé sur le programme d'étude, il est utilisé pour indiquer dans quelle mesure les élèves acquièrent les compétences scolaires de base. Les CBM sont des mesures brèves et chronométrées (appelées sonde) qui sont données dans un format standardisé. Ils peuvent être livrés rapidement et fréquemment en utilisant des formulaires alternatifs avec des éléments similaires, sensibles aux gains à court terme. Pour ces raisons, les CBM sont bien adaptés au dépistage universel et au suivi des progrès. Le test peut porter sur le langage oral et écrit, la lecture, les réalisations des apprenants, l'intelligence, l'articulation, le social et la motricité. Nous avons particulièrement mis l'accent dans notre test sur le langage oral et écrit, la lecture et l'articulation.

Nous administrons notre test avec l'hypothèse que si nous rencontrons des cas des apprenants faisant face à une difficulté à reconnaître un mot avec précision et aisance, des difficultés à épeler un mot et à donner son sens, les probabilités sont très élevées pour qu'ils soient des cas de dyslexie. Les apprenants manifestants des caractéristiques de dyslexie dans leur comportement ont des performances faibles en lecture et compréhension

de la lecture pendant que celles-ci peuvent être moyennes ou élevées en communication orale.

Nous avons conçu un test selon les éléments que nous voulons mettre en exergue et soumis aux apprenants des classes de 6^e et 5^e. Ce test amène l'apprenant à lire un texte et épeler des mots, le comprendre et écrire ses réponses. L'apprenant est évalué sur le niveau général face à l'épreuve, le pourcentage de mots lus, épelés et écrits d'une part, sur la compréhension du texte d'autre part, et enfin sur la compréhension des consignes et les réponses aux questions à choix multiple.

L'épreuve d'étude de texte convient le mieux à nos attentes. Car, elle nous permet de vérifier à la fois la compréhension du langage et la reconnaissance des mots. La compréhension du langage nous permet de vérifier les acquis des classes antérieures, le vocabulaire, la structure du langage (syntaxe, sémantique etc.), le raisonnement verbal (inférence, métaphore etc.) et la connaissance littérale (genres, concepts essentiels...). Alors que la reconnaissance des mots nous permet de vérifier la sensibilité à la phonologie (syllabes, phonèmes...), le décodage (connaissance de l'alphabet et l'épeler...) et la reconnaissance visuelle des mots (mots familiers).

Le choix de notre approche d'évaluation est motivé par le fait qu'en 2002, le bureau exécutif de l'association internationale de dyslexie a adopté une définition de cette pathologie et qui est aujourd'hui adoptée dans les lois de certains pays dans le monde. Cette définition se décline ainsi "Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge"²⁵⁷.

²⁵⁷la dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages d'origine neurobiologique. Elle se caractérise par des difficultés de reconnaissance précise et / ou fluide des mots et par de faibles capacités d'orthographe et de décodage. Ces difficultés résultent généralement d'un déficit de la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives et à la prestation d'un enseignement efficace en classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes de compréhension en lecture et une expérience de lecture réduite qui peuvent entraver la croissance du vocabulaire et des connaissances de base. La traduction est de translate.google.com

4.4.4 Analyse et interprétation

Nous avons évalué (64) soixante-quatre apprenants du 11 avril au 28 avril 2022, soit (5) cinq apprenants par jour pour un total de (13) treize jours. Nos apprenants sont issus des classes de français de 6^è et 5^è affichant les pires performances dans les sous-disciplines de français et notamment l'étude de texte. Pendant l'évaluation, nous avons remis à chaque apprenant un test de diagnostic de la dyslexie (cf. annexes) sur laquelle il devait porter ses réponses, puis nous avons écouté la lecture du texte et les mots épelés du candidat. Le tableau 11 (cf. tableau 11) présente un échantillon des apprenants observés. L'observation ressort de nombreuses similitudes.

Tout d'abord le niveau général de réussite au test est en deçà de la moyenne. Ce constat réconforte notre hypothèse de départ sur une forte probabilité à trouver des cas de dyslexie pour justifier en partie les causes des mauvaises performances. Cela traduit objectivement par des difficultés à reconnaître les mots avec précision et aisance, des difficultés à épeler des mots et à donner le sens, des difficultés à comprendre une consigne simple précise et concise. Nous avons identifié chez des apprenants, des erreurs de lexicalisation. Des apprenants lisent un mot en lieu et place d'un autre « fature est lu « facture ». Nous notons également des cas de lecture déformée de mots liée à une omission, addition ou substitution ou déplacement d'éléments du mot, « Moura » est lu « Maroua ». La forme de dyslexie à laquelle cette difficulté fait référence est la dyslexie visuelle. Elle se traduit par une lecture de texte lente, un saut de ligne fréquent, une production d'erreurs visuelles, girafe sera lu guitare, joie sera lu jolie, verre sera lu verte. Il y a également des signes de la dyslexie de surface qui se traduit par une atteinte sélective dans la lecture des mots irréguliers, présence des erreurs visuelles telles que la confusion des mots proches : radio sera lu rabio, c'est un cas de déplacement de lettres. Les pseudo homophones sont pris pour de vrai mots, « farmassi » sera pris pour « pharmacie », « jardain » sera pris pour « jardin », « voix » sera pris pour « voie ».

La dyslexie de surface s'accompagne d'une dysorthographe massive caractérisée par des difficultés d'autant plus marquées que les mots sont orthographiquement plus complexes. Le profil observé en production écrite est donc similaire au profil de lecture : les performances sont très déficitaires en dictée de mots irréguliers mais dans la norme des témoins de même âge réel en dictée de pseudo-mots. Il est intéressant de noter que contrairement à la variabilité des performances obtenues en lecture, aucun des cas décrits

ne déroge à la règle : le déficit est toujours massif sur les mots irréguliers et les performances excellentes sur les pseudo-mots.

Dans certains cas, la capacité à orthographier les mots est même totalement préservée avec des performances similaires à celles des témoins normolecteurs.

En dictée de mots et de pseudo-mots, la proportion d'erreurs qui ne respectent pas la forme sonore du mot, du fait de l'addition, l'omission, la substitution ou l'inversion de certains éléments (par exemple : *cuvette* → *guvette* ; *culbute* → *culbulte* ; *sicopage* → *sicopache* ; *nagul* → *macul*), est relativement élevée si bien que le mot produit par écrit ne se prononce le plus souvent pas comme le mot dicté.

La dissociation mots irréguliers/pseudo-mots caractéristique de cette forme de dyslexie est alors obtenue en lecture alors que, sur le versant orthographique, sont altérées non seulement la dictée de pseudo-mots mais également la dictée des mots irréguliers. De nouvelles études de cas plus complètes, intégrant une analyse parallèle des performances en lecture et orthographe, devraient être effectuées pour mieux comprendre l'impact du déficit phonologique sur ces deux dimensions.

Les erreurs observées en dictée de mots sont, dans leur grande majorité, phonologiquement plausibles, c'est-à-dire que le mot est écrit comme il se prononce sans prise en compte de ses particularités orthographiques (par exemple : *haricot* → *aricau* ; *pied* → *piai* ; *aquarium* → *acoiriome*). La forte prévalence d'erreurs phonologiquement plausibles en dictée de mots est un des signes cardinaux des dyslexies de surface, et les cas décrits présentent en moyenne environ 80 % d'erreurs de ce type.

Par ailleurs, les productions orthographiques d'un même mot varient dans le temps, comme si la forme orthographique était à chaque fois réinventée à partir de la séquence phonémique dictée. Il n'y a donc pas de stabilité quant à la forme orthographique attribuée à un mot : *haricot* pourra ainsi être écrit tantôt *arico* ou *aricau* ou *ariqo* à différents moments, seule la plausibilité phonologique étant préservée. L'étude des performances de 5 enfants ayant des signes d'une dyslexie de surface a par ailleurs montré que les erreurs produites ne renferment que très rarement des indices orthographiques spécifiques, des lettres caractéristiques du mot comme le *w* de *clown* ou le *h* de *herbe*. Seulement 12 % de leurs productions erronées renfermaient de tels indices contre 25 % et 65 % respectivement chez les enfants de même niveau de lecture ou de même âge réel.

L'évaluation des troubles associés est loin d'avoir été effectuée systématiquement. Dans les 8 cas où une évaluation des capacités de traitement métaphonologique a été

effectuée, les performances se sont révélées très bonnes puisqu'elles se situent au moins dans la moyenne des témoins de même âge réel.

Il semble qu'un trouble de mémoire visuelle potentiellement responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe des mots irréguliers puisse se rencontrer chez certains dyslexiques de surface mais vraisemblablement pas chez tous.

Il existe néanmoins des particularités. Il existe des apprenants qui comprennent le texte mais rencontrent des difficultés à le lire ; des apprenants qui ont des difficultés à comprendre le texte mais le lisent relativement bien. Il existe des apprenants qui ont des difficultés à identifier les mots du texte et à les épeler et des apprenants qui ont des difficultés à la fois à identifier les mots, à les lire et à les comprendre. Ce type de cas a été observé dans la compréhension des consignes des questions à choix multiple. Il existe des apprenants avec des difficultés de type scriptural, ils arrivent à peine à former correctement les lettres dans l'écriture de leurs réponses.

Au terme de ce chapitre portant sur les pathologies du langage, nous nous interrogeons pour savoir si la capacité du sujet à comprendre et à produire le langage peut rencontrer des difficultés ; pour savoir si ces difficultés peuvent entraver le développement de l'enfant sur le plan de la personnalité, de la réussite scolaire, de son insertion sociale et professionnelle. Il en ressort que, d'après la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) et le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-IV), le jeune enfant est exposé aux troubles suivants : trouble spécifique de la lecture ; trouble spécifique de l'orthographe ; trouble spécifique de l'apprentissage de l'arithmétique et trouble mixte des apprentissages scolaires.

Le trouble de la lecture ou dyslexie est défini comme un trouble de l'identification des mots écrits, c'est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Il est caractérisé par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente des mots ainsi que par une orthographe des mots et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives. Autrement dit, l'enfant éprouve ici des difficultés à comprendre le langage. Ces difficultés peuvent avoir des ramifications même dans la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales avec au bout du compte une véritable difficulté à concevoir une pensée, mieux à construire une pensée.

Contrairement à la dyslexie, l'aphasie isole le sujet sur le champ de la communicabilité des consciences à travers une conscience conçue, produite, construite, en attente d'être communiquée. L'aphasie est le trouble de l'expression ou de la compréhension des signes verbaux, en dehors de toute atteinte des instruments périphériques d'exécution ou de réception s'accompagnant le plus souvent des difficultés intellectuelles, primitives ou secondaires selon les auteurs. Elle répond à une lésion cérébrale localisée, la rupture de la relation avec l'entourage qui en résulte sera souvent accrue par l'atteinte simultanée d'autres moyens de relation d'ordre perceptivo-gestuel, en rapport étroit avec le langage, mais qui ne sont pas nécessairement altérés conjointement à lui. Le sujet aphasique s'aperçoit qu'en voulant parler, il ne trouve pas les expressions dont il a besoin. Sa pensée est toute prête, mais les sons qui doivent la traduire ne sont plus à sa disposition. Il se sent le même au fond de lui, mais mentalement isolé. Autrement dit, pour l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en

dernier. Les mots lui manquent souvent. Les mots, les phrases, les conjugaisons, la grammaire sont une épreuve pour lui et même une torture. Ce qui se passe ici, c'est que la pensée est indicible en mots. Il y a une incapacité à communiquer. Pour en sortir, il est question que l'aphasique se reconstruise une grammaire, une syntaxe, des phonèmes et qu'il procède à une récupération du vocabulaire. Mieux que quiconque, l'aphasique sait à quel point il faut sans cesse lutter pour inscrire la pensée dans le langage.

Au-delà des insuffisances dues à la dyslexie et à l'aphasie, l'autisme peut disqualifier le sujet à la fois sur le champ de la construction de la pensée et sur le champ de la communicabilité des consciences. Les signes cliniques de l'autisme se résument en quatre points, selon L. Kanner : une incapacité à développer des relations interpersonnelles (inaptitude innée). L'enfant semble apparemment insensible aux sollicitations du monde extérieur, il est comme enfermé en son intériorité dans lequel les sentiments semblent exclus. Et par interaction entendons les aspects de la communication tels que le contact oculaire, mimique, la posture, les mouvements corporels inconscients, les réflexes (synergologie) et conscients (mimogestualité). Les spécialistes évoquent également un sujet en difficulté majeure pour établir des contacts humains dans la microsphère familiale (parents et fratrie, autres membres de la famille) et sociale de l'enfant (école, institution) ; instituteur et pairs : absence de partage avec eux des émotions, jeux, plaisirs et loisirs.

Par ailleurs, on note une altération profonde de la communication langagière, complètement absente ou peu existante : écholalie et / ou inventaire réduit de mots ou énoncés souvent stéréotypés. La majorité des auteurs évoque l'absence ou la rareté des vraies interactions dialogiques, au profit d'un langage répétitif, idiosyncrasique (personnel et spécifique). Sur les plans de l'espace et du temps vécus, l'enfant recherche l'immuable : rien ne doit changer dans son environnement qui fait l'objet d'observations minutieuses. Les comportements sont peu variés, stéréotypés et le sujet développe des habitudes et rituels, des maniérismes moteurs, des automatismes très spécifiques et précis.

Il est indubitable maintenant que le sujet ne jouit pas toujours du plein potentiel de ses facultés, une situation qui le restreint dans l'exercice du langage et de la pensée. Comment peut-on rétablir le sujet dans l'usage normal de ses facultés, afin que soit dissipée l'inquiétude de Paul Eluard pour qui « peu de mots sont nécessaires pour dire l'essentiel, mais il les faut tous pour dire la réalité ». Tel est notre préoccupation dans le prochain chapitre intitulé, l'apport de la pédagogie.

CHAPITRE V

APPORT DE LA PÉDAGOGIE

Ce chapitre occupe une place importante dans le dispositif de notre travail entier. Il occupe le troisième pallié à partir duquel nous traitons de la relation du langage à la pensée. Son importance est déjà explicite à partir du titre de notre travail « Langage et Pensée : apprentissage, trouble et enseignements », comme pour dire toute la place de l'enseignement dans le traitement de notre question de l'interrelation du langage et de la pensée. Ce chapitre aborde la question des troubles de langage dans l'optique d'exposer des moyens de repérage et de réparation par le truchement de la pédagogie. La pédagogie s'entend ici comme « projet d'intelligence de l'action éducative ». Dans l'usage fixé au cours du XIX^e siècle, le nom commun « pédagogue » en est venu à désigner plus particulièrement les professionnels de l'éducation, et notamment de l'éducation scolaire. Nous nous interrogeons pour savoir comment l'on peut remédier aux troubles de langage par l'enseignement. Notre objectif est surtout d'explorer les voies et moyens par lesquels le sujet peut reprendre l'usage normal de ses facultés de langage et de pensée. Les moyens qui seront explorés ici sont avant tout pratiques. Nous les décrirons donc pour faciliter leur application par les acteurs concernés, qu'ils soient ceux victimes des troubles décrits précédemment ou ceux responsables de leur encadrement ou même ceux partageant leur quotidien.

A l'issue du chapitre qui précède, il nous est apparu que notre population d'apprenants est faite de victimes des troubles de langage, ceci ayant un impact non négligeable sur leur rendement scolaire dans les exercices d'expression et de production. Face à une telle réalité une grande part de responsabilité dans la prise en compte de ces apprenants incombe à la pédagogie représentée par l'enseignant. Par définition, tout acte pédagogique est essentiellement socio centrique. En effet, nous pouvons dire que l'éducation, l'enseignement existent pour assurer la reproduction sociale d'une génération à une autre en insistant sur les modèles sociaux des groupes. Cette transmission est indispensable à la pérennité du groupe social; elle permet de préparer le jeune à son futur rôle et de former une élite qui saura augmenter le niveau des connaissances puis les transmettre à son tour. Pour assurer cette fonction, les sociétés se sont dotées de moyens. Dans le cadre qui nous occupe, il s'agit de l'institution scolaire; organisée en classes, avec ses programmes, ses barèmes de notation, ses examens de contrôle des connaissances et leur cortège d'échecs et de réussites, d'inadaptations ou d'ascension sociale. Les méthodes utilisées dans l'institution scolaire ont été étudiées, modifiées, réadaptées à de nombreuses reprises sous l'influence des pédagogues ou des politiques, pour répondre au mieux aux besoins sociétaux du moment. La didactique a donc permis de minimiser les effets de la scolastique en écartant le risque d'enfermement dans le monde clos et protégé de l'école, en limitant les défauts d'adaptation des contenus aux élèves pour éviter le désintérêt ou l'ennui, etc.

Toutefois, de nombreux points délicats subsistent: la notion de renforcement par exemple (qui veut que toute accentuation d'une réponse ait pour effet de favoriser sa fixation) n'est que rarement utilisée et les maîtres continuent de souligner les erreurs au lieu des bonnes réponses²⁵⁸, le tâtonnement expérimental n'est que peu utilisé, les enseignants ne connaissent que peu, ou mal, la notion de seuil de saturation psychophysiologique, ce qui peut les conduire parfois à surentraîner leurs élèves, et, par-là, renforcer leur refus ou leurs difficultés d'apprentissage. L'institution scolaire s'est depuis longtemps penchée sur les cas des élèves en difficulté, ou en échec, ainsi que sur les problèmes posés par les enfants hors-normes. Elle a, dans ce but, développé une véritable pédagogie curative dont les grands noms sont dans toutes les mémoires, de Decroly à Freinet, en passant par Binet, Inizan ou Lobrot. Elle s'est également dotée, parallèlement

²⁵⁸ Soulignons que la dynamique actuelle dans le système éducatif camerounais tend à inverser la tendance avec l'introduction de l'approche par compétence / enseignement des situations de vie (APC/ESV)

aux classes ordinaires, de structures spécialisées (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique²⁵⁹ – Réseau d'Aide Spécialisée à l'Elève en Difficulté²⁶⁰ – Classe d'Intégration Scolaire Spécialisée²⁶¹, etc.).

Cependant, la rééducation qui est proposée dans ces classes spécialisées a pour but essentiel de réadapter l'enfant à l'école et elle y réussit, surtout pour ceux dont les difficultés sont plus ou moins directement liées à des causes intra-scolaires²⁶². La position inverse, qui tendrait à un pédocentrisme absolu afin de répondre aux besoins et aux attentes d'un individu particulier, sans référence au groupe, va à *l'encontre de la norme et de l'objectif de la pédagogie qui sont inévitablement sociaux*²⁶³. Pour les enfants dont les échecs sont liés à des pathologies spécifiques, comme celles de la galaxie *dys* (*dyslexies*), troubles pédopsychiatriques, etc., un autre type de traitement est nécessaire. Cette action, complémentaire mais distincte de l'enseignement spécialisé, doit, selon nous, être dégagée des contingences pédagogiques pour rejoindre le champ des thérapies. Qu'est-ce donc qu'un acte thérapeutique?

En termes généraux, tout acte thérapeutique fait référence à une notion de soins à une personne en souffrance. Il s'agit d'un acte strictement individuocentré qui n'implique pas de transmission directe de connaissances, mais qui doit viser à rendre au sujet qui le souhaite *l'usage de son potentiel de développement, dissoudre les obstacles à son épanouissement, à son insertion dans le milieu, au rendement optimum de ses moyens intellectuels et créatifs, bref le libérer de tensions et d'inhibitions diverses affectant sa relation à son corps, à autrui, au réel, à l'espace et à son avenir...* (A. Mucchielli-Bourcier, op. cit., p. 12). Cette définition trouve clairement son origine dans les théories psychanalytiques. Pour l'appliquer aux troubles de l'apprentissage du langage, il faut donc considérer ces derniers comme un symptôme, que S. Freud²⁶⁴ définissait ainsi: *toute limitation que s'impose le moi peut être nommée symptôme*. Dans cette optique, le syndrome dyslexique/dysorthographique peut apparaître comme une *névrose des fonctions cognitives*²⁶⁵. Cette définition des troubles de l'apprentissage du langage écrit ne semble pas en contradiction avec les dernières avancées en matière de neurobiopsychologie. Les

²⁵⁹ G.A.P.P.

²⁶⁰ R.A.S.E.D.

²⁶¹ C.I.S.S.

²⁶² pédagogie mal adaptée, retards dans les apprentissages, handicap socioculturel ou sociolinguistique, absences répétées, etc.

²⁶³ A. Bourcier-Mucchielli, 1979, p. 81

²⁶⁴ 1951, 8^e édition, 1986, p. 69

²⁶⁵ Cahn & Mouton, 1967, p. 54

neurosciences ont, en effet, pu mettre en évidence l'existence de formations macro et microanatomiques particulières chez les sujets dyslexiques, définissant ainsi un *terrain* spécifique susceptible de justifier l'émergence dans la lecture et l'écriture de troubles qui peuvent alors toujours être considérés comme liés au refoulement des pulsions épistémophiliques (M. Klein²⁶⁶), il s'agit d'une peur que développe l'apprenant à l'issue d'une didactique et d'une pédagogie très contraignantes. L'apprenant a ainsi peur de rechercher le savoir. Il devient hostile à l'environnement scolaire. Ainsi que l'écrivait Pierre Janet dans une intuition au début du XX^e siècle: ce qui fait défaut n'est pas *quelque chose de nouveau ou d'artificiel qu'il s'agirait d'apprendre ou de réapprendre, mais quelque chose d'à la fois vital et complexe... quelque chose d'essentiel et de profond dont la localisation est peut-être accidentelle...*²⁶⁷

Les troubles orthographiques sont souvent associés à la dyslexie développementale. Ils seraient aussi sévères, voire plus sévères, que le trouble lexique lui-même²⁶⁸.

D'autre part, rares sont les individus dysorthographiques qui n'aient pas, à un moment ou à un autre, éprouvé certaines difficultés en lecture²⁶⁹. Selon Ehri²⁷⁰, il n'est guère surprenant qu'un trouble d'orthographe n'émerge pas sans déficit, plus ou moins important, de la lecture. En fait, comme le mentionne cette auteure, lecture et orthographe, au sens d'identification et de production de mots écrits, sont des concepts qui se chevauchent puisque la représentation orthographique des mots est la cible de ces deux activités. Il apparaît donc difficile de dissocier lecture et écriture et, ce faisant, les approches d'enseignement ou les programmes d'entraînement visant l'orthographe font souvent appel à la lecture autant qu'à l'écriture des mots. L'intérêt de ce chapitre réside donc dans notre volonté de proposer aux pédagogues, enseignants et parents d'enfants souffrant de troubles de langage des outils de repérage et de correction.

²⁶⁶ Cité in: A. Anzieu (1968). *L'influence psychothérapeutique des rééducations du langage chez l'enfant*. *Revue de neuropsychologie infantile & d'hygiène mentale*, 78, 16.

²⁶⁷ cité par A. Bourcier-Mucchielli, op. cit., p. 195

²⁶⁸ Mousty & Alegria, 1996

²⁶⁹ Bruck & Waters, 1990; Burden, 1992

²⁷⁰ 1997

5.1 DE LA RÉÉDUCATION

5.1.1 Approches compensatoire et corrective

La question du choix entre l'approche compensatoire et l'approche corrective est fondamentale puisqu'elle conditionne l'orientation même de la rééducation et, par voie de conséquence, toutes les décisions qui seront prises relativement au contenu, à la séquence et même à l'intervention pédagogique. L'approche compensatoire renvoie au développement de la procédure de traitement de la sphère la moins atteinte. Dans le cas de la dyslexie-dysorthographe phonologique, cela signifie que l'intervention visera le développement accru de la procédure orthographique, alors que dans le cas de la dyslexie-dysorthographe de surface, la visée compensatoire prendra la forme d'une plus grande automatisation du traitement alphabétique. Le recours à l'anticipation contextuelle peut également faire partie des moyens privilégiés dans un cas comme dans l'autre afin d'appuyer les procédures en place.

Le choix d'une approche compensatoire pourrait être l'alternative à privilégier s'il était démontré que les deux procédures de traitement sont fonctionnellement indépendantes en cours d'apprentissage. Or, tel n'est pas le cas puisque plusieurs résultats de recherche remettent en cause l'hypothèse d'un développement complètement dissocié de la procédure orthographique et du traitement alphabétique chez les normolecteurs²⁷¹ et chez les sujets présentant une dyslexie développementale²⁷².

En théorie, l'approche corrective s'avère donc être le choix le plus judicieux, surtout en ce qui concerne le déficit du traitement alphabétique (dyslexie-dysorthographe phonologique) puisque l'état actuel des connaissances indique que cette procédure semble jouer un rôle fondamental dans la mise en place de la procédure orthographique. Ceci étant, la prudence est de mise quant au choix d'orienter ou non l'intervention vers l'apprentissage de la procédure la moins déficitaire. Les intervenants doivent considérer la possibilité que cette procédure puisse ne jamais atteindre le même niveau d'efficacité que ce qui est observé chez les individus ne présentant pas de troubles d'apprentissage du langage écrit.

De plus, plusieurs facteurs liés à la problématique de l'apprenant doivent également être pris en compte dans l'établissement du plan d'intervention individualisé dont, notamment, les dimensions affective, scolaire, familiale et sociale. Ceux-ci peuvent

²⁷¹Sprenger-Charolles & Casalis, 1996

²⁷²Casalis, 1994; Laplante, 1998

conduire les intervenants à envisager une approche compensatoire plutôt qu'une approche corrective, voire à combiner les deux.

5.1.2 Traitement alphabétique ou procédure phonologique

En orthographe, le traitement alphabétique implique deux composantes fondamentales : la segmentation du mot à écrire en unités phonologiques (phonèmes, attaque-rime, syllabe) et la conversion de ces unités en représentations graphiques (lettres, groupes de lettres). Les difficultés de traitement alphabétique peuvent donc survenir au niveau de l'une, de l'autre ou de ces deux procédures²⁷³.

La première composante, soit la segmentation en unités phonologiques, est directement liée à la conscience phonologique. La question se pose alors relativement à l'efficacité de l'entraînement à la conscience phonologique en comparaison à celle de l'entraînement à établir les correspondances phonographémiques. Or, il a été démontré qu'un programme d'entraînement à la conscience phonologique utilisé de façon isolée, sans entraînement aux correspondances entre les lettres et les sons, est moins avantageux en termes d'apprentissage²⁷⁴. La rééducation n'est efficace que si elle insiste sur la mise en relation entre segments phonologiques et segments orthographiques (importance des relations entre phonèmes et graphèmes).

En conséquence, il apparaît préférable d'avoir recours à un programme d'entraînement axé à la fois sur la manipulation de segments dans les mots entendus (conscience phonologique) et sur l'apprentissage des correspondances entre unités phonologiques et unités orthographiques. Les activités de conscience phonologique devraient privilégier les opérations mentales de segmentation et de fusion considérant l'implication potentielle de la première dans l'orthographe et de la seconde dans la lecture (identification des mots écrits)²⁷⁵.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs considèrent que le phonème doit être l'unité phonologique faisant l'objet de manipulations lors de ces activités étant donné que cette unité est étroitement liée à la procédure alphabétique.

²⁷³Frith, 1980

²⁷⁴Bradley & Bryant, 1985

²⁷⁵ Il n'est pas dans notre intention de décrire plus en détail les activités de conscience phonologique étant donné que d'autres présentations abordent spécifiquement cette question.

5.1.3 Techniques d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques

Bradley & Bryant²⁷⁶ ont proposé un programme simple intégrant ces deux composantes. Tout d'abord, l'élève est encouragé à observer que les mots (ex. : pig, big, dig, fig, etc.) contiennent un son commun et des lettres communes à partir desquels il est possible d'établir une correspondance (ex. ig = /ɪʃ/). Afin d'accorder une importance plus grande à la conscience phonologique, l'adaptation suivante est suggérée :

- Proposer à l'élève des mots ayant un son en commun, soit en énonçant ces mots²⁷⁷, soit en suggérant des images les illustrant (ex. jeu /ZO/; feu /φO/, bleu /βλO/).

- Amener l'élève à découvrir le son commun dans ces mots (*Qu'est-ce qu'il y a de pareil dans tous ces mots ? Peux-tu trouver le son que tu entends dans tous ces mots ? À quel endroit entends-tu le son eu [O] ?* Catégorisation phonémique).

- Présenter les mots par écrit et demander à l'élève de découvrir la ou les lettres correspondant au son à l'étude (*Si j'entends le son eu [O] à la fin des mots, les lettres qui représentent ce son doivent être à la fin du mot. Qu'est-ce qu'il y a de pareil à la fin des mots jeu, feu, bleu ?*).

- Chaque correspondance apprise entre orthographe et phonologie pourrait ensuite être consignée dans un pictogramme phonétique comme celui proposé par Hart et al.²⁷⁸ (voir description ci-après).

5.1.4 Perception de la difficulté langagière et approche d'urgence

L'apprentissage des langages à l'école - dire, lire, écrire - constitue une condition indispensable non seulement de la réussite scolaire mais surtout d'un épanouissement de la pensée. Pourtant des enfants n'accèdent que très difficilement à cette maîtrise et peinent à suivre le rythme de la classe qu'ils fréquentent. C'est pourquoi la prise en compte de l'ensemble des troubles du langage oral et écrit doit pouvoir être faite très tôt dans la scolarité ; elle induit alors la mise en place d'attitudes pédagogiques adaptées qu'il convient de construire au cas par cas.

Les troubles spécifiques du langage, oral comme écrit, sont l'objet d'une préoccupation partagée par les parents, les professionnels de l'enfance, notamment de

²⁷⁶1985

²⁷⁷ Il serait préférable d'utiliser des mots que l'élève est en mesure de reconnaître par écrit, par le traitement logographique ou orthographique. Ceci faciliterait le repérage des unités orthographiques correspondant au son ciblé.

²⁷⁸1997

l'éducation, et les pouvoirs publics. L'enseignant de la classe apparaît donc comme le mieux placé pour le repérage des enfants atteints d'un trouble spécifique du langage mais cette mission ne peut être menée à bien que si l'enseignant dispose de quelques informations de base pour en juger.

L'enseignant n'a pas mission de porter un diagnostic, ce qui relève d'une équipe pluridisciplinaire comprenant au minimum un orthophoniste, un médecin et un psychologue. Toutefois, face à un enfant qui parle *mal*, il peut affiner la perception de la difficulté langagière et ainsi avoir une première approche de la gravité et y apporter une assistance didactique et pédagogique (cf. Tableaux IX, X, XI, XII)

5.2 TECHNIQUE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICAL

La mise en place de la procédure orthographique ne se fait probablement pas brusquement, après l'apprentissage de la procédure alphabétique. Il est probable que toutes deux s'interpénètrent très tôt dans la mise en place du système de traitement lexical²⁷⁹. Le recours à une procédure plus lexicale est rendu nécessaire, dans une langue alphabétique comme le français (et l'anglais), par l'existence d'inconsistances dans les correspondances sons-lettres. Par exemple, la transcription graphémique du phonème le /β/ peut prendre des formes aussi diverses que : o, au, eau, que la simple application de règles phonographémiques ne peut permettre de déterminer.

De plus, notre système d'écriture ne se limite pas à représenter le langage au niveau phonologique, mais incorpore certains aspects liés à la morphologie (ex. le ent dans *couvent* peut être la transcription de /κυϞA□/ ou de /κυϞ/) et à la syntaxe. Seule la prise en compte de dimensions contextuelles lexicales liées à la phonologie, à la morphologie, au lexique et à la syntaxe permet donc d'orthographier un nombre important de mots (on estime à 50% le nombre de mots en anglais ne pouvant être transcrits par la simple application de règles de transcription phonème-graphème²⁸⁰).

Traditionnellement, deux types d'approches sont adoptés pour assurer le développement et la maîtrise de l'orthographe lexicale : la mémorisation de listes de mots ou l'analyse systématique des régularités orthographiques²⁸¹.

²⁷⁹Jaffré & Fayol, 1997

²⁸⁰Véronis, 1988 : voir Alegria & Mousty, 1997

²⁸¹Allal, 1997

5.2.1 Apprentissage de listes de mots

Cette approche privilégie des techniques de mémorisation systématique, lesquelles visent la constitution d'un stock de mots écrits (lexique orthographique) accessibles directement par adressage (traitement orthographique). La technique de Horn²⁸² est l'une des techniques s'inscrivant dans une telle approche. Elle comprend les étapes suivantes :

- Prononcer le mot.
- Examiner chaque partie du mot en le prononçant.
- Dire chaque lettre du mot dans l'ordre.
- Visualiser le mot (évocation visuelle), puis l'épeler.
- Vérifier le résultat à partir du mot écrit.
- Écrire le mot.
- Vérifier le résultat.

- Répéter les étapes précédentes dans le cas où le mot ne serait pas correctement orthographié.

À cette méthode de base, s'ajoutent des activités ludiques permettant la consolidation des connaissances acquises²⁸³. Même si elle reconnaît l'importance de la composante phonologique dans l'apprentissage de l'orthographe, Peters²⁸⁴ pense que celle-ci n'est pas une condition suffisante à l'apprentissage orthographique. Elle considère qu'un enseignement efficace de l'orthographe doit se centrer sur les dimensions visuomotrices de l'écriture. Elle suggère donc que l'enseignement mette l'accent sur la transcription écrite répétée des séquences de lettres les plus fréquentes dans une orthographe donnée. Peters considère qu'une telle approche est bénéfique pour les élèves dyslexiques (dysorthographiques), dans la mesure où elle leur épargne un apprentissage lent et fastidieux de la segmentation phonologique.

5.2.2 Apprentissage des régularités orthographiques

Cette approche privilégie l'apprentissage de règles et de régularités orthographiques de la langue par le biais d'activités où l'élève découvre, manipule et analyse des patterns orthographiques. Il s'agit donc d'une approche inductive. Les listes servant aux activités sont constituées de mots regroupés de façon à mettre en évidence certaines règles et régularités orthographiques. Par exemple, on pourrait envisager une liste composée de

²⁸²1954 : cité par Allal, 1997

²⁸³le *bonhomme pendu*, le scrabble, les mots brouillés, etc.

²⁸⁴1992

mots où le phonème /o/ est représenté par différents graphèmes : o, eau, au, etc. Les activités de tri, de classement et d'analyse permettraient aux élèves de dégager la régularité suivante : le phonème /o/ en fin de mot s'écrit généralement eau, surtout lorsqu'il apparaît dans une structure bisyllabique. Afin de consolider les découvertes réalisées par les élèves, des exercices impliquant la manipulation active de mots sont également utilisés.

5.2.3 Apprentissage par analogie

L'analogie est une procédure par laquelle l'élève recourt à la représentation orthographique d'un mot stockée en mémoire afin d'acquérir ou de déterminer l'orthographe d'un mot nouveau. Par exemple, l'orthographe du mot décoration pourrait servir pour écrire le nouveau mot infection. L'apprentissage de l'orthographe par analogie requiert donc que l'élève ait mémorisé un certain nombre de mots.

Le programme d'intervention mis à l'essai par Seymour & Bunce²⁸⁵ auprès de RC, un dyslexique-dysorthographique de surface, s'inscrit dans une approche par mémorisation systématique de listes d'items. Les interventions sont similaires à celles privilégiées auprès de DK, à la différence que les listes d'entraînement contiennent des mots monosyllabiques plutôt que des non-mots (Phase 1 du programme d'entraînement). Les résultats obtenus indiquent une amélioration quantitative notable de la performance, plus marquée en orthographe qu'en lecture : l'écart important entre l'écriture des mots et l'écriture des non-mots (en faveur des non-mots) relevé avant l'intervention n'est plus apparent au terme de la rééducation. Toutefois, le profil global de dyslexie-dysorthographie de surface présenté initialement par RC demeure inchangé.

Un autre cas de dyslexie-dysorthographie de surface ayant bénéficié d'une approche rééducative particulière a été documenté²⁸⁶. Compte tenu du déficit relevé chez DF au niveau du traitement orthographique, les items utilisés dans le cadre du programme d'intervention sont des mots irréguliers de fréquence variable, connus à l'oral du sujet. Le but de l'intervention était de faciliter l'apprentissage d'une stratégie *visuelle* en établissant une représentation visuelle des mots dans le lexique visuel d'entrée et en encourageant le recours au code visuel pour accéder à la représentation sémantique du mot. Interventions pédagogiques²⁸⁷

²⁸⁵1994

²⁸⁶Broom & Doctor, 1995a

²⁸⁷adaptation de la méthode *Simultaneous Oral Spelling* par radley, 1981

- Mot écrit par l'intervenant, en grosses lettres minuscules sur une page vide du livre de l'élève.

- L'élève dit le mot et une discussion sur son sens est engagée.

- L'élève écrit le mot, en écriture cursive. Au moment où il écrit chaque lettre, il doit prononcer le nom de celle-ci à voix haute.

- L'élève nomme le mot et vérifie si le mot qu'il a écrit correspond au mot écrit par l'intervenant.

- L'élève lit à nouveau le mot. Répétition des étapes 3 et 4 à deux reprises.

- Le mot est caché et l'élève doit écrire le mot de mémoire en nommant au fur et à mesure les lettres. Il vérifie sa transcription à partir de l'original. Si la transcription est correcte, une nouvelle tâche est engagée; s'il y a erreur, la séquence est répétée jusqu'à ce que le mot soit reproduit correctement.

- L'élève propose une phrase illustrant le sens du mot. Une discussion s'engage avec l'intervenant et la phrase est dictée à l'élève, qui l'écrit dans son cahier.

- Répétition des étapes 3, 4, 5 et 6 pour chaque nouveau mot introduit dans la leçon, dans l'après-midi de la leçon et une fois par jour les jours entre les leçons.

- Chaque mot est écrit en gros caractères minuscules sur une petite carte. Ces cartes sont utilisées lors des leçons subséquentes et comme devoirs à la maison afin d'encourager la reconnaissance *globale* des mots.

- Au début de chaque leçon, les mots entraînés dans les leçons précédentes sont évalués en demandant à l'élève de les reconnaître (nommer), de les définir oralement et de les écrire. Tout mot non réussi est entraîné à nouveau en répétant les étapes 3, 4, 5 et 6 et est inclus aux nouveaux mots introduits dans cette leçon.

Le programme de rééducation a permis d'améliorer la performance de DF pour la lecture de mots irréguliers, mais uniquement sur les items entraînés et non sur les items non entraînés contenant les mêmes correspondances graphophonémiques. Malgré la présence d'une dysorthographe de surface, aucune information relative à la performance de DF en orthographe au terme du programme d'entraînement n'est fournie.

Nicolson et ses collaborateurs²⁸⁸ ont conçu un logiciel visant à faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez élèves dyslexiques-dysorthographiques. Il n'est toutefois pas mentionné si les élèves en question présentent un profil phonologique ou un profil de surface. Ce logiciel comporte deux programmes d'entraînement. Le

²⁸⁸Nicolson & Fawcett, 1994; Nicolson et al., 1996

premier, le SelfSpell mnemonic rules, propose à l'élève d'avoir recours à l'analogie ou à une règle pour trouver la représentation orthographique correcte des mots.

Le second, le Spellmaster, propose un apprentissage systématique par répétition. Dans les deux cas, les listes de mots utilisées sont constituées à partir des difficultés de l'élève.

5.2.4 Programme SelfSpell mnemonic rules et spellmaster

Préparation du matériel d'entraînement

1. Création d'un passage incorporant les mots sélectionnés. Ces mots ont préalablement été dictés à l'élève.

2. Mise en texte dans le logiciel, avec les mots tels qu'ils ont été orthographiés par l'élève (avec erreurs).

3. Préparation de cartes *pièges* pour chaque mot mal orthographié, lesquelles contiennent :

- l'orthographe correcte du mot
- le mot incorrectement orthographié par l'élève
- d'autres mots pouvant s'écrire de la même façon (l'élève est encouragé à en suggérer d'autres).

4. Lecture du texte truffé d'erreurs par l'élève avec l'aide de l'intervenant. Identification de tous les pièges. Formulation d'une règle ou truc mnémotechnique que l'élève se donne pour faciliter la mémorisation (ex. *toujours prend toujours un s*).

- Entraînement

1. Détection des erreurs

- L'élève lit sur l'écran de l'ordinateur le passage contenant les mots mal orthographiés et tente d'identifier les *pièges*.

- L'élève identifie un piège à l'aide du support fourni par le logiciel (information sur le nombre de pièges détectés, rétroaction immédiate lorsque l'élève détecte un piège (ex. *Exact, anfen est un piège*)).

- L'identification d'un piège donne accès à une fenêtre où l'élève peut choisir entre 3 options:

1) une suggestion quant à un mot pouvant s'écrire de la même façon (ex. *s'écrit comme le mot argent*),

2) une information concernant la règle préalablement formulée; dans ces 2 premiers cas l'élève peut alors taper le mot corrigé à partir de l'information reçue

3) la réponse correcte.

- Chaque mot correctement corrigé est automatiquement modifié dans le texte et l'élève peut alors continuer sa tâche de détection.

Programme Spellmaster

Le programme spellmaster comprend une liste de mots dictés à l'élève accompagnés de la description du contexte approprié (ex. *temps comme dans le temps est long*). Les mots sont présentés un à la fois, jusqu'à ce que l'élève soit capable de les écrire correctement. Une rétroaction visuelle immédiate est fournie à chaque fois qu'une erreur est commise : la représentation correcte du mot apparaît à l'écran. Au début, quatre mots sont présentés jusqu'à ce qu'ils soient orthographiés correctement. Puis, trois autres mots sont rajoutés à la liste (cumulatif de 7), puis encore trois mots (cumulatif de 10), etc. Tous les mots doivent être réussis en 3 fois consécutives avant d'introduire un autre groupe de 3 mots.

Les résultats obtenus montrent un effet significatif (post-test et post-test avec délai) des deux programmes d'entraînement, mais cet effet est plus important dans le cas du programme Spellmaster que dans celui du programme Selfspell mnemonic rules. Les auteurs notent également une légère dégradation de la performance sur certains mots lors du post-test avec délai. Les études rapportées dans cette section indiquent que les individus présentant une dyslexie-dysorthographe de surface peuvent faire certains progrès au plan de l'orthographe lorsqu'une approche misant sur l'apprentissage systématique de listes de mots est privilégiée. Il n'y a cependant pas de généralisation aux items non traités ce qui implique que tous les mots non maîtrisés devraient faire l'objet d'un entraînement.

Quant à l'apprentissage par analogie, les résultats obtenus par Nicolson et ses collègues nous donnent certaines indications, qu'il faut cependant considérer avec réserves puisque le type de difficulté présenté par les sujets entraînés, en termes de profil phonologique ou profil de surface, n'est pas spécifié. En ce qui concerne l'apprentissage des régularités orthographiques, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si cette approche a été ou non mise à l'essai dans des cas de dysorthographe de surface.

La question du transfert des connaissances orthographiques acquises aux situations de production écrite n'est pas souvent abordée dans le cadre des études expérimentales portant sur la dyslexie-dysorthographe. Or, cette question est fondamentale si l'on considère que la maîtrise de l'orthographe n'a de sens que si elle permet à l'individu qui en

est le détenteur de pouvoir communiquer adéquatement avec ses pairs par la voie écrite. N'oublions pas que cette voie écrite reste, pour l'instant, l'un des moyens de communication sans lequel l'intégration sociale peut difficilement se réaliser. La question du transfert doit donc être au cœur des préoccupations de l'enseignement réalisé auprès d'un élève présentant des difficultés orthographiques. Tardif²⁸⁹ définit le transfert comme faisant essentiellement référence [...] *au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source* (p. 58). La dynamique du transfert est fort complexe et implique un ensemble de processus dont l'encodage des apprentissages n'en est que la première constituante.

Comment alors faciliter le transfert des apprentissages de la tâche source (séances de rééducation) à la tâche cible (production écrite) ? Nous estimons que la mise en place d'interventions pédagogiques au moment de la production écrite proprement dite est essentielle pour favoriser le transfert des connaissances chez l'élève qui bénéficie d'un programme de rééducation en orthographe. Quelles pourraient être ces interventions réalisées par l'enseignante ou l'enseignant lors des situations de production écrite ?
Interventions pédagogiques à privilégier lors des situations de production écrite

Avant

- Rappeler les connaissances antérieures sur les stratégies à utiliser pour orthographier les mots.

Pendant

- Limiter le nombre de mots que l'élève doit lui-même orthographier, surtout lorsque le bagage orthographique est pauvre (dictée à l'adulte sauf pour certains mots nécessitant le réinvestissement des connaissances acquises lors des séances de rééducation, recours aux mots-étiquettes).

- Fournir un support à l'élève au moment où il doit orthographier un mot :

- * Mot nouveau
- * Recourir au traitement alphabétique (segmentation phonologique, conversion)
- * Recourir à l'analogie lexicale (écrire un mot connu au-dessus du mot à orthographier)
- * Mot déjà appris ou connu
- * Recourir au traitement orthographique (faire référence aux mots mémorisés)

²⁸⁹1999

* Recourir à l'analogie lexicale (écrire un mot connu à l'écrit au-dessus du mot à orthographier)

* Recourir au traitement alphabétique (segmentation phonologique, conversion)

Le type d'intervention privilégié devrait varier selon le profil de difficulté présenté par l'élève et l'orientation adoptée par le plan d'intervention individualisé.

Après

- Faire un retour avec l'élève sur les stratégies utilisées pour orthographier certains mots, sur l'efficacité de ces stratégies et sur les réajustements à apporter.

- Renforcer tout réinvestissement des connaissances acquises.

- Renforcer tout progrès réalisé, si minime soit-il.

5.2.5 Apprentissage des régularités alphabétiques

Selon Frith²⁹⁰, l'apprentissage de régularités alphabétiques est un pré-requis à l'apprentissage de règles orthographiques plus complexes. Les régularités alphabétiques incluent toutes les règles de correspondances phonographémiques univoques (ex. le /β/ est toujours représenté par la lettre b). Diverses approches peuvent être utilisées pour permettre à l'élève d'acquérir une connaissance des règles de correspondance entre orthographe et phonologie. Certains programmes s'inscrivent dans une approche déductive : l'intervenant explique la règle de correspondance à l'étude à l'élève et celui-ci la met en pratique. Le programme phonique proposé et mis à l'essai par Hart²⁹¹ en est un exemple :

- L'intervenant explique à l'élève qu'une façon d'apprendre de nouveaux mots, c'est d'utiliser le son qui correspond à une lettre ou les sons qui correspondent à un groupe de lettres.

- Les correspondances (lettre ou groupe de lettres avec son correspondant) sont introduites à l'aide d'un pictionnaire phonétique où chacun des phonèmes est représenté par une image dont, généralement, le premier son correspond au son à l'étude (ex. l'image d'un bateau est associée à la lettre b).

- L'intervenant dit et pointe : *La lettre b va avec l'image du bateau qui commence par le son qui correspond à cette lettre (lettre b pointée).*

Une fois la correspondance explicitée, les interventions suivantes visent à automatiser les liens entre représentation graphique et correspondance phonologique :

- L'intervenant prononce le son de la lettre : [β].

²⁹⁰1985

²⁹¹1997

- L'élève répète le nom de la lettre, le mot-vedette et le son : $[\beta\varepsilon]$, $[\beta\alpha\tau\omicron]$, $[\beta]$.
- L'intervenant dit la lettre ou le groupe de lettres (pour les graphèmes complexes), l'élève dit le mot-vedette.

- L'intervenant montre la lettre ou le groupe de lettres avec un nombre entre parenthèses indiquant le nombre de sons associés à ces lettres; l'élève trouve le plus de sons possibles (ex. oi (2) = [w] et [A]).

- L'intervenant montre une lettre ou un groupe de lettres avec un astérisque seulement si plus d'un son est associé aux lettres; l'élève trouve le plus de sons possibles correspondant à ces lettres (ex. : oi*). Ce programme d'entraînement phonique est cependant limité par le fait que l'écriture (en termes de transcription graphique), et en particulier l'écriture de mots ou de non-mots, n'y est pas sollicitée.

Le programme d'intervention mis à l'essai par Broom & Doctor²⁹² dans le but de développer chez SP, un dyslexique-dysorthographique phonologique, la connaissance et l'utilisation des correspondances graphophonémiques est intéressant dans la mesure où il intègre lecture, écriture (au sens de transcription graphique) et conscience phonologique. Il convient de préciser qu'une liste constituée de mots réguliers comportant des correspondances inconnues de SP a servi de matériel à la rééducation. Le déroulement d'une séance rééducative s'effectuait comme suit :

- 1). L'élève choisit un mot de la liste et le forme à l'aide de lettres de plastique.
- 2). L'élève est encouragé à observer les particularités du mot:
 - en prononçant le mot à voix haute et en isolant les sons;
 - en reliant chacun des sons (phonèmes) aux lettres (graphèmes) correspondantes;
 - en déplaçant les lettres afin de démontrer que le graphème cible correspond au même phonème, même dans différents mots ou non-mots.

- 3). L'élève copie le mot dans son cahier d'exercices. Au moment où il écrit chaque lettre, il doit prononcer le nom de celle-ci à voix haute.

- 4). L'élève vérifie si le mot qu'il a écrit correspond au mot écrit avec les lettres de plastique en nommant chaque lettre. Puis il prononce les sons et lit le mot. Répétition de cette étape à 3 reprises. Cette procédure est répétée pour chaque nouveau mot introduit dans une leçon, de même qu'au moment de l'étude faite en classe ou à la maison. À la fin de chaque session, l'élève combine les mots pour former une phrase (moyen mnémotechnique) (ex. : The FOOL sat by the COOL POOL when he should have been at

²⁹²version modifiée de la méthode de Bradley, 1985

SCHOOL). Il écrit la phrase sous les mots, dans le livre d'exercices, et l'utilise afin de se rappeler la façon dont ces mots se prononcent et s'écrivent. Au début de chaque leçon, les items traités dans les leçons précédentes sont révisés avant d'introduire de nouveaux items. S'ils ne sont pas maîtrisés, ils font à nouveau partie des mots à l'étude pour cette séance.

Les résultats obtenus au terme de la rééducation montrent que le programme d'intervention a permis d'améliorer la performance de SP pour la lecture de mots réguliers contenant les CGP²⁹³ traitées. Il a également permis d'améliorer, dans une moindre mesure, la performance pour la lecture d'items (mots et non-mots) contenant des CGP non traitées. Une certaine amélioration de la performance en compréhension de lecture est également relevée, bien que celle-ci ne soit pas statistiquement significative. Toutefois, en dépit des difficultés orthographiques de SP, sa performance en orthographe au terme du programme d'intervention n'est pas documentée par les auteurs.

L'enseignement multi sensoriel proposé par Goulandris²⁹⁴ pour améliorer l'orthographe de EB, un garçon âgé de 7 ans 11 mois ayant un faible niveau de conscience phonologique et éprouvant des difficultés avec le traitement alphabétique, a ceci de particulier qu'il intègre les dimensions visuelles, phonologiques, motrices et kinesthésiques. Le matériel utilisé dans le cadre de cette intervention était constitué de mots contenant certains patterns orthographiques non maîtrisés par EB (ex. ink, ire, ture, stle, etc.). L'enseignement multisensoriel était utilisé lors de la première phase du programme de rééducation (3 semaines), laquelle a été suivie d'une seconde phase où un enseignement visuel était privilégié (3 semaines). La séquence des interventions pour l'une et l'autre des approches était la suivante :

*** Approche multisensorielle**

- L'élève répète le mot à apprendre et le forme à l'aide de lettres de plastique.
- L'élève examine le mot formé et le divise en segments phonologiques (syllabes, attaque-rime, phonèmes).
- Si le mot contient un petit mot, l'élève le souligne.
- Mise en évidence par surlignage de groupes consonantiques (ex. pr, st), de certaines rimes (ex. out dans shout) et de patterns de lettres.
- L'élève trace le mot avec un de ses doigts sur différentes surfaces afin de fournir une rétroaction kinesthésique.

²⁹³ CGP = correspondances graphophonémiques

²⁹⁴1994

- L'élève vérifie si l'orthographe produite est adéquate et corrige celle-ci si nécessaire.

** Approche Visuelle*

Le mot est enseigné comme une unité, et aucune tentative pour le segmenter de quelque façon que ce soit n'est faite. L'élève est plutôt encouragé à se rappeler les lettres contenues dans le mot.

- L'élève lit le mot.
- L'élève épelle le mot avec des lettres de plastique.
- L'élève regarde le mot, ferme les yeux et se fait une image mentale.
- Il est encouragé à imaginer le mot projeté sur trois différentes surfaces de la pièce et à changer les couleurs de l'écriture et du fond s'il le désire.
- Lorsque l'élève est satisfait de la représentation mentale qu'il s'est donnée, et qu'il considère que le mot est appris, il écrit le mot, le vérifie et le corrige si nécessaire.

Les résultats obtenus au terme de l'intervention indiquent une amélioration significative de la performance de EB tant en lecture (précision et compréhension) qu'en orthographe. Les deux approches ont contribué à l'ensemble de ces résultats.

Cependant, les apprentissages faits durant la phase où l'approche multisensorielle a été utilisée se maintiennent à long terme (6 semaines après la fin de l'intervention), alors qu'une dégradation de la performance est observée pour les apprentissages réalisés durant la phase où l'approche visuelle a été privilégiée (50% des mots sont orthographiés correctement).

Seymour a également mis au point un programme de rééducation pour DK, un garçon de 9.6 ans présentant une dyslexie-dysorthographe phonologique²⁹⁵. La procédure utilisée dans le cadre de cette étude de cas diffère de celle de Broom & Doctor²⁹⁶, notamment par le recours à des listes de non-mots monosyllabiques et par la mise en évidence des composantes CVC de la structure syllabique par un code de couleur²⁹⁷.

Pour la lecture (Phase I), chacune des composantes des structures syllabiques est imprimée sur une carte et identifiée par le code de couleurs (consonne(s) initiale(s) (CI) = bleu, voyelle (V) = rouge et consonne(s) terminale(s) (CT) = vert). L'élève doit lire oralement la structure syllabique formée en combinant les trois séries de cartons. Lorsque l'orthographe est abordée (Phase II), l'élève doit transcrire, à l'aide de crayons de couleur, chacune des composantes de la structure syllabique à l'étude. Outre les activités de lecture

²⁹⁵Seymour & Bunce, 1994

²⁹⁶1985b

²⁹⁷procédure initialement proposée par Elkonin, 1963

et d'écriture, l'élève consigne les stimuli dans un dictionnaire personnel. Des exercices divers visant l'automatisation des connaissances nouvellement acquises (casse-tête sous forme de mots croisés où les indices sont fournis en référence aux composantes, phrases à compléter, anagrammes dans lesquels les structures CI, V, et CT sont préservées (ex. EESH^P), production de mots ayant la même structure CI, V et CT que des mots cibles (ex. LAMP & PUMP)) sont également proposés.

La réévaluation faite au terme du programme de rééducation montre une amélioration significative de la performance de DK tant en lecture qu'en écriture de non-mots, mais cette amélioration est nettement plus importante en orthographe. Cependant, en dépit des progrès réalisés, DK présente toujours un profil de dyslexie-dysorthographe phonologique.

En somme, les travaux de Broom & Doctor²⁹⁸, de Goulandris²⁹⁹ et de Seymour & Bunce³⁰⁰ indiquent qu'il est possible d'améliorer de façon notable l'orthographe chez des individus présentant un déficit du traitement alphabétique en ayant recours à une approche individualisée, structurée et systématique. Dans les trois programmes de rééducation, la dimension phonologique occupe une place importante. Plus encore, l'étude de Goulandris met en évidence que les apprentissages réalisés par le biais d'une approche faisant entre autres appel au traitement phonologique se maintiennent davantage dans le temps que celle où seule la dimension visuelle est privilégiée. Il ne faut cependant pas négliger la possibilité que le recours à l'intégration de plusieurs modalités sensorielles ait contribué à ces résultats. L'hypothèse qu'une approche visuelle puisse avoir des effets persistants à long terme lorsqu'utilisée auprès d'un individu présentant une dyslexie-dysorthographe de surface n'est également pas exclue.

En dépit de la réflexion et des apports de grands pédagogues à toutes les époques³⁰¹, la réalité de la pédagogie a été le plus souvent réduite à l'apport et l'explicitation de connaissances essentiellement déclaratives³⁰² et à la vérification de leur apprentissage, laissant l'apprentissage à la charge de l'apprenant. Il est clair que lorsqu'on parle ici d'apprentissage, il n'est pas simplement question de mémorisation, même si cet aspect n'est pas à négliger et peut être utilement favorisé par les outils actuels.

²⁹⁸1995b

²⁹⁹1994

³⁰⁰1994

³⁰¹de Socrate à Freinet en passant par Comenius

³⁰²Connaissances de type théorique (voir Tardif, 1992, p 48 et suivantes)

L'apprentissage, comme le définit Legendre³⁰³ est un *processus d'apprentissage ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle*. Cet aspect à la fois dynamique et personnel de l'apprentissage, qui se situe dans une perspective constructiviste, plaide pour une étape résolument individuelle qui n'implique pas solitude ou abandon de l'apprenant. La technologie associée à l'expertise pédagogique doit pouvoir prévoir les difficultés de façon à accompagner la réflexion de l'utilisateur et la mise en place de son savoir et constituer ainsi une aide à l'apprentissage des langues.

Dans le cadre de cette présentation, nous avons brossé, à grands traits, un portrait de l'état actuel des connaissances relativement à la question de la rééducation des troubles de l'orthographe (phonologique et de surface). Un choix peut dès lors s'opérer entre les approches compensatoire et corrective. L'approche compensatoire renvoie au développement de la procédure de traitement la moins atteinte. La visée compensatoire peut prendre la forme d'une plus grande automatisation du traitement alphabétique. L'approche corrective est adaptée en ce qui concerne le déficit du traitement alphabétique, elle joue un rôle fondamental dans la mise en place de la procédure orthographique.

Dans le cadre de l'exécution de l'une ou l'autre de ces approches, un ensemble de facteurs doivent être pris en compte, notamment les dimensions affective, scolaire, familiale et sociale. Le traitement alphabétique en orthographe implique concrètement deux composantes fondamentales : la segmentation du mot en unités phonologiques (phonèmes) et en représentations graphiques (lettres). Une rééducation sera donc efficace, d'après Hatcher, si elle insiste sur la relation entre segments phonologiques c'est-à-dire sur l'importance des relations entre phonèmes et graphèmes. L'une et l'autre procédure permet de remédier à la lecture et à l'orthographe.

Les troubles spécifiques du langage, oral et écrit sont l'objet de préoccupation à la fois des parents, des professionnels de l'éducation, les pouvoirs publics. L'enseignant de la classe apparaît comme le mieux placé pour le repérage des enfants atteints de trouble spécifique du langage, mais cette mission nécessite que l'enseignant dispose d'un minimum d'information pour en juger. Dans ce chapitre, nous avons proposé, à l'effet d'informer l'enseignant, un ensemble de tableaux tels que la grille d'aide à l'observation du langage oral de l'enfant, et quelques conseils pour l'adaptation pédagogique.

³⁰³1993

Au terme de ce chapitre portant sur l'apport de la pédagogie dans la réhabilitation du sujet de ses moyens linguistiques, nous nous demandions comment peut-on remédier aux troubles de langage par l'enseignement. Il en ressort que la rééducation est fondamentale dans la réhabilitation du langage chez le sujet. Elle propose de nombreuses approches telles que l'approche compensatoire et corrective. Les deux approches aident le sujet dyslexique à surmonter ses difficultés d'apprentissage du langage et de développement du vocabulaire. Les concepts de pédagogie curative et de rééducation permettent d'expliquer l'apport de la pédagogie dans la prise en charge des troubles, avec pour but essentiel de réadapter l'enfant à l'école. Deux approches majeures sont utilisées ici, certaines relevant de la compétence de l'enseignant et d'autres de celle des spécialistes que sont les psychologues cliniciens, les orthopédistes/orthophonistes. Ainsi, peut-on citer : l'enseignement spécialisé ou sociocentrique, qui consiste à plonger le sujet victime des troubles de langage dans le même environnement que ses pairs pour lui apporter assistance ; et les thérapies individuocentrées qui visent à rendre au sujet l'usage de son potentiel de développement, dissoudre les obstacles à son épanouissement ou rendre optimum de ses moyens intellectuels et créatifs, bref à le libérer des tensions et d'inhibition diverses affectant sa relation à son corps, à autrui, au réel, à l'espace et à son avenir.

La rééducation proposée par la pédagogie curative suppose un enseignement associé de la lecture à l'écriture, des unités phonologiques aux unités orthographiques, de l'orthographe à la lecture, des sons aux lettres, des unités phonologiques aux unités graphiques, de l'orthographe à la phonologie.

La notion de mot se conçoit donc à l'image du signe saussurien, faite des sons et des lettres, du signifiant et du signifié. La rééducation se fait à travers les méthodes que sont :

- les approches compensatoire et corrective ;
- le traitement alphabétique ou procédure phonologique ;
- technique d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques ;
- apprentissage des régularités alphabétiques : approche multisensorielle ; approche visuelle ;
- traitement orthographique ou procédure lexicale : apprentissage des listes de mots ; apprentissage des régularités orthographiques ; apprentissage par analogie ; programme selfspell mnemonic rules ; programme spellmaster.

CONCLUSION PARTIELLE

Tout au long de cette partie nous avons abordé la problématique des troubles du langage. Il s'agissait de montrer l'ampleur des pathologies du langage, de ses troubles, de ses difficultés, de ses retards à la fois sur la communication, la production linguistique et sur l'expression de la pensée. Il s'agissait surtout d'apporter une réponse concrète à ces problèmes par le moyen des outils de repérage et de remédiation de la faculté de langage par le moyen de l'enseignement. Quelques interrogations majeures nous avons servi de boussole dans cette partie en l'occurrence : quels sont les problèmes majeurs liés au développement du langage et de la pensée chez l'enfant ? Quels sont les troubles importants portant atteinte à l'expression du langage et de la pensée chez le sujet humain ? Les troubles de langage ont-ils un impact réel sur l'expression de la pensée ? Peut-on avoir une quelconque difficulté à exprimer sa pensée si l'on perd l'usage du mot ? Comment peut-on remédier aux troubles du langage par l'enseignement ?

Toutes ces interrogations nous ont aidé à montrer l'impact négatif des troubles de langage sur l'expression et la production du sujet ; ceci s'est fait au moyen de deux chapitres :

Le premier nous a permis d'exposer les troubles majeurs liés au langage dans lequel nous avons examiné l'impact de ceux-ci sur l'usage du langage et de la pensée. Trois pathologies majeures ont fait l'objet de notre attention, que sont l'aphasie, l'autisme et la dyslexie qui, respectivement, portent atteinte à l'usage normal du langage, à l'usage normal de la pensée et enfin à l'usage normal à la fois du langage et de la pensée. Il en ressort que, d'après la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) et le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-IV), le jeune enfant est exposé aux troubles suivants : trouble spécifique de la lecture ; trouble spécifique de l'orthographe ; trouble spécifique de l'apprentissage de l'arithmétique et trouble mixte des apprentissages scolaires.

Le trouble de la lecture ou dyslexie est défini comme un trouble de l'identification des mots écrits, c'est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. C'est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Il est caractérisé par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente des mots ainsi que par une orthographe des mots et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante

phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives. Autrement dit, l'enfant éprouve ici des difficultés à comprendre le langage. Ces difficultés peuvent avoir des ramifications même dans la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales avec au bout du compte une véritable difficulté à concevoir une pensée, mieux à construire une pensée.

Contrairement à la dyslexie qui peut disqualifier le sujet sur le champ de la conception, de la construction, de la production de la pensée, il y a l'aphasie qui peut isoler le sujet sur le champ de la communicabilité des consciences à travers une conscience conçue, produite, construite, en attente d'être communiquée. L'aphasie est le trouble de l'expression ou de la compréhension des signes verbaux, en dehors de toute atteinte des instruments périphériques d'exécution ou de réception s'accompagnant le plus souvent des difficultés intellectuelles, primitives ou secondaires selon les auteurs. Elle répond à une lésion cérébrale localisée, la rupture de la relation avec l'entourage qui en résulte sera souvent accrue par l'atteinte simultanée d'autres moyens de relation d'ordre perceptivo-gestuel, en rapport étroit avec le langage, mais qui ne sont pas nécessairement altérés conjointement à lui. Le sujet aphasique, à l'instar de Lordat reconnu comme tel, s'aperçoit qu'en voulant parler, il ne trouve pas les expressions dont il a besoin. Il se sent le même au fond de lui, mais mentalement isolé. Autrement dit, pour l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en dernier. Les mots, les phrases, les conjugaisons, la grammaire sont une épreuve pour lui et même une torture. Ce qui se passe ici, c'est que la pensée est indicible en mots. Pour en sortir, il est question que l'aphasique se reconstruise une grammaire, une syntaxe, des phonèmes et qu'il procède à une récupération du vocabulaire. Mieux que quiconque, l'aphasique sait à quel point il faut sans cesse lutter pour inscrire la pensée dans le langage.

Au-delà des insuffisances dues à la dyslexie et à l'aphasie, l'autisme peut disqualifier le sujet à la fois sur le champ de la construction de la pensée et sur le champ de la communicabilité des consciences. Les signes cliniques de l'autisme se résument en quatre points, selon L. Kanner : une incapacité à développer des relations interpersonnelles (inaptitude innée). L'enfant semble apparemment insensible aux sollicitations du monde extérieur, il est comme enfermé en son intériorité dans lequel les sentiments semblent exclus. Et par interaction entendons les aspects de la communication tels que le contact oculaire, mimique, la posture, les mouvements corporels inconscients, les réflexes (synergologie) et conscients (mimogestualité). Les spécialistes évoquent également un

sujet en difficulté majeure pour établir des contacts humains dans la microsphère familiale (parents et fratrie, autres membres de la famille) et sociale de l'enfant (école, institution) ; instituteur et pairs : absence de partage avec eux des émotions, jeux, plaisirs et loisirs.

La majorité des auteurs évoque l'absence ou la rareté des vraies interactions dialogiques, au profit d'un langage répétitif, idiosyncrasique (personnel et spécifique). Sur les plans de l'espace et du temps vécus, l'enfant recherche l'immuable : rien ne doit changer dans son environnement qui fait l'objet d'observations minutieuses. Les comportements sont peu variés, stéréotypés et le sujet développe des habitudes et rituels, des maniérismes moteurs, des automatismes très spécifiques et précis.

Il est indubitable maintenant que le sujet ne jouit pas toujours du plein potentiel de ses facultés, une situation qui le restreint dans l'exercice du langage et de la pensée. Comment peut-on rétablir le sujet dans l'usage normal de ses facultés ?

Le second chapitre a pu répondre à cette question en exposant les moyens disponibles à l'identification et au repérage des troubles de langage par le moyen de l'enseignement, le but était de rétablir le sujet dans l'usage normal de ses moyens, en l'occurrence l'expression de la pensée. Il en ressort que la rééducation est fondamentale dans la réhabilitation du langage chez le sujet. Elle propose de nombreuses approches telles que l'approche compensatoire et corrective. Les deux approches aident le sujet dyslexique à surmonter ses difficultés d'apprentissage du langage et de développement du vocabulaire. Les concepts de pédagogie curative et de rééducation permettent d'expliquer l'apport de la pédagogie dans la prise en charge des troubles, avec pour but essentiel de réadapter l'enfant à l'école. Deux approches majeures sont utilisées ici, certaines relevant de la compétence de l'enseignant et d'autres de celle des spécialistes que sont les psychologues cliniciens, les orthopédistes/orthophonistes. Ainsi, peut-on citer : l'enseignement spécialisé ou sociocentrique, qui consiste à plonger le sujet victime des troubles de langage dans le même environnement que ses pairs pour lui apporter assistance ; et les thérapies individuocentrées qui visent à rendre au sujet l'usage de son potentiel de développement, dissoudre les obstacles à son épanouissement ou rendre optimum de ses moyens intellectuels et créatifs, bref à le libérer des tensions et d'inhibition diverses affectant sa relation à son corps, à autrui, au réel, à l'espace et à son avenir.

La rééducation proposée par la pédagogie curative suppose un enseignement associé de la lecture à l'écriture, des unités phonologiques aux unités orthographiques, de l'orthographe à la lecture, des sons aux lettres, des unités phonologiques aux unités graphiques, de l'orthographe à la phonologie.

La notion de mot se conçoit donc à l'image du signe saussurien, faite des sons et des lettres, du signifiant et du signifié. La rééducation se fait à travers les méthodes que sont :

- les approches compensatoire et corrective ;
- le traitement alphabétique ou procédure phonologique ;
- technique d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques ;
- apprentissage des régularités alphabétiques : approche multisensorielle ; approche visuelle ;
- traitement orthographique ou procédure lexicale : apprentissage des listes de mots ; apprentissage des régularités orthographiques ; apprentissage par analogie ; programme selfspell mnemonic rules ; programme spellmaster.

L'intérêt de cette partie était finalement de mettre une emphase sur la relation qui existe entre le langage et la pensée, une relation d'interdépendance et de complémentarité. Mais cette interdépendance a surtout été évoquée à travers les troubles sur l'une des deux facultés étudiées (langage et pensée) qui nécessairement entraîne des conséquences sur l'exercice de l'autre. Maintenant il s'agit d'étudier cette interrelation sur le prisme philosophique, notamment l'articulation de la pensée et du langage, de la pensée et du sens et surtout de la pratique du sens en ses volets individuels (éthique) et collectif (politique). Delacroix ne résume-t-il pas assez la relation à laquelle nous faisons allusion dans la formule *la pensée fait le langage en se faisant par le langage ?*

IIIème PARTIE

LE RAPPORT DU LANGAGE ET DE LA PENSÉE

*La pensée fait le
langage en se faisant
par le langage.*

Delacroix

INTRODUCTION PARTIELLE

Les deux précédentes parties nous ont permis d'aborder la question du langage des points de vue de la phylogenèse, de l'ontogenèse, de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie et nous avons étudié l'impact et l'ampleur sur la communication des pathologies que sont l'aphasie, l'autisme et la dyslexie. Dans la présente partie, nous nous proposons d'aborder la problématique de langage et pensée du point de vue proprement philosophique, sur un plan interrelationnel. Il est question pour nous de mettre en exergue l'interrelation entre langage et pensée. Pour ce faire, nous nous poserons les questions suivantes : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer la pensée aux animaux, aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus d'attitudes propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ? Est-il possible de se tenir de l'intérieur du langage pour comprendre comment s'y constituent les significations ? Quel rapport existe-il entre la pensée et le sens ? Comment se pratique le sens dans ses volets individuels (éthique) et collectif (politique) ? Ces interrogations seront examinées à travers les trois chapitres qui constituent cette partie. Dans le premier chapitre, nous abordons le concept de pensée du point de vue de son essence et à travers la notion d'intentionnalité. Dans le second chapitre, nous abordons les théories du langage et de la signification. Les théories de Spinoza, Gadamer, Nietzsche, les philosophies herméneutique et analytique nous intéresseront particulièrement. Dans le troisième chapitre, nous aborderons le mode primitif de fonctionnement du langage et de la pensée. Nous évoquerons les aspects de la psychologie de l'enfant, les concepts de psychose, les troubles de la pensée et le concept de catégories de la pensée et du langage.

CHAPITRE VI

LANGAGE ET PENSÉE : ETUDE FONCTIONNELLE

Ce chapitre traite de l'interrelation du langage et de la pensée, dans une approche fonctionnelle. Nous nous interrogeons ici pour savoir ce que c'est que penser, comment se construisent les pensées. Quelles sont les catégories qui président au langage et à la pensée ? Quel rapport y a-t-il entre ces catégories et la connaissance et le sens ? Qu'est ce qui définit les aspects créateurs du langage et de la pensée ? Il sera question ici, après avoir développé les théories fonctionnelles de Wallon, de Piaget et de Bion, nous présenterons les catégories de la pensée et du langage. Et nous terminerons en évoquant les aspects créateurs du rapport entre le langage et la pensée.

6.1 DES THEORIES FONCTIONNELLES

6.1.1 Wallon et Piaget

Le concept d'opposition joue un rôle important dans l'étude des processus mentaux telle qu'elle a été développée par la psychologie contemporaine. Ainsi, pour Henri Wallon, la pensée par couples représente le mode primitif de fonctionnement intellectuel dont dispose l'enfant durant la période que cet auteur qualifie de précatégorielle³⁰⁴. Les produits initiaux de la pensée consistent en des paires de représentations couplées selon divers types, dont le plus rudimentaire est la simple affirmation de l'identité – la tautologie –, les autres se diversifiant selon des rapports d'analogie, d'équivalence ou de compensation, d'appartenance, de convenance ou de disconvenance, de contraste, de contiguïté, de concomitance.

La dynamique du langage intervient aussi dans l'émergence de ces structures binaires : les unes se forment par assonance phonétique ; d'autres résultent de stéréotypes d'expression, d'automatismes de signification. Les couples s'y cristallisent comme des associations toutes faites, d'une rigidité très archaïque. Il en résulte un fonds de savoir verbal, qui fournira une sorte de test à l'usage ultérieur de l'intelligence réfléchie, même si le langage représente d'abord, dans la formation progressive de la pensée enfantine, un facteur d'inertie autant que de progrès. Le simple n'est qualitativement discernable que par opposition. Tout terme pensable exige un terme opposé, ou seulement complémentaire, par rapport auquel il se différencie. Le couple est la *molécule initiale* de la pensée. C'est une dualité, qui est toutefois encore posée dans l'unité, sous une forme amorphe et globale, qui fonctionne dès l'origine comme *une agraphe de la connaissance*.

Ce rapport différentiel primitif entre les termes du couple n'est pas figé ; il est dynamique et repose sur une tension interne. Saisis dans *l'ambivalence du contraste et de l'identique*, les deux termes s'y confrontent, mais dans une sorte d'indistinction. *Le couple, écrit Wallon, est à la fois identification et différenciation : l'identique est dédoublé, le différent est ramené à l'unité*. C'est un acte intellectuel qui procède de l'assimilation aussi bien que de l'opposition, marqué par la coalescence de l'un et du multiple. Le procès de battement entre les termes s'effectue selon un double mouvement, attractif et expansif, de confusion et de dissociation.

³⁰⁴de six à neuf ans en principe, bien que ce mode commence à se former dès la deuxième année

Cependant, malgré la dynamique interne qui s'établit entre ses deux pôles, le couple fonctionne à l'origine comme une sorte de monade sémantique fermée sur soi : *La pensée par couples est essentiellement discontinue, grumelée, sans cohésion*. Progressivement, les couples entrent en interaction, formant des chaînes dans lesquelles ils ne parviennent d'abord ni à fusionner ni à s'opposer de manière définie et qui constituent des types primitifs de raisonnements ou transductions. La soudure entre leurs composants disparates produit souvent des erreurs, des incohérences, des résultats extravagants, qui mettent la pensée en conflit avec l'expérience la plus immédiate du réel. Ainsi, le couple, bien qu'exprimant une relation, fait d'abord obstacle à la pensée de relation, qui cependant en procédera.

Peu à peu, l'interaction des couples sous la forme de ces transductions entraîne la dislocation de leur structure binaire. Les deux pôles se disjoignent pour faire place à l'insertion d'un troisième terme intermédiaire ; il en résulte une *première formule de relation*, qui prend une structure orientée et qui, qualifiée par Wallon de *série*, s'apparente à la structure opératoire de la sériation décrite, dans une perspective logico-mathématique, par Piaget.

D'autres formations de type binaire que la pensée par couples ont été décrites par Wallon, telles que, de six à douze mois, diverses formes de relations entre jeunes enfants : parade-contemplation, rivalité, despotisme-soumission. De même, vers neuf mois, la jalousie et, vers quatorze mois, la sympathie contribuent à une différenciation progressive du couple de l'*ego* et de l'*alter ego*. À l'époque où débute la pensée par couples, après deux ans, apparaissent les monologues dialogués, où l'enfant se parle à lui-même à deux voix, et les jeux d'alternance, où s'effectue, entre deux partenaires, l'échange des rôles, selon les deux pôles actif et passif de la situation (ces jeux, d'apparition un peu plus tardive et de structure un peu plus complexe que le célèbre jeu du *fort-da*, présentent néanmoins avec celui-ci une parenté évidente).

Tout juste avant la crise de trois ans intervient la phase des personnalités interchangeables : il arrive à l'enfant soit de confondre deux personnes en une seule, soit de disjoindre la même, y compris la sienne propre, en deux personnages distincts. La même période est marquée par le *transitivisme*, qui entraîne l'enfant, du fait de la persistance d'une indivision relative entre le sujet et l'autre, à inverser, en l'attribuant à autrui, le principe de sa propre action sur celui-ci. L'ensemble de ces conduites s'établit selon une

hiérarchie évolutive qui achemine le sujet d'un état de sociabilité syncrétique vers un état de sociabilité différenciée, inauguré, à trois ans environ, par l'instauration de la double identification réciproque du soi et de l'autre. Ce processus est régi par un mécanisme de *participation contrastante*, de fusion-défusion, de dédoublement-refente, qui contribue à la distanciation progressive des deux pôles du lien social. L'état d'indifférenciation primitive entre ces derniers se transforme en un état final de différenciation. Dans sa relation à l'*alter ego*, l'*ego* parvient finalement, à partir d'une identification fusionnelle, symbiotique, unitive, participative, subjective, à une identification duelle, solidaire, distinctive, corrélative, objective.

Par ailleurs, ce mécanisme de participation contrastante est activé par le mécanisme bipolaire de la projection et de l'introjection. La double identification du moi et de l'autre s'installe, à l'âge de trois ans environ, comme une première bipartition qui oppose le *moi* à l'*alter*, première forme de l'*autre*. Ultérieurement, cet alter originaire se subdivise lui-même en deux termes, l'alter proprement dit, l'autre intime, le double interne du moi, et les autres, l'Autre radical, les sujets extérieurs, y compris sous la forme du groupe. Le terme intermédiaire, l'autre intime, occuperait des positions variables sur la chaîne qui va du moi à l'Autre extérieur. D'où un jeu de compositions mobiles entre ces deux formes de l'autre, dont les figures résulteraient d'un système comportant une force centrifuge émanant du moi et une force centripète émanant de l'Autre.

Cette résultante des deux couples subordonnés qui organisent le lien social permettrait de comprendre divers types de conduites normales et pathologiques. D'après Wallon, la pensée par couples caractérise aussi les formes régressives ou archaïques de la vie mentale, telles que les processus de désintégration de la schizophrénie ou de dissolution de l'aphasie, ainsi que le langage et les systèmes idéologiques des primitifs.

En outre, la structuration binaire s'applique à bien des phénomènes physiologiques et psychologiques : l'organisation bilatérale des vertébrés ; l'antagonisme des deux segments (orthosympathique et parasympathique) du système végétatif ; *le plan d'antagonisme et de symétrie de l'appareil moteur* ; la structure binaire de la perception animale, etc. Dans *La Vie mentale*³⁰⁵, Wallon a même essayé de généraliser ce principe des *dualismes unitaires* sous la forme d'une *loi des contraires ou de l'ambivalence*, qu'auraient

³⁰⁵1938

illustrées aussi bien la démarche de Freud que celle de Marx et dont il envisage des applications dans la pédagogie pratique.

L'idée d'une structuration binaire de la pensée enfantine se retrouve aussi chez Jean Piaget, dont, cependant, la psychologie de l'intelligence repose sur une conception de nature logico-mathématique, alors que Wallon a privilégié l'étude de la pensée verbale de l'enfant. Le premier a formulé plus tardivement que le second sa propre conception du processus binaire sous la forme du concept de *fonction* – par référence à la théorie mathématique classique des fonctions du premier degré ($y = f(x)$) –, bien qu'il eût rencontré beaucoup plus tôt le fait de cette démarche binaire de la pensée. Mais ce n'était alors pour lui qu'un simple constat expérimental dépourvu de tout prolongement théorique.

Dans la toute première période de son œuvre, Piaget a étudié la pensée verbale du jeune enfant avec une méthode et dans un esprit parfois assez proches de ceux qu'adoptera Wallon vingt ans plus tard. Il voit dans la pensée syncrétique propre à l'âge de quatre à sept ans une certaine inconscience, liée à une absence de direction et une tendance à la juxtaposition. Il utilise alors les mécanismes freudiens de condensation et de déplacement pour décrire les formes rudimentaires, élaborées progressivement par la pensée enfantine, de la généralisation et de l'abstraction. La condensation et son corollaire, la surdétermination, expliquent le caractère de *participation* propre aux éléments juxtaposés de la pensée, en même temps que son insensibilité à la contradiction.

Dans l'étude de la causalité physique chez l'enfant, Piaget découvre alors le fait du couple et son caractère d'alternance cyclique entre termes, qu'il qualifie de *cercle physique* (les vagues produisent le vent, qui produit les vagues) et à propos duquel il invoque la notion de participation animiste. Piaget ne développe une théorie opératoire cohérente du processus binaire de la pensée qu'à la fin de sa carrière³⁰⁶.

Entre cinq ans et demi et sept ans environ, l'enfant découvre par tâtonnements la structure préopératoire que l'auteur appelle *fonction constituante* et qui se définit comme une covariation, une dépendance orientée, une correspondance univoque à droite, un couple ordonné ou un ensemble de ces couples, suivant la structure *un à un* (injection) ou *plusieurs à un* (surjection). Les fonctions constituantes représentent seulement l'une des

³⁰⁶Épistémologie et psychologie de la fonction, 1968

deux moitiés de la logique, une semi-logique préopératoire et qualitative. Elles comportent une double nature, logique et physique et, comme telles, constituent la source commune des opérations logico-mathématiques et de la causalité, qui viendront les élargir et les compléter au niveau opératoire.

À ce niveau apparaissent aussi les fonctions constituées ou covariations quantitatives, qui sont construites elles-mêmes par le moyen des opérations et entretiennent d'étroits rapports d'interaction avec elles. La réversibilité, qui caractérise les opérations, organisées en groupements, apparaît avec la correspondance *un à plusieurs*, d'orientation inverse à celle (*plusieurs à un*) des fonctions constituantes. La structure binaire propre à ces dernières représente, selon Piaget, *le noyau fonctionnel de l'intelligence en marche*. Elle permet à l'enfant de quatre à sept ans de s'assurer la représentation mentale des régularités courantes de l'expérience, cependant qu'elle explique aussi certaines difficultés de l'activité du jugement. C'est, en effet, de la structure univoque à droite de la fonction constituante que dépend l'une des caractéristiques essentielles du jugement préopératoire de l'enfant concernant les quantités (longueur, vitesse). Cette caractéristique est liée à ce que Piaget appelle le primat de la relation d'ordre : dans la comparaison entre deux longueurs ou deux vitesses, l'enfant ne prend en considération que l'ordre des points d'arrivée, sans tenir compte de celui des points de départ.

D'un point de vue épistémologique, la pensée de Piaget fait intervenir de multiples couples d'opposés, de polarités : structure et genèse ; assimilation et accommodation ; orientation centripète et orientation centrifuge ; caractère conservateur et caractère productif ; généralisation et différenciation ; irréversibilité et réversibilité ; centration et décentration ; fonctions figuratives et fonctions opératives ; état et transformation ; quantité et qualité ; réversibilité par inversion et réversibilité par réciprocity ; opérations logiques et opérations infralogiques ; implication et explication ; formel et réel ; abstraction réfléchissante et abstraction empirique ; pensée concrète et pensée formelle ; fermeture et ouverture ; nécessaire et possible ; sujet épistémique et sujet psychologique. Piaget a rassemblé un certain nombre de ces couples dans un tableau des *catégories fondamentales*, construit selon un principe hiérarchique d'accolades binaires. Il en réfère en partie la source à Harald Höffding³⁰⁷, philosophe danois, d'inspiration néo-kantienne et positiviste, partisan

³⁰⁷ *Épistémologie et psychologie de la fonction*, 1968

du parallélisme psychophysique, défenseur d'une psychologie scientifique *sans âme* et critique de l'intuition bergsonienne.

Wallon et Piaget ont décrit l'un et l'autre l'émergence de la fonction symbolique, à partir de deux ans, comme un processus de dédoublement, de prise de distance entre le signifiant et le signifié, dont la relation reste, jusqu'à ce niveau, indifférenciée. De plus, ce processus est commandé principalement par l'imitation, immédiate puis différée, du partenaire humain, qui fournit à l'enfant deux ensembles coordonnés de modèles, tant au niveau sonore, du signifiant, que gestuel, du signifié. Par ailleurs, le processus que décrit Wallon, entre deux et trois ans, d'une bipartition progressive entre le moi et l'autre, *ce couple à l'état pur qui a la valeur d'une catégorie*, semble bien être le corollaire naturel, sinon le fondement même de cette dé-fusion primordiale, d'où procède la différenciation entre le signifiant et le signifié. La description donnée par Freud du jeu du *fort-da* comme production d'un premier couple de signifiants, en rapport avec la double modalité de l'absence et de la présence de l'autre, vient d'ailleurs tout à fait à l'appui des remarques précédentes. C'est en ce point précis du clivage entre le signifiant et le signifié linguistique qu'il conviendrait de situer la racine de la structure binaire des processus mentaux, si la psychanalyse du très jeune enfant ne nous enseignait par ailleurs à rechercher à une phase encore plus précoce le jeu des mécanismes de clivage, dans le champ aussi bien des faits affectifs que des conduites perceptives.

6.1.2 Bion et le concept de psychose

Bion a élaboré ses conceptions de la psychose pendant les années 1950-1962 et les a explicitées dans *Second Thoughts*.³⁰⁸ Il reprend le modèle de l'appareil psychique, présenté par Freud dans l'aporétique chapitre VII de *L'Interprétation des rêves*,³⁰⁹ le thème de la conscience comme organe de perception périphérique, en double contact, centripète et centrifuge, avec la réalité externe et la réalité interne. D'après lui, cet organe fonctionne, bien que sous une forme rudimentaire, dès le début de l'existence. Le mésusage de cet organe définit, entre autres facteurs, la personnalité psychotique. Plutôt qu'un diagnostic psychiatrique, cette expression désigne un état mental, la partie psychotique de la personnalité, qui coexiste toujours, mais à des degrés variables selon les individus, avec une partie non psychotique de celle-ci. Le processus propre à la personnalité psychotique

³⁰⁸1967

³⁰⁹1900

se caractérise par quatre traits dominants : l'intolérance à la frustration ; la prédominance des pulsions destructrices, qui s'exprime par une haine violente contre la réalité aussi bien externe qu'interne ; la crainte d'un anéantissement imminent ; l'établissement de relations marquées à la fois, de façon paradoxale, par leur précarité et la ténacité du sujet à les préserver.

La différenciation entre les processus de la personnalité non psychotique et ceux de la personnalité psychotique tient au fonctionnement – normal ou, au contraire, pathologique – du mécanisme de l'identification projective. Décrit d'abord par Melanie Klein, ce dernier, qui fonctionne dès les premiers mois de la vie, consiste, sur le plan fantasmatique, dans le déplacement des mauvaises parties du moi et des objets internes sur l'objet externe – ce qui permet de préserver les bonnes parties du moi, tout en exerçant un contrôle par agression sur l'objet externe. Par la suite, ces parties projetées peuvent être réintrojectées sous forme de contenus plus supportables pour le nourrisson, du fait – précise Bion, qui complète ainsi la thèse de Melanie Klein – de l'action d'un *contenant*, le bon sein maternel, dont le rôle consiste à retenir et à réduire la violence des émotions de l'enfant, en les réfléchissant.

Bion considère le mécanisme d'identification projective dans son usage normal comme l'origine de l'activité qui deviendra ultérieurement le processus de pensée et qui présuppose le développement de la relation d'empathie avec l'objet, de la communication avec autrui et de la formation des symboles. Dans le registre pathologique, par contre, l'hypertrophie des processus d'identification projective s'accompagne de la distorsion de la relation dynamique *contenant-contenu*. Cette situation est marquée par la prédominance de l'envie et de l'avidité, où s'exprime le conflit jamais résolu entre pulsions de vie et pulsions de mort. En outre, la tendance à l'expulsion de tout ce qui touche à la frustration et à la douleur se manifeste en particulier sous la forme de tentatives de destruction de l'organe de perception interne et d'attaques sadiques dirigées contre le moi et la source de la pensée.

Cet état mental destructeur dirigé contre l'appareil psychique lui-même, contre la matrice de la pensée et du langage prend la forme d'un processus d'*attaque contre les liens*. Celui-ci est dirigé contre les fonctions du moi naissant, dont le rôle consiste précisément à établir des liens et qui sont la conscience, l'attention, le jugement. Il s'attaque ainsi aux chaînons de pensée embryonnaires provenant de la partie non psychotique de la personnalité. Cette abolition de l'appareil de liaison entraîne la perte de toute capacité de

synthèse, en dehors de la simple juxtaposition ou d'une agglomération informe, ainsi que l'impossibilité de la formation des symboles, d'où résulte à terme une divergence de plus en plus grande entre les deux parties psychotique et non psychotique de la personnalité, jusqu'au moment où la séparation sera vécue comme inéluctable.

À l'opposé de la personnalité non psychotique, la personnalité psychotique se caractérise par l'incapacité d'évoluer, de produire des *transformations* dans le matériel psychique. La dissociation par clivage pathologique des parties de l'appareil mental produit une multitude de fragments minuscules qui, expulsés avec violence, s'incrustent dans l'objet réel et le rendent à son tour menaçant pour le sujet. Le psychotique vit entouré de tels *objets bizarres* formés de morceaux du moi, de bribes de liens, de parties de l'appareil perceptuel, de restes du surmoi et d'objets externes. Ces vestiges de provenance hétéroclite ne peuvent être récupérés par la pensée et sont ressentis comme des *choses-en-soi*, que Bion appelle *éléments bêta* et qui ne peuvent plus être ni introjetés ni refoulés, la fonction de liaison que présuppose le refoulement étant anéantie. Ce mécanisme est remplacé, en fait, par les mécanismes plus primitifs du clivage et de l'identification projective, dont les effets, à l'inverse de ceux du refoulement, consistent à placer les contenus dans le réel. Un univers d'*objets bizarres-choses-en-soi* a usurpé la place de la pensée et subverti le lieu de l'*espace mental*.

Par ailleurs, un substitut de l'introjection intervient sous la forme d'une identification projective inversée, qui provoque un retour des objets expulsés, vécu comme une pénétration agressive et douloureuse. La personnalité psychotique tend à organiser un équivalent du surmoi qui est caractérisé par l'affirmation d'une supériorité destructrice et par la détermination à la possession dévastatrice. L'opposition à tout apprentissage fondé sur la compréhension, l'assimilation et l'automatisation des symboles se développe en des attitudes d'omnipotence et d'omniscience. Ce surmoi primitif se laisse identifier, d'une manière qu'il importe à la clinique de déceler, par une triade faite d'arrogance, de stupidité et de curiosité obstinée.

6.1.3 Troubles de la Pensée

En analysant les troubles de la pensée dans les psychoses, Bion en est venu à formuler une théorie psychanalytique de la genèse de cette dernière. Comme on l'a indiqué, il reprend et développe sur ce point certaines conceptions esquissées par la première

topique de Freud.³¹⁰ Dans le cadre du régime initial de l'état de détresse (*Hilflosigkeit*), celui-ci avait décrit la décharge motrice émotionnelle, puis l'émergence de l'action adaptée, en rapport avec l'éclosion de l'attention, de la conscience, de la représentation et du processus de pensée.

D'abord inconsciente, la pensée implique l'usage d'une énergie liée, sous la forme de petites quantités appliquées au prélèvement d'échantillons sensoriels. Bion postule l'existence de pensées primitives, de *protopensées* antérieures à la formation de *l'appareil à penser les pensées*. Il s'agit d'impressions sensorielles et de *vivances émotionnelles* liées à la présence, mais surtout à l'absence du sein. Selon le degré inné de la tolérance à la frustration, et en fonction de la qualité de la relation contenant-contenu, ces *protopensées* peuvent être soit *admises à titre de problèmes à résoudre* et se développent en *éléments alpha*, en pensées qui représentent la *chose-en-soi*, soit, au contraire, vécues comme des *excroissances indésirables*, de mauvais objets de l'espèce *non-sein*, qui sont alors expulsés sous forme d'éléments bêta au moyen du mécanisme hypertrophié de l'identification projective.

Bion appelle *fonction alpha* la capacité symbolique primordiale qui permet les *transformations* de *protopensées* en de véritables représentations, c'est-à-dire en éléments alpha. Elle est la fonction même de *l'appareil à penser*, avec lequel elle s'institue et qu'elle édifie progressivement. La prolifération d'éléments alpha s'organise en une *barrière de contact*,³¹¹ membrane semi-perméable, qui est comparable au processus du rêve et qui représente le principe de la séparation entre la réalité externe et la réalité interne, l'activité de veille et le sommeil, le conscient et l'inconscient.

On reconnaît ici la première censure décrite par Freud entre les deux systèmes inconscient et préconscient-conscient. Les éléments bêta (*protopensées*) et les éléments alpha (*pensées naissantes*) représentent donc deux niveaux génétiques différents du devenir des processus de pensée, que Bion a situés respectivement sur les rangées A et B de la *grille (grid)* de son invention, destinée à la catégorisation de l'ensemble des phénomènes mentaux. Dans la dimension propre à l'expérience psychotique, les *évacuations* de *protopensées* sous forme d'élément bêta, incapables de faire lien, se produisent en un conglomérat désigné comme *écran bêta*. Cet univers de contenus qui

³¹⁰1900, 1911

³¹¹Freud, 1895

n'ont pas trouvé de contenant est le résultat d'un *désastre*, d'une *catastrophe* primitifs. Il entoure et investit le sujet comme le *lieu où l'objet doit être*, et aussi bien le *domaine du non-existant*, traversé par la *panique psychotique* sous l'espèce d'une *terreur sans nom* (*nameless dread*). Ce monde sans forme livre le sujet à l'hallucination, à la tendance à agir (*acting out*) et à employer la pensée concrète. Exacerbé par le fonctionnement déréglé de l'identification projective, l'appareil mental fonctionne comme un muscle tétanisé qui décharge continuellement des éléments bêta.

Les pensées naissantes *alpha* constituent un premier matériau représentatif, sous la forme d'images des divers registres sensoriels, visuel, auditif, olfactif (niveau B). À partir de ce matériel s'organisent les souvenirs, la pensée inconsciente de veille, la *pensée onirique* et la pensée narrative, sous la forme de mythes privés et publics (niveau C). Le niveau D de la grille est celui de la *préconception*, état mental d'expectative, qui correspond en particulier à l'attente innée du sein (M. Klein) et que Bion compare à la *pensée vide* évoquée par Kant. La *conception* (niveau E) naît de la rencontre d'une préconception avec une *réalisation*, équivalant à ce que Freud a décrit, toujours dans le modèle de 1895-1900, comme étant une expérience de satisfaction. La conception se caractérise par sa double qualité émotionnelle et perceptive. Sous réserve d'un degré modéré de l'envie, et d'un niveau suffisant de tolérance à la frustration, le défaut temporaire de rencontre entre la préconception et le sein réel (situation dénommée *réalisation négative*) représente le début de la pensée proprement dite, dans son articulation avec le principe de réalité. Se développent alors des mécanismes qui tendent à modifier l'état de frustration au lieu de la fuir.

La réalisation d'une préconception précède une expectative ultérieure, qui fournit la matrice d'une nouvelle pensée, et ainsi de suite. Au lieu d'être évacué sous forme d'élément bêta, chose en soi opaque, objet bizarre, terrifiant, le *non-sein* devient la *représentation* d'une chose-en-soi, une véritable pensée, source d'une autre pensée à venir. Le *concept* (niveau F) dérive par abstraction de la conception, qu'il libère de sa qualité perceptive. Les lois de la nature, les théories scientifiques générales, les théories psychanalytiques existantes en fournissent des illustrations. Le niveau G est représenté par les systèmes déductifs scientifiques, en particulier les sciences formelles et les modèles psychanalytiques à construire. Le niveau H se rapporte au calcul algébrique. L'articulation

de l'appareil à penser avec le cadre de l'action adaptée comporte trois étapes : la publication, la communication et le sens commun.

La première désigne l'ensemble des opérations effectuant le transfert des données du monde interne vers le monde externe.

La deuxième met en jeu la capacité sociale de l'individu, qui se développe sous l'impulsion de l'identification projective réaliste. Le sens commun, conformément à la tradition aristotélicienne, désigne la synergie des registres d'informations, qui produit des *conjonctions constantes* de phénomènes (Hume, Poincaré), d'où résulte une sensation de vérité.

Le développement de la fonction alpha et de l'appareil à penser est conditionné, en dehors du facteur inné que représente la capacité de supporter la frustration, par le jeu de deux mécanismes principaux. Le premier, tenant à l'environnement, est représenté par la relation dynamique contenant-contenu. Le second, de nature endogène, se définit par l'interaction mobile entre les positions paranoïde-schizoïde et dépressive.

Dans le développement de la personnalité non psychotique, la relation entre la mère et l'enfant forme un *couple heureux*, dont la structure s'intériorise progressivement dans l'appareil mental de celui-ci. Le contenant maternel représente alors l'aptitude à accueillir les projections-besoins de l'enfant et à lui en renvoyer les contenus sous forme adoucie, purifiée de leur violence. Ce rôle *métabolisateur* du personnage maternel permet la transformation des protopensées en éléments de la fonction alpha, par le moyen de leur réintrojection. Bion désigne ce mécanisme particulier de rétroaction propre au partenaire maternel par un mot anglais tiré du français, comme capacité de *reverie*. Il le représente par le sigle (♀♂).

Le second mécanisme fait référence aux deux phases caractéristiques du développement affectif décrites par Melanie Klein en termes de positions paranoïde-schizoïde (0,0-0,3 ou 0,4 an) et dépressive (0,4-1 an). Bion envisage leur interférence dynamique comme une oscillation, un *mouvement pendulaire* entre des moments de désintégration et de réintégration, qu'il représente par le signe (PS ↔ S). Ces deux mécanismes fondamentaux, en dehors de leur fonction proprement génétique, interviennent

ultérieurement dans tout processus de connaissance. Par ailleurs, Bion applique aussi la relation contenant-contenu à l'étude des phénomènes de groupe.

À côté de l'amour (A) et de la haine (H), il considère la connaissance (C) comme l'une des trois émotions fondamentales, qui assurent le lien entre le sujet et l'objet. Le lien de connaissance est associé à la douleur et à la frustration, dans la mesure où il se développe en relation avec l'absence de l'objet et se rapporte à celui-ci comme à une réalité multiforme et infinie, dont le sens ultime est inconnu et *inconnaisable*, au sens kantien. Il s'agit, en effet, de la réalité psychique, qui représente l'*objet psychanalytique*, en soi inaccessible aux organes des sens, et dont la connaissance, par le thérapeute aussi bien que par le patient, se définit comme *la fonction psychanalytique de la personnalité*. Cette réalité psychique de l'inconscient, *vérité absolue* ou encore *pensée sans penseur*, que Bion désigne par la lettre O, se présente sous la forme de vécus émotionnels primitifs, dont l'apparition, dans la double perspective du dialogue psychanalytique, mobilise une forme particulière d'expérience sans arrière-plan sensoriel, autrement dit d'intuition (*to intuit*).

Chez le thérapeute, le maniement spécifique d'une telle intuition implique qu'il travaille *sans mémoire ni désir ni compréhension*, à la découverte du nouveau. Le mode de connaissance mis en œuvre par le psychanalyste se caractérise aussi par le fait d'observer et de réaliser, par l'interprétation, des *transformations* de O, cette réalité dernière inconnaisable dont le propre est moins d'être que d'*être été* (*to be been*), et dont le phénomène transparaît dans l'aire des émotions, des pensées, et des mots. Le *savoir sur O* identifie et modifie le *devenir O*, dont l'analyse par ailleurs ne peut jamais être achevée. À l'égard de cet *invariant* que définissent les aspects inaltérés de O, les transformations observées et produites par la connaissance de la réalité psychique présentent trois formes.

En premier lieu, les transformations à mouvement rigide, qui n'impliquent qu'une faible déformation, caractérisent les processus propres à la partie non psychotique de la personnalité, en particulier le fonctionnement de *l'appareil à penser*.

En deuxième lieu, les transformations projectives, qui comportent un degré de déformation élevé, notamment du cadre spatio-temporel, concernent la partie la plus primitive de l'esprit, en particulier le registre des mécanismes de défense archaïques décrits par Melanie Klein, dont l'identification projective.

Enfin, les transformations dans l'hallucinoïse s'appliquent au fonctionnement de la personnalité psychotique tel que le conçoit Bion. Dans un tel cadre, ce dernier décrit, à côté des hallucinations franches bien connues (visuelles, auditives, olfactives, gustatives ou tactiles), des hallucinations *fugaces* ou *évanescentes* et des hallucinations *invisibles*, qui peuvent se repérer notamment chez les patients en traitement psychanalytique.

Au sujet du développement de l'activité normale de pensée, Bion envisage un modèle de la construction de l'espace et du temps, respectivement désignés par les symboles *point* (.) et *ligne* (–). Ce processus présuppose l'élaboration par la pensée naissante de l'absence, comme dimension de la présence, de l'objet non-sens : *maintenant-il-n'est-pas-ici*. Il en résulte la structure d'un espace-temps en tant que *non occupé*. Dans l'aire psychotique de la personnalité, en conjonction avec l'échec des deux mécanismes contenant-contenu et désintégration-réintégration, la force déprédatrice de l'avidité et de l'envie, proliférant comme une *croissance cancéreuse*, dépouille l'espace-temps naissant de tout système de coordonnées. De *l'explosion projective* qu'elle provoque résulte l'espace mental de l'hallucinoïse, un espace sans limites, une vaste immensité où s'ouvre *une entière liberté concernant les restrictions imposées par la réalité*. Ce néant infini est habité par des émotions violentes ou dévastatrices et *occupé* par des objets (maintenant-il-est-ici) paradoxalement vécus comme inexistantes. L'impossibilité de toute articulation d'un contenu défini avec une forme de contenant engendre un milieu qui n'admet pas la transformation verbale ou symbolique dans l'aire de la pensée et celle de l'action et que Bion désigne par les symboles *moins point* (–.) et *moins ligne* (– –).

Les transformations de la réalité psychique inconsciente définissent le devenir, *l'évolution* de O, dont la qualité essentielle est la *croissance mentale*, c'est-à-dire le fait d'*arriver à être ce que l'on est, à être soi-même sa propre vérité*. Ce processus de changement comporte toujours, à des moments décisifs, en dépit d'une certaine invariance, un caractère de rupture violente, de subversion du système, qu'on peut définir comme un *changement catastrophique*. Cette dernière notion s'applique aussi bien au devenir mental qu'aux types de changement propres à la séance psychanalytique, au groupe restreint ou à la vie sociale.

L'ensemble de ces caractères propres à la réalité psychique inconsciente s'est formulé, au niveau de la rangée C de la grille, dans les trois grands mythes de l'humanité : le jardin d'Éden, la tour de Babel, Œdipe.

Imprécise dans ses contours, la pensée catégoriale semble participer de la connaissance et du langage, de la logique, de l'ontologie, de la psychologie. Aussi sera-t-on porté à accentuer l'un de ces versants ou un autre. Chez Aristote, les catégories découpent les *summa genera* de l'être, en même temps qu'elles expriment les modes de la prédication. Leur fonction est éminemment épistémologique dans la *Critique de la raison pure* ; et la philosophie analytique du langage les associe surtout aux problèmes de la signification. Par conséquent, l'élucidation de la pensée catégoriale dépend, en partie, de l'usage qu'on en fait et de la portée qu'on lui reconnaît. Mais cette indétermination traduit aussi une surdétermination. Les catégories sont des notions *stratégiques* ; susceptibles d'usages divers, elles circulent entre le syntactique et le sémantique et témoignent d'une pensée constructive.

La difficulté à saisir le statut des catégories s'énonce par quelques questions préjudicielles, qui n'ont jamais trouvé des réponses définitives : comment s'obtiennent les catégories, au nom de quels principes se trouvent-elles à chaque fois colligées, pourquoi choisit-on certaines catégories et non d'autres ? La mise en accusation de la nature *rhapsodique* des tables de catégories³¹² est rituelle.

Ensuite, pouvons-nous nous demander : quel est le champ d'application de la pensée catégoriale et quelles sont les modalités de son intervention ? Jouit-elle d'une autonomie authentique ou ne signifierait-elle pas, plutôt, l'hypostase des catégorisations grammaticales (ou, même, de données sociales, comme Durkheim l'a prétendu) ? Comment, en outre, dissocier catégories et classifications ?

Enfin, le domaine catégorial s'épuise-t-il dans les catégories au sens *technique* (quantité, qualité, substance, relation, etc.), ou comporte-t-il aussi certaines oppositions conceptuelles très générales – les *themata* de Gerald Holton³¹³ –, telles les *grands genres* du *Sophiste*, ou les paires de la *topique transcendantale* de la *Critique de la raison pure*³¹⁴, ou, encore, une opposition comme continu/discret, que R. Thom et G. Holton mettent au premier rang de la pensée ? Remarquons que, dans les *Catégories* d'Aristote, les oppositions (la contradiction, la contrariété, les relatifs et la privation) sont des *post-*

³¹²Kant, *Prolégomènes...*, § 39, à propos d'Aristote

³¹³1973, 1975

³¹⁴unité/diversité, convenance/disconvenance, intérieur/extérieur, matière/forme, cf. *Critique de la raison pure*, *Amphibologie*

praedicamenta qui suivent les catégories isolées (*praedicamenta*), et que la plupart des autres *post-praedicamenta* (antérieur/postérieur, génération/corruption, accroissement/décroissement) constituent aussi des oppositions.

On déterminera d'abord le statut de la pensée catégoriale, en donnant une place particulière à la relation entre catégories et langage, pour examiner ensuite sa portée cognitive.

6.2 DE LA PENSÉE CATÉGORIALE

La pensée grecque fournit des éléments suffisants pour situer la pensée catégoriale dans la connaissance. Rien dans la philosophie grecque classique ne saurait être dit correspondre à la distinction entre ontologie matérielle et ontologie formelle. Il est vrai que l'Un, corrélat de l'Être selon Aristote³¹⁵, amène à un entendement particulier de l'Être, car, en tant qu'associé à l'Un, l'Être n'est pas appréhendé comme l'opposé du Non-Être, mais, en tant qu'opposé de l'opposé de l'Un, c'est-à-dire du Multiple. Ainsi s'expliquerait l'unité de l'Être – qui est une propriété formelle. Cependant, l'ontologie d'Aristote demeure *matérielle*. Au contraire, le *ti* des stoïciens, que Sénèque traduit par *quid* et qui constitue le référent ultime de toutes les entités, corporelles ou incorporelles³¹⁶, pointe vers le *aliquid*, le *quelque chose* de la liste médiévale des *transcendants* (*unum, ens, aliquid, verum, bonum*). Il relève du même registre que l'*Etwas* husserlien³¹⁷ ou que le *Dasein*, qui, dans la *Logique* de Hegel, vient à la suite du Devenir abstrait.

Or la pensée catégoriale se place tout de suite au-dessous de l'ontologie formelle. Ne possédant pas l'universalité abstraite de cette dernière, elle se livre, en outre, à une description de l'*expérience*, qu'elle saisit dans ses aspects les plus généraux. Chez les stoïciens, ils (aspects généraux) se trouvent réduits à un strict minimum : substrat ou substance, qualités stables, manières d'être contingentes et manières d'être relatives³¹⁸. Chez Aristote, dans les énumérations plus complètes³¹⁹, ils sont au nombre de dix : la *substance* ou le *quoi*, ou *ce-qui-est*, et l'*essence* ; le *combien* ; le *quel* ; le *relativement-à-quoi* ; le *où* ; le *quand* ; l'*être-en-position* ; l'*avoir* ou *être-en-état* ; le *faire* ; l'*être-affecté* ou

³¹⁵*Métaphysique*, 1003 b sqq

³¹⁶*Lettre VI*, 58

³¹⁷*Ideen*, I, § 11-14

³¹⁸*Stoicorum Vetera Fragmenta*, II, 369 sqq

³¹⁹*Catégories*, IV, *Topiques*, I, 9

le *souffrir*. Telles sont les désignations que traduisent les termes de substance, quantité, qualité, relation, lieu, temps, position, possession ou état, action, La pensée catégoriale s'étage elle-même sur des plans passion différents. Entre l'ontologie formelle et les catégories proprement dites, il convient, en effet, de considérer des couples tels que Identité et Différence, Ressemblance et Dissemblance³²⁰, la Limite et l'Illimité du *Philèbe*, ou le Même et l'Autre du *Sophiste* (ce dernier couple est proche de l'ontologie formelle). Aristote distinguera ainsi entre les *dérivés* de l'Être – Même, Autre, Contraire, Différent, Ressemblant³²¹ – et les catégories. Comme l'Être et l'Un, le Même, l'Autre et le Contraire *seront distincts selon chaque catégorie*³²². Ces concepts ont une portée plus générale que les catégories isolées. Ils sont les repères formels de toute description de l'expérience, alors que les catégories contribuent d'une façon beaucoup plus positive à la détermination des êtres.

En effet, appliquées à la catégorie *sui generis* de la substance, quantité, qualité, relation, etc., elles ont une capacité d'*identification* de l'expérience que les *grands genres* platoniciens ne possèdent pas. Ceux-ci sont davantage des opérateurs de la pensée, ce qui, par ailleurs, leur permet de sous-tendre l'arrangement des tables de catégories. Au sujet de la classification aristotélicienne, Émile Benveniste a noté que la quantité s'oppose à la qualité, l'espace au temps, la position à l'état, l'action à la passion ; et Nicolai Hartmann avait déjà opposé substance et relation³²³.

Bref, la pensée catégoriale se place entre l'ontologie ou les *eonta* et la science de ces êtres. À sa manière, Kant a signalé la nature particulière de la pensée catégoriale. D'une part, les catégories, *concepts primitifs*³²⁴, fournissent les *conditions de possibilité de toute connaissance*³²⁵ et se révèlent donc omniprésentes, envahissantes, surdéterminées. D'autre part, cependant, ce qui distingue proprement la pensée catégoriale ne réside pas dans le manque de contenus (c'est aussi le cas de la logique), mais en ce que (il en va différemment pour la logique) cette pensée a une vocation de concret (le *schématisme*). Dans un autre

³²⁰*Thééthète* 185 c

³²¹*Métaphysique*, Δ, 9-10

³²²*Métaphysique*, 1018 a 35-39

³²³*Der Aufbau der realen Welt*, 1940 ; dans sa propre table, Hartmann dispose toutes les catégories selon des paires de contraires

³²⁴*Critique de la raison pure*, A 81, B 107

³²⁵A 89, B 122

langage, on dira que les catégories visent des contenus de la connaissance effective et qu'elles sont aussi sous-déterminées.

6.2.1 Des catégories heuristiques de Charles Sanders Peirce

La sous-détermination des catégories fait que leur fonction est, au premier chef, heuristique. Cela est manifeste dans l'œuvre de C. S. Peirce, où les catégories se révèlent être, selon les mots de Peirce lui-même, *des idées si vastes qu'elles doivent être entendues comme des états (moods) ou des tonalités (tones) de la pensée, plutôt que comme des notions définies... Envisagées en tant que numéraux, susceptibles d'être appliquées à tous les objets que l'on veut, elles constituent en réalité de minces squelettes de pensée, ou même de simples mots*³²⁶.

Les catégories peirciennes, en effet, sont des *numéraux* : primitivité (*Firstness*), secondivité (*Secondness*) et tiercivité (*Thirdness*). Elles représentent *les éléments de l'expérience*³²⁷ en général, jouissant d'« ubiquité »³²⁸ et intervenant toutes en même temps³²⁹. Bref, les catégories expriment *l'essence même des choses*³³⁰, tout en étant presque privées d'un sens propre.

Or en ce paradoxe apparent réside la richesse heuristique des catégories. C'est leur universalité pauvre en compréhension qui les rend aptes à orienter les analyses métaphysiques et scientifiques. Peirce situe les catégories entre *l'être* et la *substance*, en distinguant donc explicitement ontologie et pensée catégoriale, et en faisant une place à part à la *substance*. La primitivité suggère le phénomène saisi dans sa seule présence³³¹, sans l'épaisseur de la durée et en dehors de ses connexions avec d'autres aspects du donné. C'est le registre du *feeling*, d'une *positivité pure*, de la qualité prise en elle-même. Mais ce *sentiment* n'est pas une donnée immédiate de la conscience ; son antériorité est, pourrait-on dire, logico-transcendantale.

³²⁶*Collected Papers*, vol. I, pp. 353-355

³²⁷*C.P.*, vol. II, p. 84

³²⁸*C.P.*, vol. V, p. 121

³²⁹Peirce critique l'usage kantien des catégories, qui reste *particulier*, disjonctif

³³⁰*C.P.*, vol. I, p. 355

³³¹ainsi, une odeur ou une douleur indifférenciée, uniforme

Dans les faits, la secondité vient d'abord. Elle traduit l'effort et la résistance, le vouloir, la perception, le rapport du sujet à l'objet, la binarité – la relation et non plus la *naïveté*³³² du sentiment.

Enfin, la détermination de l'expérience implique la référence à une tiercité, à un interprétant, grâce auquel il devient possible d'individuer et de reconnaître Primité et Secondité : l'identification d'une qualité et la description d'un fait s'obtiennent par l'intermédiaire d'un jugement et présupposent la mémoire et un code. C'est, maintenant, le domaine de la représentation, de la loi, de la conscience synthétique, du concept, de l'*habitus*...

Les catégories sont co-présentes et cependant irréductibles. Leur fonction est stratégique et l'ordre même de leur disposition dépend de la finalité des analyses. Ainsi, du point de vue de l'*existence*, l'ordre des catégories sera le suivant : secondité (action d'un objet sur le sujet), primité (sensation), tiercité (représentation). Mais, du point de vue de l'*apparaître*, dans une optique phénoménaliste pure, la Primité sera la première, avant la secondité et la tiercité ; et, du point de vue du *sujet*, on aura d'abord la conscience d'une perception et son interprétation (tiercité), ensuite cette perception qu'on interprète (secondité) et, en dernier lieu, par abstraction, les *feelings* individuels auxquels renvoie la décomposition de la perception (primité). Une étude adéquate et complète, en n'importe quel domaine de l'expérience, doit tenir compte des trois catégories ainsi que de leur primauté respective, selon l'angle où l'on se place.

On trouve là une première description de la réalité, réalisée déjà à la lumière des catégories. Dans le paragraphe douze de *NLC*, Peirce précise :

Ce passage du multiple à l'un est numérique. La conception d'un tiers est celle dont la relation à deux autres est telle que l'un de ces derniers doit rapporter à l'autre de la même manière que le tiers se rapporte à cet autre. Or ceci coïncide avec la conception d'interprétant. Un autre équivaut manifestement à un corrélat. La conception de second diffère de celle d'autre en impliquant la possibilité d'un tiers. De même la conception de soi implique la possibilité d'un autre. Le fondement est le soi abstrait du concret qui implique la possibilité d'un autre. (W2 :55)³³³.

³³²C.P., vol. VIII, p. 329

³³³ Dans la version de 1893 de la *NLC* au paragraphe 27 (1^{er} alinéa), Peirce écrit : *les trois conceptions de Qualité, Relation, et Représentation, sont numériques. La Qualité est première, dans le sens de l'original, de*

Il s'y en ajoute une quantité d'autres, toute la philosophie de Peirce s'organisant, pour ainsi dire, par le truchement des catégories. Celles-ci représentent les classes d'équivalence minimale de dizaines de triades et de sous-triades qui sont à l'œuvre dans les disciplines les plus diverses. L'ontologie, la connaissance, la logique et la psychologie, la linguistique et la théorie générale des signes, la cosmologie elle-même – jusqu'aux caractéristiques du protoplasme et aux niveaux de la physiologie de l'organisme –, tout dans le monde et dans le savoir s'ordonne à la tripartition catégoriale. En effet, au schéma général *manifestation [d'un objet à un sujet] qui l'interprète*, correspondent, par exemple et dans le même ordre : le présent, le passé, le futur ; la possibilité, le fait, la loi ; les relations monadiques, dyadiques et plurielles (réductibles à des relations triadiques) ; les fonctions expressive, dénotative et explicative du signe ; l'icône, l'indice, le symbole ; l'abduction, la déduction ; la sensibilité, la locomotion, l'habitude, etc. Les catégories sont, simultanément, les emblèmes des déterminations universelles de l'expérience et les guides permettant de dégager ces déterminations.

6.2.2 Langage et catégories

Deux positions peuvent être adoptées face aux rapprochements entre catégories de la pensée et catégories grammaticales : soit – en postulant une conaturalité globale de la pensée et du langage – on en retire une confirmation du bien-fondé des théories catégoriales, soit, à l'inverse, on prétendra que les catégories philosophiques représentent seulement des abstractions obtenues à partir des structures linguistiques. Aristote aurait souscrit à la première thèse. Husserl aussi, pour qui le problème d'une *déduction* des catégories ne se pose pas réellement ; elles seraient données par une *intuition* originaire et fondatrice³³⁴.

De même, les catégories kantienne – de la quantité (unité, pluralité, totalité), de la qualité (réalité, négation, limitation), de la relation (inhérence et subsistance, causalité et dépendance, communauté ou action réciproque) et de la modalité (possibilité/impossibilité, existence/non-existence, nécessité/contingence) – témoigneraient d'une normativité intrinsèque, puisqu'elles seraient directement calquées sur les fonctions logiques des

frais. La Relation est simplement l'altérité, ou la dualité. La Représentation est la médiation, ou tiercéité (MS 403 :14)

³³⁴*Recherches logiques*, VI, § 44-48 et 58-62, et *Ideen*, I, § 21

jugements³³⁵. Et, selon V. Brondal, les affinités évidentes entre substance et noms propres, quantité et numéraux, relation et prépositions, qualité et adverbess *contribuent à la caractérisation de l'esprit humain*³³⁶. En deçà des irrégularités de surface et de la variété des langues, une catégoricité unique présiderait et au langage et à la pensée.

Pour la thèse contraire, les formes expressives des langues se présentent comme étant la raison d'être, nécessaire et suffisante, des cadres catégoriaux. Alors que, écrit B. Whorf, les langues indo-européennes se meuvent autour du contraste nom-verbe et de quelques autres oppositions massives – sujet et prédicat, actant et action, choses et relations, objets et attributs –, il n'en va pas de même pour d'autres langues, par exemple le hopi³³⁷. De son côté, É. Benveniste, dans *Problèmes de linguistique générale*, a montré que les six premières catégories de la liste aristotélicienne indiquée ci-dessus correspondent à des formes nominales du grec : les noms (substance), les adjectifs dérivés de pronoms (quantité et qualité), l'adjectif comparatif (relatifs) et les adverbess de lieu et de temps ; les quatre catégories qui restent représenteraient des formes verbales : respectivement, le moyen, le parfait, l'actif et le passif. Par ailleurs, la division entre noms propres et noms communs se trouverait à l'origine de la discrimination entre substances premières, les individus, et substances secondes, les genres appartenant à la catégorie de la substance³³⁸. En un mot, les théories catégoriales récapituleraient la syntaxe.

Il s'agit là d'un débat encore ouvert. Cependant, aussi bien la démonstration de Benveniste que la thèse Sapir-Whorf prouvent à la fois trop et pas assez. Comme l'a observé Roman Jakobson³³⁹, la pertinence des figures grammaticales réside seulement en ce qu'elles obligent à certaines formes d'expression. Mais la latitude d'une langue – ce qu'elle peut exprimer – est plus vaste, chaque langue disposant d'une gamme de procédés (morphologiques, grammaticaux, rhétoriques, phonologiques), qui élargissent le stock syntactique de base. Alors, la syntaxe ne serait pas le seul guide linguistique des théories catégoriales.

En second lieu, certaines *formes logiques* constantes, qui sont des invariants véritables, semblent structurer les langues, même s'ils ne sont pas toujours immédiatement

³³⁵*Critique de la raison pure*, § 9-10

³³⁶*Les Parties du discours*, 1948, p. 56

³³⁷*Language Thought and Reality*, 1956

³³⁸*Catégories.*, V

³³⁹*Essais de linguistique générale*, 1963

visibles³⁴⁰. Notamment, la distinction aristotélicienne entre le nom et le verbe³⁴¹, qui désignent respectivement des *schémas de choses* et des *schémas d'actions* – distinction liée à la relation entre le sujet et le prédicat qui signalent respectivement des termes susceptibles et des termes non susceptibles d'un usage indépendant –, est reconstruite dans toutes les langues, lorsqu'elle ne s'y trouve pas donnée originairement³⁴²³⁴³

Quant à l'argumentation de Benveniste, elle n'aurait été concluante que si la table aristotélicienne des catégories reproduisait exhaustivement les catégories de la langue. Or, cela n'étant pas le cas, la sélection opérée par Aristote a dû obéir à des critères extralinguistiques³⁴⁴, comme l'atteste encore l'exclusion, dans la catégorie de la substance, des noms n'exprimant pas l'idée de substance, mais des qualités, etc.³⁴⁵

Une légalité plus primitive préexiste à la langue. Il s'ensuit que la *rhapsodie* catégoriale est, dans une large mesure, apparente sinon trompeuse ; et l'on ne s'étonnera pas de retrouver la substance, la quantité, la qualité et la relation³⁴⁶ chez Kant, Hegel, Hartmann et d'autres³⁴⁷.

6.2.3 Sens et non-sens

C'est parce qu'une catégoricité générique se fait jour dans le langage que l'analyse catégoriale constitue un instrument privilégié dans la détection de l'ambiguïté et du non-sens. Déjà, dans les *Catégories, les choses qu'il y a* (1 a 20), à savoir les universels et les particuliers ou les substances et accidents, se donnent dans le contexte des *choses qui sont dites* (1 a 16) et à l'intérieur d'une recherche qui vise à débusquer les causes de l'équivocité. En thèse générale, la transgression d'une différence catégoriale entraîne la production du non-sens. Comme Wittgenstein l'a écrit, on ne place pas un événement dans un trou. Mais il faut préciser. Les frontières entre les catégories peuvent être incertaines et il peut y avoir

³⁴⁰N. Chomsky, *La Linguistique cartésienne*, 1969, pp. 73-77, et *Language and Thought*, 1968, chap. III

³⁴¹*De Interpretatione*, 16 b 6

³⁴²K. Lorenz, *Elemente der Sprachkritik*, 1970, pp. 221-229

³⁴³ voir *Le Langage*, encycl. de la Pléiade.

³⁴⁴J. Vuillemin, *De la logique à la théologie*, 1967

³⁴⁵Vuillemin dénombre onze critères qui ont guidé Aristote dans la détermination de l'ensemble des catégories.

³⁴⁶les quatre catégories qui ne sont jamais absentes des inventaires d'Aristote

³⁴⁷notons que, si Kant met la substance à l'enseigne de la relation, l'analyse des *analogies de l'expérience* dans la *Critique* rétablit une indépendance de fait de la substance

des superpositions³⁴⁸ sans que pour autant les propositions perdent leur sens. Inversement, le non-sens n'est pas l'apanage exclusif des erreurs catégoriales.

D'un point de vue empirique, une interrogation sur les plumes d'un poisson ou même sur la calvitie du roi de France n'a aucun sens ; et, pourtant, on ne commet pas par là une transgression catégoriale. Or il est frappant que les intersections catégoriales n'aient pas préoccupé Aristote outre mesure. Ce n'est pas une classification rigide de concepts qu'il a cherchée, mais la mise en ordre de l'expérience ; et l'équivocité qu'il veut expulser, par l'intermédiaire des catégories, de l'analyse de l'expérience, est relativement tolérée en ce qui concerne le choix des catégories elles-mêmes, pourvu qu'elles soient toutes bien déterminées ; et des opérateurs appropriés à l'examen de la situation.

Quant au second problème, on stipulera que les différences catégoriales se distinguent des autres dans la mesure où le plan catégorial suit immédiatement l'ontologie formelle : les erreurs catégoriales ne découlent que d'infractions commises sur ce plan³⁴⁹. Quoi qu'il en soit, les catégories déterminent les conditions de la signification, en définissant des variables de prédicat que seules certaines classes d'individus sont à même de satisfaire. Sous peine de non-sens, il existera, pour chaque entité, des parcours catégoriaux bien délimités. Cet aspect de la pensée catégoriale fut privilégié par la philosophie analytique, depuis l'introduction, due à Rudolf Carnap, des notions d'isogénie³⁵⁰ et de sphère d'un objet³⁵¹.

À cette approche, on a objecté qu'elle sous-entendrait des connaissances empiriques. En effet, pour repérer des infractions aux catégories linguistiques, il faut connaître non seulement les conditions de la *grammaticalité* (la syntaxe) d'une langue, mais aussi les termes de l'acceptabilité sémantique des expressions de cette langue. Les catégories (les classes d'expressions qui sont substituables sans absurdité) sont sémantiques, c'est-à-dire qu'elles *ne résultent pas de l'accouplement impropre des expressions, mais de ce que les expressions signifient*³⁵². Et il paraîtrait alors que la détermination des significations d'une langue présuppose la connaissance de toutes les substitutions possibles de toutes les expressions possibles dans tous les contextes possibles.

³⁴⁸ par exemple, entre qualités et relatifs – *Catég.*, 11 a 20-34 – ou entre contraires – *Métaph.*, I, 4-5

³⁴⁹M. Thompson, *On Category Differences*, 1957

³⁵⁰ Fixe l'amplitude de la *substituabilité*, *salva veritate*, des objets dans une fonction propositionnelle

³⁵¹ Représente la classe de tous les objets isogènes d'un objet donné

³⁵²G. Ryle, *Catégories*, 1971, p. 180

Il s'agirait là d'une tâche impraticable ; et, si elle ne l'était pas, qu'ajouterait alors l'analyse catégoriale à la connaissance de fait ?

Deux réponses sont données :

D'abord, ce type d'objection préjudicielle oublie la finalité stratégique des catégories. Pas plus qu'Aristote et Ryle, ni la *nouvelle analyse* n'ont prétendu construire une théorie des catégories conçue à l'image d'un système formel. La valeur des catégories est pragmatique, opératoire ; et il importe seulement que des parcours catégoriaux relativement stables soient susceptibles d'être identifiés à l'intérieur d'un *univers du discours*.

Ensuite, à ce savoir empirique, l'analyse catégoriale ajoute de la rigueur. Certes, tout cadre catégorial se trouve informé en permanence par une expérience empirique, mais c'est par ce cadre que l'expérience se dessine avec netteté. C'est là une conséquence directe du chevauchement des catégories et des classifications.

6.2.4 Des classifications

Les catégories détruisent l'identité massive et confuse de la totalité. Signifiant des *acceptions de l'être*³⁵³, elles instillent la complexité là où il ne paraissait y avoir qu'unité, et elles effectuent une classification de l'expérience. Chaque cadre catégorial peut être le point de départ pour des classifications, et chaque classification constitue la version empirique d'une théorie catégoriale.

Catégories et classifications s'enracinent dans la phylogenèse. Les animaux classent leur milieu en fonction de ce qui est nourriture ou non, en fonction de leurs ennemis, de leurs partenaires sexuels, de leurs proies³⁵⁴ et *il ne fait aucun doute que les animaux soient capables de classer des objets et des relations selon des catégories abstraites, notamment géométriques*³⁵⁵. De même, les oppositions semblent se situer au terme d'un processus adaptatif dans le sens d'une différenciation par dualités : *L'œil et l'ouïe transmettent la variable continue de l'intensité du stimulus par des impulsions discrètes [...]*. Comme l'a

³⁵³Aristote, *Métaph.*, 1028 a 10 sqq.

³⁵⁴E. Mayr, *Principles of Systematic Zoology*, 1969

³⁵⁵J. Monod, *Le Hasard et la Nécessité*, 1970, p. 54

observé Alcéméon³⁵⁶, *la majorité des choses humaines vont par paires* » blanc-noir, doux-amer, bon-mauvais, grand-petit. Nos organes des sens, quand ils reconnaissent des régularités pour tous les aspects de l'expérience à l'exception d'un seul, créent des dichotomies et décident entre deux opposés. Ces opposés sont en quelque sorte adaptés ensemble par le cerveau³⁵⁷.

Les classifications au sens propre réunissent catégories et oppositions. Y jouent directement l'identité et la différence, le même et l'autre, l'antérieur et le postérieur (la relation de précédence); d'une façon plus technique, les systématiques réalisent concrètement la dialectique de l'un et du multiple (une classification représente le rabattement d'une multiplicité de dimensions sur un seul ordre classificateur) et du tout et des parties³⁵⁸.

L'enjeu de ces activités demeure la recherche de l'univocité. Isoler des catégories, classer, opposer, c'est toujours distinguer. Or tout système d'identification de l'expérience doit présenter un certain nombre de traits pour être efficace. S. Körner en a dressé l'inventaire. Ainsi, un cadre catégoriel indique d'abord, génériquement (catégorisation), les classes d'objets qu'il comprend. En outre, il contient des principes constitutifs, les attributs permettant de reconnaître chaque entité comme appartenant à l'une des classes d'objets, et d'autres attributs qui à leur tour individuent les objets appartenant à une même classe³⁵⁹.

D'autres descriptions sont possibles ; en se réclamant ouvertement d'un *critère catégoriel*, P. F. Strawson distingue propriétés *spécifiques* et propriétés *caractéristiques*, qui correspondent de près aux principes constitutifs et d'individuation³⁶⁰. Par exemple, si l'on examine les cinq postulats de Peano pour l'axiomatisation de l'arithmétique – à savoir : (1) 1 est un nombre ; (2) le successeur de tout nombre est un nombre ; (3) deux nombres ne peuvent avoir le même successeur ; (4) il n'est le successeur d'aucun nombre ; (5) toute propriété qui appartient à 1 et également au successeur de tout nombre qui la possède appartient à tous les nombres –, il apparaît que (1), (2) et (4), ensemble, ont pour fonction

³⁵⁶ Alcéméon de Crotona est un médecin, physiologiste, astronome et philosophe pythagoricien du VI^e siècle av. J.-C.. Alcéméon dédia ses œuvres à Brontinos

³⁵⁷W. S. McCulloch, *Why the Mind is in the Head*, 1951, p. 44

³⁵⁸*Critique de la raison pure, Architectonique de la raison*

³⁵⁹S. Körner, *Categorical Frameworks*, 1970

³⁶⁰*Individuals*, 1959

d'indiquer les objets de la théorie (les nombres naturels), alors que (5) a une fonction constitutive et que la fonction de (3) est d'individuation.

Körner énonce encore un quatrième fait, la logique sous-jacente aux cadres catégoriaux, selon qu'elle est plus ou moins rigide. En effet, de très nombreux travaux récents ont mis en relief le fonctionnement d'une pensée constructive et stratégique, proche de la logique intuitionniste, dont les exigences de consistance sont moins sévères que celles de la logique classique, notamment en ce qui concerne le tiers exclu. Cette pensée se trouve dans des contextes très divers. Ainsi, dans un mythe enregistré par C. Lévi-Strauss³⁶¹, le jaguar semble fournir la *médiation* entre l'ordre animal et l'ordre humain, mais le passage de l'un à l'autre se fait grâce au mariage du jaguar avec une femme, qu'il va chercher à un village, et qui appartient donc, *déjà*, à la culture. À l'autre extrême de la connaissance, le travail scientifique *in fieri* connaît aussi de fréquentes infractions au tiers exclu³⁶².

6.2.5 Catégories et connaissance

Les catégories sont au service de la différenciation et en cela constituent leur vocation critique, antidogmatique. Cependant, comme tout concept, les catégories établissent aussi des limites à la perception de la variété ; en contenant l'hésitation permanente qui découlerait d'une perception hyper-graduée de l'expérience, elles représentent aussi une source d'économie intellectuelle. Moyennant ce double rôle tendanciellement contradictoire – différencier l'unité et intégrer la prolifération des différences –, la pensée catégoriale a une portée adaptative, s'il est vrai, comme l'a écrit le biologiste K. J. Craik³⁶³ que *l'adaptation extrait des variations à partir des intensités absolues, les rend définies et leur donne une position où il y a moins de confusion et d'ambiguïté.*

La contention de la différence ne sera néanmoins utile que si elle ne devient pas un obstacle à la discrimination de l'expérience. En synthétisant trop, les catégories risquent d'annuler les différences fines ; en réduisant la complexité excessive, elles peuvent aussi réduire excessivement la complexité, car c'est finalement dans le sens du discret et du contraste qu'elles jouent de la manière la plus décisive. Autrement dit, si elle oblitère les

³⁶¹*Mythologiques*, I, 1964, p. 90

³⁶²F. Gil, *Opposer pour penser*, 1980

³⁶³*The Nature of Explanation*, 1943, chap. VI

différences qu'elle-même institue, la pensée catégoriale deviendra rigide – et inefficace, si elle nourrit l'ambition de se substituer à la connaissance scientifique.

L'histoire illustre autant l'opérativité que le dogmatisme de la pensée catégoriale. Elle fut en Grèce un motif puissant de la théorie logique ; et les oppositions ont été le terrain où sont nées et se sont développées la physique et la cosmologie, la biologie et la médecine. Toutefois, le renouvellement de la problématique épistémologique qui s'est produit à partir du XVI^e siècle a eu pour effet la désaffection à l'égard des catégories, jugées stériles par les Modernes. Cela est dû à un ensemble de facteurs, et notamment au modèle objectiviste de la nouvelle science ; la première conséquence fut l'abandon rapide des problèmes du langage et du sens, qui avaient été au cœur des préoccupations médiévales. La tradition de l'analyse catégoriale ne se ranimera qu'au XX^e siècle, en raison d'un nouvel intérêt philosophique porté au langage.

La théorie catégoriale grecque, en effet, restait attachée à un savoir du sensible, dont le découpage aristotélicien représente la description immédiate. Aussi, pour une science qui, dans son principe, rejette la connaissance sensible et disjoint, au contraire, qualités *premières*³⁶⁴ et qualités *secondes* (sensorielles et sans teneur de vérité), les catégories apparaîtront comme étant *une chose en soi très peu utile, toute artificielle*, et dont l'étude ne servira qu'à *accoutumer les hommes à se payer des mots et à s'imaginer qu'ils savent toutes choses, lorsqu'ils n'en connaissent que des mots arbitraires*, comme on lit dans la *Logique* de Port-Royal (I, i, 3). Depuis le XVII^e siècle jusqu'à nos jours, le mouvement des sciences se dirige en entier vers la réduction de l'ensemble des catégories aux seules catégories de quantité et de relation.

On constate la même perte de vitalité dans les théories systématiques des catégories, et ce ne sera que subrepticement, à l'insu des auteurs eux-mêmes, que la pensée catégoriale continuera d'être prégnante (par exemple, l'opposition actif/passif est au centre de la monadologie leibnizienne). À part deux distinctions décisives – la distinction entre qualités premières et qualités secondes, et une autre entre substance pensante et étendue, qui ont aménagé une structure d'accueil pour la physique mathématique et pour la psychologie de la connaissance – la philosophie moderne n'est pas d'inspiration catégoriale.

³⁶⁴qui sont mathématiques et invisibles, mais sont aussi les seules à fournir une connaissance

L'articulation entre les catégories et la production directe des connaissances se trouvant dorénavant rompue, les essais en vue d'une détermination catégoriale de la connaissance se présenteront, inévitablement, comme dogmatiques. Cela est manifestement le cas chez Hegel, qui met les catégories au service d'une *autodétermination* du concept. Mais le projet kantien d'une fondation catégoriale du savoir³⁶⁵ a échoué pour des raisons analogues : à l'encontre de ce que Kant prescrit, les sciences modernes ne reposent pas *sur des concepts a priori*.

À l'inverse, le fait qu'elles puissent se poser comme antérieures à l'expérience apparaît plutôt comme le signe d'une position de repli des théories catégoriales modernes. Cessant de participer à la connaissance positive, elles voudraient en être le préalable absolu. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les *preuves* des analogies de l'expérience dans la *Critique* – qui devraient constituer la clef de voûte de l'entreprise criticiste – se révèlent tautologiques et circulaires.

La pensée catégoriale³⁶⁶ ne façonne pas la connaissance en lui apportant des fondements, mais parce qu'elle se traduit par des contraintes de fait qui conditionnent la saisie de l'expérience³⁶⁷ ; et aussi parce que ces contraintes, à leur tour, sont l'occasion de la mise en œuvre de stratégies³⁶⁸. Il s'agit d'une forme de pensée qui permet d'opérer des classements d'objets, en fonction de propriétés communes. Par exemple, on peut regrouper tous les objets en plastique, par opposition à ceux qui sont en bois, ou encore tous les arbres, quelles que soient leur forme et leur taille, qu'ils gardent ou perdent leurs feuilles, etc., par opposition aux autres plantes. Par ailleurs, l'étendue des catégories dépend du ou des critères qui président à leur constitution. Par la place, épistémologiquement dominante, des oppositions, la pensée catégoriale contribue constitutivement à la connaissance. Elle

³⁶⁵les catégories seraient indispensables *pour tracer le plan du tout que forme une science*, *Critique de la raison pure*, B, 109

³⁶⁶ Cette expression a été proposée par Kurt Goldstein, en 1921. Elle a été très largement employée durant la première moitié du XXe siècle. Elle était censée marquer une étape du développement intellectuel, repérée d'après les réponses des enfants à des épreuves de classement d'objets concrets et familiers. Plus précisément, les jeunes enfants, priés de mettre ensemble ce qui va ensemble, groupent les objets concrets d'abord en fonction de leur usage et les objets conceptuels en configurations ayant une signification concrète. Ainsi, l'enfant de 4-5 ans associe un triangle rouge à un carré jaune pour faire une maison. Vers 6 ans, les critères de rassemblement changent. Les objets concrets sont alors réunis à partir d'une communauté de forme, de matière ou de couleur, indépendamment de leurs fonctions. Les épreuves de pensée catégorielle sont considérées comme réussies lorsque les catégories obéissent à des critères homogènes et que l'individu peut en expliciter le principe.

³⁶⁷ par exemple, le continu et le discret ne se laissent pas penser ensemble

³⁶⁸ par exemple, on tendra à interpréter une même phénoménologie en termes continus ou en termes discrets

n'est pas uniquement une propédeutique critique qui écarte le non-sens et l'ambiguïté ou qui indique les bonnes questions à poser.

6.3. ASPECTS CRÉATEURS DU RAPPORT ENTRE LANGAGE ET PENSÉE

Les langues naturelles humaines, tout comme la pensée – consciente ou inconsciente –, sont fonction de l'activité cérébrale. Nous n'y insisterons pas, pour considérer plutôt le problème langage-pensée, qui a tant préoccupé les grammairiens de Port-Royal et que N. Chomsky a remis à l'ordre du jour, sans que sa prise de position permette d'entrevoir clairement la solution, tout au moins actuellement.

La phylogenèse et l'ontogenèse nous révèlent que le langage humain est un phénomène unique, sans analogue dans le monde animal. Il s'agirait, pour Chomsky, d'une capacité spécifique de l'espèce humaine, indépendante de l'intelligence, mais dépendante d'une structure mentale innée, indispensable à son apprentissage. En effet, avec l'instauration du langage, la pensée humaine acquiert des propriétés nouvelles et une complexité jusqu'alors inconnue. C'est pourquoi l'étude du langage serait l'une des voies les plus fécondes pour explorer les propriétés essentielles de l'intelligence humaine, bien que, pour une même langue, la grammaire varie peu d'un locuteur à l'autre, alors que l'intelligence et les conditions d'apprentissage de la langue varient d'un sujet à l'autre.

Si le langage humain est un moyen d'expression, donc de communication de la pensée, il est aussi pour certains un outil d'élaboration de la pensée. Car dans le langage humain apparaît un principe³⁶⁹ nouveau.

Pourtant, toutes les créations de l'esprit humain n'exigent pas, tout au moins à leur phase initiale, le recours au langage, comme en témoigne Jacques Hadamard dans son *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*³⁷⁰. Et à ce propos, il cite une lettre d'Einstein, où celui-ci précise : *Les mots et le langage écrits ou parlés ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée.* D'ailleurs n'avait-il pas déclaré, bien des années auparavant : *Je pense très rarement en mots. Une pensée vient, et je peux essayer de l'exprimer en mots après coup.*

³⁶⁹ Ce principe nouveau a un aspect créateur [à savoir] la faculté spécifiquement humaine d'exprimer des pensées nouvelles et de comprendre des expressions de pensées nouvelles dans le cadre d'un langage institué, produit culturel soumis à des lois et à des principes qui lui sont en partie propres et qui reflètent en partie des propriétés générales de la pensée.

³⁷⁰1975

Quoi qu'il en soit du rôle respectif du langage, du désir, de l'émotion et de l'*intuition pure*, de la conscience réflexive ou de l'inconscient dans la genèse des plus nobles productions de la pensée humaine, il faut reconnaître que le langage représente un système de traitement de l'information économique, sans lequel les progrès cognitifs et d'une façon générale les progrès intellectuels de l'homme auraient été limités, alors qu'avec lui les limites de la pensée humaine ont été reculées. Par les mots et les concepts, la pensée de l'homme a pu atteindre la généralisation et l'abstraction, s'affranchissant ainsi des données foisonnantes et contingentes de la perception. Mais il ne faut pas oublier non plus ce que Freud nous a appris dans sa *Psychopathologie de la vie quotidienne* : le langage est aussi un moyen qu'utilisent parfois les désirs et les pensées inconscients pour s'exprimer.

Du latin *cognitio*, qui signifie l'acte d'apprendre, la cognition désigne plus spécifiquement en langage scientifique ce que nous nommons habituellement par le terme *pensée*. La cognition se compose ainsi de représentations mentales, de perceptions, de souvenirs, d'images, de croyances et intéresse un grand nombre de disciplines dont le point commun est d'en décrypter le fonctionnement. Sous le nom de sciences de la cognition ou sciences cognitives sont réunies des disciplines telles que la psychologie, les neurosciences, l'intelligence artificielle, la philosophie de l'esprit, l'anthropologie, l'éthologie, ce qui marque le caractère pluridisciplinaire de cette approche.

6.3.1 La pensée et les signes

À la suite de Locke, et comme beaucoup de penseurs de son siècle, Condillac distingue les pensées qui viennent directement de nos sensations et celles qui résultent d'une élaboration des premières. Mais sa grande originalité est d'assigner au langage, non la seule fonction d'expression des pensées, mais un rôle déterminant, et pour ainsi dire exclusif, dans la formation même des idées de réflexion. Condillac échappe ainsi au problème insoluble que rencontrent d'ordinaire les sensualistes : comment prétendre que toute notre pensée est dérivée des impressions sensibles, puisqu'il faudrait supposer un *esprit* actif pour passer de l'impression de sensation à l'idée réfléchie ?

Examinant systématiquement toutes les formes de pensée, Condillac établit leurs liens respectifs avec le langage. Sans doute, on peut bien supposer une pensée sans signes, mais elle demeurerait enfermée dans des suites très restreintes d'idées. Et, en tout cas, nous serions limités aux modes perceptifs et imaginatifs de la pensée ; nous n'atteindrions jamais

l'abstraction et la combinaison des idées. La distinction essentielle qui sépare l'homme des autres animaux est dans l'institution des signes du langage, qui sont le fondement de la pensée abstraite et réflexive. la liaison des idées est la première expérience dans l'ordre de l'analyse, c'est-à-dire la dernière à laquelle il est possible de remonter. Autrement dit, lorsque l'on fait abstraction des jugements que nous avons appris à porter sur le monde, restent des idées liées. Le doute cartésien (ou plutôt son échec) l'atteste à lui tout seul : *Douter si deux et deux font quatre, si l'homme est un animal raisonnable, c'est avoir des idées de deux, de quatre, d'homme, d'animal, et de raisonnable. Le doute laisse donc subsister les idées telles qu'elles sont [...]*³⁷¹.

Telles qu'elles sont – c'est-à-dire non pas dans leur singularité, mais dans leur être essentiellement lié : [...] si l'on compare des idées familières et bien déterminées, il n'est pas possible de douter des rapports qui sont entre elles³⁷². L'indubitable ne se réduit donc pas à l'existence des idées : il est certes impossible, et même absurde, de douter de la présence en nous de telle et telle idée, mais il l'est tout autant, pour Condillac, de douter de leurs relations réciproques. Une idée bien déterminée entretient nécessairement des rapports avec telle autre du même genre : l'idée de *deux* bien pensée donne immédiatement son rapport à celle de *quatre*. Autrement dit, il n'est (tout compte fait) pas possible de douter de *deux et deux font quatre*. Descartes a cru pouvoir le faire, quand les idées liées, ou encore les vérités, constituent pour la connaissance un fondement absolument certain.

Si l'auteur des *Méditations* a perçu la nécessité de penser *ex nihilo* le progrès des connaissances, si l'analyse empiriste peut être conçue comme l'héritière de l'analyse cartésienne, l'écart entre les deux méthodes ne saurait être dissimulé : Descartes a prétendu remonter au-delà, ou plutôt en deçà des idées jusqu'au *cogito*, quand il est impossible de faire fi des idées liées. La première des vérités n'est donc pas un *je suis, j'existe*³⁷³ indéterminé, mais telle ou telle liaison d'idées – ou, plus précisément, toute une chaîne d'idées rattachées aux besoins du corps :

À un besoin est liée l'idée de la chose qui est propre à le soulager ; à cette idée est liée celle du lieu où cette chose se rencontre ; à celle-ci, celle des personnes qu'on y a vues ; à cette dernière, les idées des plaisirs ou des chagrins qu'on en a reçus, et plusieurs

³⁷¹ *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), II, sect. 2, chap. 3, § 33, p. 292.

³⁷² *Ibidem.* .

³⁷³ Descartes, *Méditations métaphysiques*, AT IX-1, méditation seconde, p. 19.

autres. [...] Ainsi, de toutes nos connaissances, il ne se formerait qu'une seule et même chaîne dont les chaînons se réuniraient à certains anneaux pour se séparer à d'autres³⁷⁴.

En tant que *première expérience* qui vient fonder la chaîne des sciences, la liaison des idées constitue l'analogue empiriste du *cogito* cartésien. Ce qui veut dire que les sensations, dont la mise en rapport (par l'attention) a révélé le statut d'origine, ne relèvent pas d'une expérience actuelle : loin de constituer cela seul dont l'analyse empiriste, soucieuse de l'aperception des principes, peut et doit partir, la sensation n'apparaît qu'au terme d'une construction qui en signale le caractère résolument fictionnel³⁷⁵. Dissimulée, ou plutôt transfigurée par son devenir-idée, la sensation fait figure, pour la conscience, d'origine irrémédiablement perdue. En somme, nous n'avons pas de sensations, pas plus que nous n'avons de sensations liées. L'attention et sa puissance de liaison relèvent donc elles-mêmes d'une construction théorique : ce que nous sommes conscients de lier, ce sont uniquement des idées. Mais si les sensations nous apparaissent au moyen de l'analyse de leur liaison (par l'attention), qu'est-ce qui, à son tour, permet de construire (comme fiction) la liaison des sensations ?

Tout simplement, la liaison des idées : d'après Condillac, cette *première expérience vient montrer sensiblement quelle est la source de nos connaissances*³⁷⁶. C'est ce que, pour finir, nous voudrions montrer.

6.3.2 La langue institution

Les hommes, vivant en groupe, ont pu constater la liaison des actions avec des gestes ou des cris constants et ont établi un *langage d'action* qui a précédé le langage articulé. La substitution qui fit du langage articulé le moyen privilégié de l'expression et de la communication, à partir de l'état d'auxiliaire verbal du *langage d'action*, est le résultat d'un long procès historique. Le grand mérite de Condillac est d'avoir exposé clairement des principes essentiels qui sont précisément ceux de la linguistique postsaussurienne : les signes des langues sont d'institution, et non de nature, en sorte que leur rapport avec les

³⁷⁴ *Essai*, ouvr. cité, I, sect. 2, chap. 3, § 29-30, p. 58.

³⁷⁵ Voir A. Charrak, *Empirisme et théorie de la connaissance*, p. 70 : *Dans cette perspective, une objection de principe consiste à dire que les éléments simples, comme les sensations, n'accèdent jamais à la conscience et qu'ils ne se phénoménalisent pas – ce qui affecte d'un caractère strictement hypothétique les prétendues histoires naturelles de l'âme des empiristes. Mais une intelligence plus profonde de la genèse, qui fut peut-être l'une des conquêtes marquantes de Condillac [...], consiste à saisir qu'elle comporte nécessairement une dimension rétroactive [...].* Dès lors, il faut aller jusqu'à dire que la sensation est, en somme, principe d'intelligibilité de ce qui l'abolit ; A. Charrak, *De l'empirisme comme épreuve*, rapport de synthèse proposé pour l'obtention de l'habilitation à diriger les recherches, École normale supérieure Lettres et sciences humaines, 2008, p. 21.

³⁷⁶ *Essai*, ouvr. cité, p. 23.

idées est arbitraire, c'est-à-dire sans justification dans la nature même de l'idée pensée ou de l'objet désigné.

De plus, Condillac voit bien que l'acte de parole est une initiative volontaire de l'individu, mais que les règles de fonctionnement de la langue sont indépendantes des individus. L'imagination qui, dans la tradition classique, est une fonction d'exhibition de l'intelligible dans le sensible conserve encore ce rôle, mais elle n'est plus strictement une fonction consciente de la substance pensante, elle est en train de devenir le champ des forces intersubjectives et inconscientes qui soutiennent l'exercice des initiatives volontaires et conscientes des individus.

6.3.3 La sensation universellement explicative

Ayant ainsi fait du langage l'opérateur universel des idées réflexives, Condillac est amené à rejeter la dualité des principes que l'on trouve chez Locke : mis à part le langage, qui est d'institution, il ne reste qu'une source naturelle dans nos connaissances et facultés : la sensation. De la sensation, par dérivation et aussi par composition entre des sensations d'origine différente, Condillac dérive les fonctions d'entendement et les fonctions de volonté. Au lieu de distinguer et de séparer les fonctions sensibles et les fonctions intellectuelles, Condillac cherche une solution dans la composition de sensations d'origine différente. Cette genèse par composition et différenciation est traduite subjectivement par le passage de la passivité pure à ce que nous croyons être une activité propre de notre esprit. La vivacité de la sensation est la racine de l'attention, qui n'est que cette vivacité même sur le fond des autres sensations, et c'est de cette vivacité transformée en *attention* que l'on peut faire dériver toutes les fonctions intellectuelles comme la mémoire, la comparaison, le jugement et la réflexion.

De même, le désir est la racine de toutes les transformations de sentiments dont le terme ultime est la volonté. On aperçoit sans peine les conséquences radicales de cette théorie. Le moi n'est que la suite des sensations et de leurs transformations. Le moi n'est pas une substance pensante, consciente de soi, mais un effet de la combinaison des sensations et de l'expression de leurs transformations dans le langage. On comprend aussi que tous les *spiritualismes* et tous les *humanismes* se soient entendus pour déconsidérer ou passer sous silence cette philosophie *scandaleuse* : Maine de Biran se crut obligé de restaurer l'activité et le mystère du moi contre les héritiers de Condillac.

La connaissance désigne un rapport de la pensée à la réalité extérieure et engage la notion de vérité comme adéquation de l'esprit et de la chose. Par extension, le terme connaissance désigne le contenu de la pensée qui correspond à la nature de la chose visée, et s'oppose à erreur ou illusion. Ses caractères sont l'universalité et la nécessité, ce qui suppose de réfléchir sur la méthode propre à nous faire parvenir à la connaissance. En ce sens, elle est plus qu'une croyance partagée puisque son universalité est de droit ; de même elle diffère de l'opinion dans la mesure où elle est une opinion vraie, *accompagnée de raison*³⁷⁷.

Si, en philosophie comme en sociologie, la connaissance est un rapport de la pensée à la réalité, il doit y avoir des degrés de connaissance comme il y a des degrés de réalité. C'est ce que montre Platon par le schéma de la ligne³⁷⁸ : au plus bas degré de réalité correspond le plus bas degré de connaissance, celui que nous donne la perception sensible ; c'est au terme de la démarche dialectique que la pensée pure parvient au plus haut degré de connaissance, c'est-à-dire à saisir la nature immuable de la chose, son essence. Le jeu des questions et des réponses doit être mené de telle manière que les impressions sensibles laissent peu à peu place au raisonnement puis à l'intuition intellectuelle. L'âme doit s'affranchir de l'influence perturbatrice du corps pour retrouver la vérité qu'elle connaît de toute éternité parce qu'elle est de même nature qu'elle. Toute connaissance au sens fort est donc pour elle une réminiscence³⁷⁹.

Cette approche qui définit l'activité philosophique par la recherche de la connaissance peut sembler paradoxale, car c'est en faisant retour sur elle-même que la partie intellectuelle de l'âme parvient à retrouver la réalité. Il faut rappeler que cette conception est une réponse au scepticisme inauguré par les sophistes³⁸⁰, et qui sera prolongé par Pyrrhon pour qui la séparation de la réalité et de la pensée empêche par principe celle-ci de rejoindre celle-là.

La position d'Aristote est dictée par les termes de ce débat : il n'y a de science que de l'universel, mais c'est en prenant acte des données de l'expérience sensible que l'intellect parvient à produire la connaissance par une démarche d'abstraction. Les règles logiques

³⁷⁷Platon

³⁷⁸*La République*, VII

³⁷⁹*Ménon*

³⁸⁰*Gorgias*, *Protagoras*

sont l'instrument³⁸¹ dont l'intellect se sert à cet effet. Néanmoins, la question de la connaissance reste entière, puisque le présupposé de pouvoir atteindre le réel a seulement été déplacé d'un innéisme vers un empirisme.

C'est pourquoi la philosophie moderne semble à beaucoup d'égards reposer le débat dans les mêmes termes qu'initialement, en particulier dans le débat opposant l'empirisme de John Locke et l'innéisme de G. W. Leibniz. Pour Locke, l'esprit est d'abord une table rase, et les objets matériels causent en lui la présence de sensations qu'il compose en idées, qui doivent être vérifiées empiriquement pour accéder au statut de connaissance : toute connaissance part de l'expérience et s'achève en elle³⁸². Pour Leibniz au contraire, le sensible n'a pas de réalité propre, il n'est que de l'intelligible confus qu'il s'agit de clarifier. Toute substance contenant la totalité de ses déterminations, la connaissance est une analyse qui s'appuie sur les idées innées (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, posth. 1765).

Locke et Leibniz affrontent une difficulté héritée du scepticisme antique et que René Descartes pensait avoir réglée : le doute méthodique des *Méditations métaphysiques* (1641) pose de manière radicale le problème de la disjonction entre la représentation et la réalité par l'hypothèse initiale d'un malin génie *qui a employé toute son industrie à [me] tromper*, et qui s'annule lorsque la démonstration de l'existence de Dieu et de sa véracité lève cette hypothèse pour permettre de fonder la connaissance en établissant la vérité des idées claires et distinctes conçues par l'esprit seul. Du connaître à l'être, la conséquence est donc bonne.

Lors de cet acte fondateur de la modernité, la connaissance prend un tout autre sens. En effet, au contraire d'Aristote qui en fait une fin en soi, l'ambition cartésienne de fonder la connaissance est inséparable du souci de lui donner une portée pratique. La détermination de la nature comme *res extensa* permet l'application de la méthode mathématique à la physique et fonde la solidarité de la connaissance et de la technique dans le projet de nous rendre *comme maîtres et possesseurs de la nature* (*Discours de la méthode*, 1637).

David Hume rejettera l'existence de ces idées qui n'ont aucune consistance et le *jargon métaphysique* qui présente sous le nom de science un ramassis de superstitions.

³⁸¹*Organon*

³⁸²*Essai sur l'entendement humain*, 1690

Selon lui, la métaphysique est une croyance, voire une *couverture à l'absurdité et à l'erreur* (*Enquête sur l'entendement humain*, 1748).

La perspective transcendantale qu'ouvre Emmanuel Kant arbitre le débat entre dogmatisme et scepticisme. Toute connaissance commence avec l'expérience, certes, mais il ne s'ensuit pas qu'elle en dérive. Le fait même de pouvoir constituer une expérience suppose, pour le sujet, d'avoir à sa disposition un certain nombre de catégories (concepts purs de l'entendement) et des formes a priori de la sensibilité (espace et temps) dans lesquelles une intuition est donnée (physique) ou construite (mathématiques). La connaissance est produite par la synthèse des concepts et du donné empirique au moyen des principes, dont fait partie la loi de causalité. Parce qu'elle porte sur des objets au-delà de l'expérience possible, la métaphysique n'est donc pas une connaissance, mais une illusion de connaissance motivée par le désir de la raison de tout connaître³⁸³.

La tâche de la philosophie critique est de discipliner la raison et de répondre à la question *Que puis-je savoir ?*. La réflexion doit se concentrer sur les limites de la connaissance possible, et substituer à une impossible ontologie une analytique du sujet connaissant. Nous ne connaissons que des phénomènes, et non pas le fond des choses. Le monde des phénomènes lui-même ne relève pas tout entier du domaine de la connaissance : le rapport esthétique à la nature (tel qu'il s'exprime dans le beau et le sublime) suppose une mise entre parenthèses du jugement déterminant de la connaissance³⁸⁴.

On ne saurait donc dire de Kant qu'il a réduit la philosophie à une théorie de la connaissance même si certains de ses héritiers ont eu tendance à le faire (néo-kantisme). La réflexion contemporaine consiste très largement en une critique de l'entreprise de connaissance, qui n'est selon Martin Heidegger ni le seul ni le plus immédiat des genres d'être du *Dasein*, cet étant que nous sommes³⁸⁵. Le rapport au monde que la connaissance prétend ériger en norme de toute pensée, c'est-à-dire le rapport sujet /objet, nous installe dans des modes d'être inauthentiques. Loin de nous faire saisir la réalité, la connaissance nous éloigne de l'être au point de nous faire oublier jusqu'à la question de son dévoilement, qui est toujours à la fois présence et retrait. Puisque ce qui est démontrable est insignifiant, la pensée s'exercera par rupture avec la science et la métaphysique. Plus qu'à une mise à

³⁸³*Critique de la raison pure*, 1781

³⁸⁴*Critique de la faculté de juger*, 1790

³⁸⁵*Être et Temps*, 1927

distance, c'est même à un *désaveu de la science* (Maurice Merleau-Ponty) qu'on a affaire, dans la mesure où la connaissance prétend jeter le discrédit sur le contact naïf avec le monde sur la base duquel elle s'édifie pourtant.

Au terme de ce chapitre portant sur l'étude fonctionnelle du langage, il en ressort que dans ses premiers rudiments chez l'enfant, la pensée consiste en des paires de représentations couplées. Le couple est la *molécule* initiale de la pensée. A la période à laquelle débute la pensée par couple (après deux ans) apparaissent les monologues dialogués, où l'enfant se parle à lui-même à deux voix, et les jeux d'alternance où s'effectue, entre deux partenaires, l'échange des rôles, selon les deux pôles actifs et passifs de la situation. L'idée d'une structuration binaire de la pensée se trouve autant chez Wallon, chez Freud que chez Piaget.

En ce qui concerne les catégories, Aristote en dénombre dix : substance, qualité, relation, lieu, temps, position, possession ou état, et action. Les catégories fournissent les conditions de possibilité de toute connaissance et se révèlent omniprésentes, envahissantes, surdéterminées. Ce qui distingue proprement la pensée catégoriale, ne réside pas dans le manque de contenus (logique), mais en ce que cette pensée a une vocation de concret. Les catégories visent les contenus de la connaissance effective et elles sont aussi sous-déterminées. La sous-détermination des catégories fait qu'elles servent à découvrir la connaissance. Les catégories se révèlent être, selon les mots de Peirce, des idées si vastes qu'elles doivent être entendues comme des états ou des tonalités de la pensée, plutôt que comme des notions définies. Elles constituent en réalité de minces squelettes de pensée.

Deux positions peuvent être adoptées face aux rapprochements entre catégories de la pensée et catégories grammaticales : soit, en postulant une connaturalité de la pensée et du langage, on en retire une confirmation du bien-fondé des théories catégoriales, soit, à l'inverse, on prétendra que les catégories philosophiques représentent seulement des abstractions obtenues à partir des structures linguistiques. Il y aurait une catégoricité unique pour présider au langage et à la pensée. C'est en tout cas ce que s'attèle à faire E. Benveniste, dans *Problèmes de linguistique générale*. Il montre que les six premières catégories de la liste des dix d'Aristote, correspondent à des formes nominales du grec : les noms (substance), les adjectifs dérivés de pronoms (quantité et qualité), l'adjectif comparatif (relatif) et les adverbes de lieu et de temps ; les quatre catégories qui restent représenteraient des formes verbales : respectivement, le moyen, le parfait, l'actif et le passif.

Il est à noter que la théorie catégoriale grecque restait attachée à un savoir du sensible dont le découpage aristotélien représente la description immédiate. Aussi, pour une science qui, dans son principe, rejette la connaissance sensible et disjoint, au contraire, les catégories apparaîtront comme étant une chose en soi très peu utile, toute artificielle, et

dont l'étude ne servira qu'à accoutumer les hommes à se payer des mots et à s'imaginer qu'ils savent toutes choses, lorsqu'ils n'en connaissent que des mots arbitraires, comme on lit dans la Logique de Port-Royal. Depuis le XVIIe Siècle jusqu'à nos jours, le mouvement des sciences se dirige en entier vers la réduction de l'ensemble des catégories de quantité et de relation.

La phylogenèse et l'ontogenèse nous révèlent que le langage humain est un phénomène unique. Si le langage est un moyen d'expression, donc de communication de la pensée, il est aussi pour certains un outil d'élaboration de la pensée. Pourtant toutes les créations de l'esprit humain n'exigent pas, tout au moins à leur phase initiale, le recours au langage, comme en témoigne Jacques Hadamard dans son *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. A ce propos, il cite une lettre d'Einstein, dans laquelle celui-ci précise : les mots et le langage écrits ou parlés ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. D'ailleurs, n'avait-il déclaré, bien des années auparavant : je pense très rarement en mots. Une pensée vient, et je peux essayer de l'exprimer en mots après coup. La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La pensée peut-elle être exprimée en dehors d'un langage ? Telle est la préoccupation du chapitre suivant.

CHAPITRE VII

LANGAGE COMME REVÊTEMENT DE LA PENSÉE

Ce chapitre traite de l'interrelation du langage et de la pensée dans l'optique de définir un contenu au concept de pensée. Nous nous posons un ensemble de questions, pour y parvenir, à savoir : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer les pensées aux animaux ou aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus propositionnels ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ? Il s'agira pour nous, après avoir défini le concept de langage, de relever la place de l'intention dans la formation de la pensée. Ainsi, nous évoquerons les conceptions de Platon, de Descartes sur la pensée. Nous ne le ferons pas sans soumettre ces conceptions à l'épreuve du doute, c'est dans ce sens que nous critiquerons la conception de Descartes, et nous verrons dans quelle mesure le concept de pensée ne peut s'appliquer aux animaux et aux ordinateurs. Nous terminerons par une évocation des contenus de la pensée.

7.1 PRECISIONS CONCEPTUELLES

7.1.1 Définitions

Les pensées sont avant tout des *états mentaux*³⁸⁶, dotés de contenus, avant d'être les produits d'une activité réflexive de l'esprit. Une théorie de la pensée doit d'abord s'appuyer sur une conception du mental³⁸⁷. Les pensées ont des contenus *intentionnels* qui sont susceptibles d'être vrais ou faux³⁸⁸. Mais on ne peut pour autant les isoler de l'esprit qui les pense. Selon la conception cartésienne, elles sont nécessairement conscientes et *privées*³⁸⁹. Mais les philosophes qui, comme Wittgenstein, s'opposent à cette identification du mental et du privé, insistent au contraire sur les critères publics et linguistiques de toute possession de pensées, et sur leur nature dispositionnelle plutôt que sur les processus – mentaux ou physiques – qui les sous-tendent.

La philosophie contemporaine de la psychologie, inspirée par les *sciences cognitives* et l'intelligence artificielle, s'intéresse au contraire à la nature des processus et des représentations mentales, et puise son inspiration dans une forme renouvelée de mécanisme, en comparant les pensées aux calculations internes d'un ordinateur. Elle explique ainsi l'intelligence et les activités de pensée par la manipulation de représentations symboliques encodées dans l'esprit. Mais, malgré ses efforts réductionnistes, elle se heurte à l'irréductibilité des contenus intentionnels, c'est-à-dire au fait que les pensées ont le pouvoir de représenter le monde d'une certaine façon, et de causer des actions en vertu de leurs contenus, sans que ces propriétés puissent recevoir ultimement une explication scientifique. Qu'est-ce donc que penser ?

Le verbe *penser* et le substantif correspondant *pensée* recouvrent une grande variété d'activités, d'événements, de phénomènes ou d'états mentaux. On peut cependant distinguer deux sens principaux de ces termes :

³⁸⁶Entendons ici l'ensemble que constitue l'intention, l'environnement biochimique et électromagnétique autour de l'être. Les états mentaux varient selon les situations émotionnelles traversées par le sujet. Une pensée est ainsi à la fois une production et un produit, l'opération et le résultat de l'opération, le contenant et le contenu.

³⁸⁷ Ensemble des dispositions mentales, psychiques de quelqu'un.

³⁸⁸En vérité une intention n'est ni vrai ni fausse. D'ailleurs elle n'a pas besoin de ce type de jugement. Une intention est une orientation du sujet par une action personnelle ou sous influence extérieure au sujet vers une direction émotionnelle.

³⁸⁹ Au sens où je suis le seul capable d'en connaître les contenus.

Penser est plus ou moins synonyme de *croire*, une pensée n'est pas nécessairement un acte d'assentiment réfléchi à un contenu mental³⁹⁰, bien qu'elle puisse l'être en principe³⁹¹. Penser implique de ne pas adhérer sans réflexion à n'importe quelle idée. Mais, il y a des croyances fondamentales qui font la base de toute pensée, sans quoi on tombe dans un vain scepticisme qui finit par se détruire lui-même. Ainsi, qui remet en cause les croyances qu'il a entendues, sait qu'il ne rêve pas. Ce savoir ne provient pas de sa raison, on peut dire avec Pascal, dans les *Pensées*,³⁹² qu'il vient du cœur, entendu comme source de l'affectivité et donc de la croyance. Il n'y a de vérité évidente que celle qui a été examinée ou encore prouvée comme le soutient à juste titre Diderot dans l'article « Croire » de l'*Encyclopédie*. C'est la cohérence des représentations qui nous amène à penser que nous ne rêvons pas. Et lorsqu'une difficulté apparaît, nous nous posons la question et en cherchons des preuves. Il est alors raisonnable de croire que nous ne rêvons pas. Dès lors, nous pensons, à la différence de croire simplement. Dans ce dernier cas, nous adhérons à nos représentations sans distance aucune. Nous sommes alors semblables aux prisonniers de la caverne de *La République* de Platon qui croient que les ombres qu'ils voient sont la seule réalité et refusent toute autre perspective.

Pensée est par ailleurs un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel on s'engage volontairement : le philosophe pense que le néant n'a pas de propriétés. On ne peut donc croire que ce qui a été bien examiné. C'est là penser à proprement parler, c'est-à-dire donner son assentiment après réflexion. Dès lors, penser n'est pas ne pas croire absolument, c'est ne pas croire ce qui n'a pas été examiné ou ce qui a été mal examiné. Tel est le rôle de la raison. C'est pourquoi le scepticisme, s'il est intenable, parce qu'il implique de douter de tout, est préférable au refus d'examiner qui caractérise le croire à proprement parler, notamment celui de la foi. Il importe donc de refuser celle-ci lorsqu'elle s'adresse à ce qui prétend dépasser la raison. Aucune croyance n'est acceptable lorsqu'on pense car elle implique de se fixer à une idée. C'est en ce sens qu'Alain soutenait dans un de ses *Propos* du 15 janvier 1908 que « *Penser n'est pas croire* ». Car croire implique de céder à quelque impulsion subjective, autrement dit à l'affectivité. Or, notre sentiment ne correspond pas nécessairement à la réalité des choses. Penser implique de s'appuyer sur des hypothèses. Ainsi, on sait que ce sur quoi on s'appuie n'a pas à être tenu pour vrai, ni

³⁹⁰ Le conducteur peut penser qu'il doit tourner à droite sans y réfléchir.

³⁹¹ Le conducteur peut concentrer son attention sur le fait qu'il doit tourner à droite.

³⁹² 1670 posthume, n° 110 de l'édition Lafuma

pour faux d'ailleurs. Et une hypothèse, comme une croyance, a une certaine immédiateté. À cette condition, on pense toujours provisoirement, prêt à abandonner l'idée. L'objection, loin de mettre en colère celui qui pense, est toujours la bienvenue. Une pensée est, en ce sens, rarement un acte mental isolé : elle fait partie intégrante d'un raisonnement, d'un calcul ou d'une suite d'autres pensées. Elle est alors un processus discursif, actif et intentionnel, qui dure un certain temps, et dont le résultat peut être un certain nombre de jugements ou un certain nombre d'actions accomplies délibérément.

Quand on se demande ce qu'est la pensée et si on peut l'attribuer à des créatures autres que les humains, comme les animaux et les ordinateurs, on ne pose donc pas nécessairement la même question, selon qu'il s'agit de la pensée au sens large d'une *attitude propositionnelle* ou de la pensée au sens étroit d'une activité consciente et réfléchie, et la réponse varie : nous sommes en général plus disposés à attribuer aux humains la seconde, et peut-être à attribuer aux animaux et aux ordinateurs seulement la première.

De même quand nous nous demandons si une pensée peut être inconsciente, la réponse n'est pas la même selon qu'il s'agit des pensées au sens étroit³⁹³ ou des pensées au sens large³⁹⁴. Les deux formes de pensée sont cependant étroitement dépendantes l'une de l'autre : une créature qui n'aurait pas de pensées au sens large ne pourrait sans doute pas avoir de pensées au sens étroit, parce qu'elle ne serait pas capable de réfléchir sur, ou avec, ses pensées (d'avoir des pensées du *second ordre* sur des pensées du *premier ordre*).

Conversement, de nombreux philosophes considèrent que la capacité à avoir des pensées réfléchies ou conscientes est constitutive de la capacité de penser en général. La frontière entre les deux est donc souvent difficile à établir, et il n'est pas évident qu'on ait réellement affaire à deux types de pensées distincts. Quoi qu'il en soit, comprendre ce qu'est la pensée, c'est chercher à savoir comment ces diverses formes de phénomènes ou d'activités mentaux peuvent se relier entre elles et engendrer ce que nous appelons des *pensées*.

Les pensées peuvent ensuite se détacher des actes mentaux qui les ont produites et se constituer en des ensembles de contenus autonomes qui sont échangés, transmis ou communiqués entre des individus ou des groupes, de manière à devenir des œuvres individuelles (les *Pensées* de Pascal) ou sociales (la *pensée bororo*). Mais on ne peut

³⁹³ Qui semblent par définition conscientes.

³⁹⁴ La plupart sont accessibles à la conscience bien qu'elles ne soient pas l'objet d'une conscience actuelle, alors que d'autres pourraient – selon la conception freudienne par exemple – demeurer à jamais inconscientes.

comprendre ces faits plus vastes et plus complexes si l'on ne cherche pas d'abord à savoir : comment une pensée peut-elle, être produite, entretenue, et acquérir un contenu ?

7.1.2 L'intentionnalité des Pensées

Au sens large, toute attitude propositionnelle et son contenu impliquent une *pensée* ou sont une forme de pensée : on ne peut pas croire que p sans avoir la pensée que p , ni désirer que p sans avoir la pensée que p . C'est en ce sens que l'on peut dire qu'attribuer des attitudes propositionnelles à un être quelconque, c'est lui attribuer des pensées. Si l'on accepte cette caractérisation générale des pensées comme attitudes propositionnelles, on leur attribuera les propriétés que tous les états mentaux de ce type ont en commun.

En premier lieu, elles sont dirigées vers certains contenus propositionnels, c'est-à-dire des contenus dont l'attribution implique l'usage d'une proposition complétive gouvernée par *que*, comme dans *Obama pense que Kadafi est un dictateur*. Ces contenus peuvent être appelés *intentionnels*, au sens que donnaient à ce terme Brentano et Husserl : les objets qui font partie de ces contenus n'existent pas à proprement parler, mais ont une *inexistence intentionnelle*, relative aux actes mentaux qui les visent. Selon Brentano, ce trait constitue un critère du mental comme tel, qui le distingue du physique. Mais on peut reformuler ce critère comme critère non pas du mental, mais de la manière dont nous le décrivons.

En effet, les phrases utilisées pour rapporter des contenus de pensée ou d'autres attitudes propositionnelles ont trois caractéristiques qui les distinguent des phrases ordinaires attribuant une propriété à un objet ou décrivant un événement (comme *Goliath est fort* ou *la machine tourne*). Leur valeur de (1) vérité n'est pas fonction de la valeur de vérité des propositions complétives qu'elles gouvernent : la vérité, ou la fausseté, de *X croit (pense, désire, etc.) que p* n'est pas fonction de la vérité (ou de la fausseté) de p (mais seulement du fait que X a, ou n'a pas, la croyance, la pensée ou le désir que p).

Les expressions désignant des objets ou propriétés figurant dans (2) les propositions complétives gouvernées par *que* ne peuvent pas être remplacées par des expressions qui ont la même référence³⁹⁵. On ne peut pas affirmer l'existence des objets désignés par ces (3) expressions³⁹⁶. Les logiciens³⁹⁷ disent que ces phrases sont non extensionnelles ou intentionnelles. L'intentionnalité du mode de description des contenus

³⁹⁵*Pierre pense que Cicéron est un orateur* n'implique pas que *Pierre pense que Tullius est un orateur*

³⁹⁶*Pierre pense que le Père Noël apporte des jouets* n'implique pas *Il existe un Père Noël*

³⁹⁷par exemple W. V. O. Quine, 1956

d'attitudes propositionnelles peut ainsi être tenue comme un critère de l'intentionnalité de ces contenus.

En deuxième lieu, ces contenus ne sont pas, contrairement aux contenus d'autres états mentaux comme les sensations ou les expériences, intrinsèquement liés à la manière dont ils apparaissent aux sujets qui ont ces attitudes. Une sensation ou une qualité perçue (comme une douleur ou une sensation de rouge) ont un contenu subjectif qui ne se représente pas de la même manière que les représentations *propositionnelles* qui semblent associées aux croyances ou aux pensées. Celles-ci n'ont pas de phénoménologie distinctive³⁹⁸.

En troisième lieu, les contenus de pensée et d'attitudes ont, à la différence des sensations, une certaine structure : ils sont composés de ce qu'on appelle ordinairement des concepts. Il paraît difficile d'attribuer à quelqu'un, par exemple, la pensée *que ceci est un bouquet de roses* si l'on ne peut pas lui attribuer la possession des concepts de rose et de bouquet.

Enfin, les attitudes propositionnelles et leurs contenus ont la propriété de pouvoir être combinés les uns aux autres de manière à rendre compte de la rationalité d'un sujet. Nous attribuons des pensées, des croyances et des désirs à des individus pour expliquer la rationalité de leur comportement. On explique, par exemple, le fait qu'un agent a pris la fuite en disant qu'il croyait *qu'un lion le poursuivait, que le lion est dangereux* et qu'il désirait *se mettre à l'abri*, et ainsi de suite. Ce n'est que si les croyances, pensées et désirs de l'agent peuvent avoir une telle structure rationnelle qu'on est en mesure de lui attribuer ces *raisons* d'agir.

On peut se demander si ces caractéristiques des pensées comme contenus d'attitudes propositionnelles – leur intentionnalité, leur caractère structuré et systématique – ne sont pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques, et si la possession de pensées ne dépend pas de la possession d'un langage. On peut aussi se demander si la possession de pensées en ce sens n'implique pas une forme de conscience. À la différence d'une sensation ou d'une expérience, une attitude propositionnelle peut ne pas être consciente. Mais n'est-il pas également essentiel à une pensée qu'elle puisse être consciente ? Ces deux questions, la relation de la pensée au langage et sa relation à la conscience, sont précisément celles sur lesquelles divergent les théories philosophiques de

³⁹⁸ À la différence de la sensation olfactive provoquée par le roquefort, ma pensée *que le roquefort est un fromage* n'est pas essentiellement associée à une sensation – par exemple olfactive – et peut être entretenue indépendamment d'une telle sensation.

la pensée. Elles sont, en un sens, contenues dans la célèbre définition platonicienne de la pensée comme *dialogue que l'âme se tient à elle-même*³⁹⁹. Mais cette définition est ambiguë : signifie-t-elle que ce dialogue se produit *in foro interno* dans un langage purement mental dont les mots ne sont que l'enveloppe externe ? Ou bien que l'âme a besoin des mots d'un langage public pour simplement pouvoir entrer dans ce dialogue ?

7.1.3 Conception platonicienne de la pensée

La réponse à nos précédentes questions consiste à nier que la pensée puisse s'identifier à des structures linguistiques ou avec des représentations mentales. Le logicien Frege est peut-être représentatif d'une telle conception. Pour lui, les pensées (*Gedanken*) sont des entités objectives, identifiées aux significations des phrases d'un langage, qui ont la propriété d'être vraies ou fausses, indépendamment des esprits qui peuvent reconnaître leurs conditions de vérité, et de manière absolue, c'est-à-dire indépendamment de toute relativisation à un contexte. Bien qu'elles aient, comme les phrases, une structure, les pensées fregeennes ne sont ni de nature linguistique ni de nature psychologique : elles ne sont pas, en un sens quelconque, des représentations symboliques ou mentales, mais des entités exprimées par des signes, situées dans un univers idéal, comme celui des idées platoniciennes.

Les sens importent le penseur et l'Homme moral en l'incitant à la passion, à la colère, au plaisir immédiat. Il faut s'en affranchir autant que possible : c'est la condition première d'une connaissance possible et d'une véritable moralité. Mais existe-t-il une connaissance non-sensible, une connaissance qui ne soit pas d'abord dans les sens mais immédiatement dans l'intellect ? Socrate fait surgir la question capitale de l'origine des concepts. Bref il découvre le savoir conceptuel. A ces concepts correspondent des objets, immuables comme les concepts eux-mêmes. Nous les introduisons, nous les appliquons à l'expérience, à priori pour leur donner sens et cohésion. Nous les avons en nous. De même que nos perceptions particulières correspondent à des objets particuliers, de même, à nos concepts universels, correspondent des objets *universels* eux-mêmes. Ces objets suprêmes, Socrate les appelle *les Idées*. Les Idées chez Platon ne sont absolument pas des représentations subjectives, vagues sur quelque chose mais c'est le réel suprême. Il y a donc un monde autre que le monde connu par les sens, c'est le monde intelligible, le monde suprasensible, bref le monde des Idées. Ce monde est à la fois multiple et un. Multiple car

³⁹⁹*Théétète*

les Idées sont distinctes, chacune est elle-même et autre que les autres. Car cette multiplicité des Idées est unifiée par l'Idée des Idées, c'est à dire l'Idée que tout suppose mais qui n'a besoin d'aucun présupposé : elle est anhypothétique. Platon la nomme le Bien, et cela tout le monde le sait : le Bien est l'Idée suprême et souveraine, source de toutes les autres Idées. De même que le soleil est source de lumière sensible, de même le Bien est source de lumière intellectuelle. Il nous donne à la fois la lumière et la vie. *Le Bien est l'invisible qui fait voir* disait Socrate. La dialectique pour Platon est la méthode pour parvenir au monde des Idées. C'est la méthode par laquelle la pensée s'élève jusqu'au monde des Idées et se meut dans ce monde. C'est le mouvement par lequel l'âme s'élève des choses sensibles aux Idées, puis parcourt et contemple les Idées et enfin, redescends dans le monde sensible pour y exercer une activité morale et politique. La dialectique revêt donc trois formes :

L'anagogie (mystique), c'est à dire la montée vers les Idées On analysera le passage de l'opinion au savoir, de la philodoxie à la philosophie⁴⁰⁰. Après avoir montré que ceux à qui il faut confier le gouvernement de la cité sont les philosophes, Platon, à la fin du livre V, distingue les philosophes des non-philosophes, qu'il appelle les philodoxes : il donne alors une définition très précise de l'opinion : *L'opinion est quelque chose d'intermédiaire entre le savoir et l'ignorance. Elle ne porte ni sur l'être véritable (Idées) ni sur ce qui n'est pas (le néant) mais sur quelque chose qui est intermédiaire entre l'être et le néant : ce quelque chose c'est le monde sensible.* Les hommes qui opinent sentent confusément mais ne pensent pas.

*Les philodoxes sont ceux qui promènent leurs regards sur la multitude des choses belles mais n'aperçoivent pas les Idées et ne peuvent suivre celui qui les voudrait conduire à cette contemplation, qui voient la multitude des choses justes sans voir la justice même, et ainsi du reste, ceux-là opinent sur tout mais ne connaissent rien de ce sur quoi ils opinent.*⁴⁰¹

L'opinion est donc irréfléchie, incertaine, elle se fie aux apparences et elle y adhère sans examen critique. Jean Cocteau disait *Il n'y a que les sots et les hûtres qui adhèrent.* L'opinion peut se trouver vrai mais c'est par hasard, elle ne voit jamais les raisons qui la font vrai. L'opinion comporte 2 degrés :

⁴⁰⁰République IV p233-237

⁴⁰¹République V

- le savoir : épistémé, C'est la connaissance philosophique des Idées, la seule connaissance véritable selon Platon ;

- la Noésis C'est le sommet de la dialectique ascendante, où l'âme contemple intuitivement les Idées. Cela signifie évidemment que l'esprit perçoit immédiatement l'essentiel : c'est l'intuition intellectuelle.

La Diarésis C'est le mouvement par lequel la pensée partant des Idées revient jusqu'au monde sensible pour le dominer en y introduisant la rationalité, l'intelligible qui a été là-haut vu. Elle organise alors, en référence, à l'Idée de bien qu'elle a vue là-haut, la conduite de chaque individu et de la Cité.

Une pensée est, en ce sens, comparable à ce que les logiciens appellent une *proposition*, c'est-à-dire le contenu objectif véhiculé par une phrase ou sa signification, par opposition aux occurrences concrètes de cette phrase. L'objectivité de ces entités est destinée, selon Frege, à assurer l'objectivité des lois de la logique qui sont le prototype des pensées vraies. Mais cette théorie *réaliste* des pensées se heurte à des difficultés bien connues.

En premier lieu, si les pensées sont des entités particulières, comment peut-on les identifier ? Qu'est-ce qui compte comme l'identité de deux pensées ? Un critère de la synonymie de deux expressions est difficile à formuler.

En second lieu, si les pensées sont autonomes par rapport à l'esprit, comment celui-ci peut-il les reconnaître ? Frege suppose qu'elles sont *saisies* par des actes d'intuition et que l'affirmation de leur vérité ou de leur fausseté donne lieu à des jugements. Mais si les pensées existent, comme le dit Frege, de toute éternité, prêtes à être découvertes, comme le géographe découvre un pays inconnu, par quelle faculté mystérieuse pouvons-nous accéder à elles ? Une difficulté comparable affecte toute théorie platonicienne de la reconnaissance des formes ou des essences.

7.1.4 Conception cartésienne de la pensée

Même si une pensée n'est pas seulement un acte mental, il est raisonnable de supposer qu'elle repose sur des actes mentaux, dont les contenus sont constitués par certaines représentations dans l'esprit. On appelle couramment *cartésienne* la conception de la pensée associée aux deux thèses suivantes :

La connaissance que nous avons de nos propres états mentaux est certaine et infaillible ; Il n'y a rien dans notre esprit dont nous ne soyons en quelque manière conscients. Descartes lui-même ne soutenait pas ces thèses sans nuances, mais il y a peu de doute qu'elles forment le noyau de sa philosophie de l'esprit.

La première thèse assimile la pensée (*cogitatio*) à l'esprit (*mens*) et sert à établir le dualisme : nos pensées ne peuvent pas être identiques à des états de notre corps, parce que nous ne pouvons pas concevoir clairement et distinctement qu'elles le soient. L'esprit est donc une chose (une substance) essentiellement distincte du corps, dont la pensée est l'attribut principal et dont les diverses pensées sont des modes. Cette phrase bien connue et souvent mal interprétée : *Je pense donc je suis*, apparaît au début de la quatrième partie du Discours de la méthode, qui présente la métaphysique de Descartes. Pour bien comprendre cette citation, il est nécessaire de restituer le contexte dans lequel elle s'insère. Le *Discours de la méthode* présente l'autobiographie intellectuelle de Descartes, qui se fait le porte-parole de sa génération. Descartes y décrit une véritable crise de l'éducation, laquelle ne tient pas ses promesses; faire *acquérir une connaissance claire et assume de tout ce qui est utile à la vie*.

Cette formule découle logiquement de la généralisation du doute. Car si je peux douter de toutes choses, y compris des vérités mathématiques, je ne peux pas douter que je doute, ou que c'est moi qui doute. Par conséquent, ce moi qui doute existe. Certes, il n'existe peut-être pas *en chair et en os*, puisque l'existence des choses sensibles a été mise en doute, il se peut que je rêve et que tout ce que j'attribue à ma nature soit faux. Mais il est impossible que, pensant voir toutes les choses, je ne sois pas ou je n'existe pas, moi qui pense ainsi les voir, les toucher et les sentir. Les conséquences de ce raisonnement, si simple en apparence qu'il en paraît tautologique, sont considérables. D'ailleurs la plupart des philosophes qui ont adressé à Descartes (sur sa demande) des objections à ses Méditations ont manifesté leur étonnement devant cette démarche qui inverse, semble-t-il, l'ordre naturel des choses : les choses extérieures ne précèdent-elles pas la pensée que l'esprit en a ? Ne faut-il pas qu'il existe un monde extérieur pour que son idée se trouve dans l'esprit ? Non, leur répond Descartes, l'existence de ce monde est extrêmement vraisemblable tant qu'on n'en doute pas, mais elle ne résiste pas à un doute radical et général, alors que seule la pensée de celui qui doute possède la certitude absolue recherchée en métaphysique. Comme il faut commencer par ce qui est le plus certain, le

cogito devient avec Descartes le premier principe de la philosophie, *la terre ferme, dit Descartes, sur laquelle j'ai posé les fondements de ma philosophie.*

Il y a un fait qui échappe au doute; mon existence comme pensée. Que ce que je pense soit vrai ou faux, je pense. Et si je pense, je suis. Le néant ne peut pas penser. La première certitude que j'ai est donc: celle de mon existence, mais comme pure pensée, puisque, en toute rigueur, je n'ai pas encore de preuve de l'existence de mon corps. Quand bien même je nierais que le monde existe, que mon corps existe, que je puisse penser correctement, je ne pourrais remettre en cause ce fait : je pense, et par suite, je suis. La volonté sceptique de douter de tout, l'idée qu'aucune vérité n'est accessible à l'homme, se brise sur ce fait: je pense. Voilà le roc, voilà l'argile. Voilà le point ferme grâce auquel j'échappe à la noyade dans l'océan du doute, par lequel je retrouverai la terre ferme de la science vraie. Avec Descartes s'inaugure la philosophie moderne pour laquelle la pensée est première, pour laquelle le *je*, le *sujet* est le point d'appui de toute connaissance. Ce n'est pas le monde qui est premier, mais la pensée.

La difficulté provient de l'interprétation à donner à ce *je*. Il n'est pas l'individu concret. Ce n'est pas Descartes, homme du XVII, siècle, c'est tout individu pensant qui peut dire *Je pense donc je suis*, pour peu qu'il refasse, pour lui-même, l'expérience entreprise par Descartes. Ce *je* est, par définition, désincarné; tout ce que je peux affirmer, à ce moment, de l'itinéraire cartésien, c'est mon existence comme pensée, puisque, répétons-le, je dois encore, temporairement, nier l'existence du corps. Les deux conséquences majeures que Descartes tire de sa découverte sont d'une importance cruciale pour l'histoire de la philosophie.

- D'une part Descartes montre que la nature de la pensée et celle de la matière sont différentes. Ce qu'on nomme dualisme : *Je connais de là que j'étais une substance dont toute l'essence ou la nature n'est que de penser [...] En sorte que moi, c'est-à-dire l'âme par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement distincte du corps.* Le corps, en effet, n'est qu'une portion de matière, ayant une forme, et susceptible de recevoir du mouvement. La pensée est radicalement différente, c'est la faculté de concevoir, imaginer, sentir, vouloir. Descartes ne nie pas que - en l'homme - il y ait interaction du corps et de la pensée, et il consacra même un ouvrage, *Les Passions de l'âme*⁴⁰², à ce qu'on nommerait

⁴⁰²1649

aujourd'hui biologie des passions. Mais il jette grâce au dualisme les bases de la science moderne, en limitant la physique à l'étude de la matière et de ses propriétés. Il faut se souvenir qu'Aristote considérait l'étude de l'âme comme le couronnement de la physique, et que Pascal aura à batailler contre l'idée que la *nature a horreur du vide*, comme si la matière était animée d'intention.

- D'autre part, dans l'expérience du *cogito*, du *je pense*, je prends conscience de moi-même comme pensée. Cela amènera notre auteur à identifier pensée et conscience, ce que contestera Leibniz et Spinoza, Freud.

La seconde thèse assimile la pensée à la conscience – ou tout au moins à tout ce qui est susceptible d'être conscient – et donne à la notion de pensée son extension maximale : celle-ci recouvre non seulement les *attitudes propositionnelles*, mais également les sensations⁴⁰³.

La marque distinctive de la conception cartésienne est donc que, d'une part, elle étend à l'ensemble de ce que nous avons appelé les pensées, les caractéristiques des sensations et des expériences et, d'autre part, elle tend à assimiler les contenus d'attitudes propositionnelles à des pensées potentiellement réflexives : penser, ce n'est pas nécessairement penser qu'on pense, mais c'est au moins être en mesure de le faire.

On dit souvent que les pensées sont, selon cette conception, essentiellement *privées* : leur existence et leur nature dépendent du sujet qui les pense (les *cogitationes* reposent sur le *cogito*). Nul autre que moi ne peut accéder au contenu de mes propres pensées et le vérifier⁴⁰⁴. Il s'ensuit que j'ai toujours une autorité ou un *accès privilégié* à ces pensées, qui les rend à la fois transparentes et indubitables, et susceptibles d'être l'objet d'une attention et d'une réflexion particulières.

Descartes admet que les pensées ont une certaine structure : elles sont composées d'*idées*, qui peuvent se combiner entre elles et représenter le monde, avec un degré plus ou moins grand de certitude selon qu'elles proviennent de la sensation et de l'imagination, ou de l'entendement en tant qu'il est capable de produire des idées claires et distinctes, et ainsi conférer à ces représentations une objectivité (garantie par la véracité divine).

⁴⁰³*Principes de la philosophie*, I, 9

⁴⁰⁴c'est pourquoi l'âme, ou l'esprit, est toujours plus *facile* à connaître que le corps, et les contenus des autres esprits moins accessibles que les contenus de notre esprit

Tous ces traits de la conception cartésienne concourent à distinguer la pensée de son expression sensible dans le langage⁴⁰⁵, qui n'est pas la condition, mais la conséquence de la pensée. Ce qui distingue, en dernière analyse, les hommes des animaux ou des machines, c'est la capacité à former une quantité non limitée d'idées, et à les appliquer à *propos* ou de manière créatrice, qui est la seule marque d'une véritable pensée⁴⁰⁶. On peut, par extension, appeler *cartésiennes* toutes les conceptions qui font des pensées des épisodes privés et des processus mentaux accompagnant l'activité de penser, dont les contenus sont constitués d'idées immédiatement présentes et connaissables. En ce sens, des doctrines empiristes, qui nient la théorie cartésienne de l'innéité des idées, comme celle de Locke, ou qui nient la thèse cartésienne que l'esprit trouve son support dans un moi substantiel, comme celle de Hume, peuvent être aussi considérées comme *cartésiennes*.

7.2 LIMITES DU CONCEPT DE PENSÉE

7.2.1 Critique de la conception cartésienne

La conception cartésienne promeut une image de la pensée que des philosophes comme Peirce, Wittgenstein et Ryle considèrent comme un mythe pur et simple. Bien que distincts, leurs arguments ont de nombreuses affinités. Tous trois insistent, à des degrés divers, sur le fait que les pensées, comme attitudes propositionnelles, ne peuvent pas être mises sur le même plan que les sensations, ni être conçues, sur le modèle de celles-ci, comme intrinsèquement privées et subjectives.

Une pensée, ou une croyance, n'est pas un acte mental interne, mais un état, ou une activité, dont l'attribution dépend de conséquences extérieures observables dans le comportement des agents. En ce sens, les énoncés attribuant des contenus de pensée ne sont pas des énoncés catégoriques, faisant référence à des événements internes, mais des énoncés hypothétiques ou conditionnels décrivant des manières dont l'agent se comporterait s'il tenait ces contenus de pensée comme vrais.

⁴⁰⁵ Le langage est l'expression sensible de la pensée – idées- il ne le conditionne pas mais plutôt en résulte c'est nous qui mentionnons.

⁴⁰⁶ Comme l'a souligné Chomsky, pour qui, comme Descartes, le langage humain est le miroir de la pensée humaine. Le plus intéressant ici c'est que ce miroir (le langage), comme tout miroir a la particularité d'être déformant, il peut déformer ces idées destinées à la lecture de l'*autre*, heureusement le langage a de nombreuses déclinaisons : parlé, écrit, corporel...

Les pensées, comme *attitudes propositionnelles*⁴⁰⁷, ne peuvent être conçues comme intrinsèquement privées et subjectives, renvoyant à des états mentaux similaires aux sensations, sur lesquels on se bornerait à mettre des noms. Car cela ne constituerait pas un langage, celui-ci exigeant des règles et des critères publics. D'une manière plus radicale, on ne peut attribuer un état mental à quelqu'un que si l'on a un concept (ou un critère) de ce que c'est que d'avoir un état (par exemple une sensation) de ce type.

Dans le même esprit Peirce soutient que toute pensée est un signe qui suppose l'usage du langage, *et requiert un mode d'expression publique* par lequel il est interprété par un tiers, y compris quand cette pensée paraît être complètement solitaire. L'opération qui consiste à dégager la pensée de son revêtement linguistique est non seulement impossible mais n'a pas de sens : vouloir accoler un soi-disant processus mental à la pensée telle qu'elle se formule n'ajoute strictement rien. En réalité, nous ne pouvons jamais sortir du langage pour vérifier les idées qui sont derrière. Lorsque nous pensons l'avoir fait, nous ne sommes pas allés du langage à la pensée, mais d'une phrase à l'autre. Il n'y a pas de pensée pure, de pensée séparée de son expression. Wittgenstein est un de ceux qui le montre le mieux⁴⁰⁸ : penser, c'est opérer avec des signes, et il n'y a pas à chercher, derrière les signes que nous combinons ou au-delà d'eux, une mystérieuse activité mentale, pure et transcendante, qui régirait leur combinaison. Pour ces auteurs, la pensée doit se confondre avec l'activité à laquelle elle donne lieu, à ses manifestations comportementales. Elle n'est pas plus un processus mental que physique. La thèse matérialiste qui postulerait un processus physique sous-jacent à ses manifestations, serait tout aussi erronée, selon ces auteurs, que la thèse dualiste⁴⁰⁹

En bref, on ne remonte pas du langage à une pensée qui serait au-delà de lui. Comme nous n'avons pas d'autre moyen de nous assurer de notre pensée qu'en

⁴⁰⁷définition qui fait consensus aujourd'hui : pensée sous la forme *je pense que p, je désire que p, je crois que p...*, et qui exclut les seules sensations

⁴⁰⁸in Cahier Bleu

⁴⁰⁹ Cela fait porter un regard critique sur les tentatives des neurosciences pour dégager les *architectures neuronales* de tous nos comportements (affectifs, moraux, langagiers...etc.).Mais la thèse de l'inexistence de tels processus *matériels* peut bien sûr se discuter... En tout cas, il faut reconnaître que le matérialisme, en ramenant toute causalité mentale à une forme de causalité physique, permet de sortir des rapports mystérieux entre le mental et le physique tels qu'ils apparaissent dans le dualisme cartésien. Malheureusement (?), jusqu'à ce jour, la neurophysiologie n'a jamais pu dire quelles propriétés du cerveau ou des neurones pourraient être responsables (ou identiques à) des propriétés mentales. Les neurones n'expliquent pas, jusqu'à preuve du contraire, mon contenu de pensée quand je pense à mon père....

l'exprimant, nous ne sortons jamais du langage. Et pourtant qui ne le fait ? Qui ne prétend déceler les pensées véritables ou les arrière-pensées derrière les mots ?

En montrant qu'un langage privé est impossible, Wittgenstein entend non seulement réduire à l'absurde la thèse selon laquelle un contenu mental quelconque pourrait être privé, mais aussi affirmer que toute attribution d'un contenu mental présuppose la possession d'un langage. On ne peut attribuer une sensation à quelqu'un que dans la mesure où l'on a un concept (un *critère*) de ce que c'est qu'avoir une sensation de ce type. Et on ne peut posséder un tel concept que si l'on est en mesure de l'exercer par des jugements essentiellement linguistiques. En ce sens, tout contenu mental (et toute *pensée* au sens cartésien du mot) doit répondre à des *critères extérieurs*, et en particulier à des critères linguistiques.

Il s'ensuit qu'il n'y a pas de privilège spécial du moi ou de l'ego cartésien dans l'accès à ses propres pensées, ni d'infaillibilité particulière de la connaissance de soi. De la même manière, Peirce soutient que toute pensée est un signe qui suppose l'usage du langage, et requiert un mode d'expression public par lequel tout signe mental est interprété par un tiers, y compris quand elle paraît être purement solitaire. Pour Peirce, toute pensée est bien un dialogue avec soi-même, mais dans lequel le moi parle à un autre moi qui se pose en *interprète* de ce que dit le premier. Une pensée se mesure à d'autres pensées ou signes, qui sont ses antécédents ou conséquents, et doit nécessairement faire partie d'un processus d'inférence ou de raisonnement.

Quand ils critiquent l'illusion du caractère purement privé des pensées, Wittgenstein et Ryle n'insistent pas tant sur la fausseté de la conception cartésienne que sur sa vacuité. Supposer que la pensée est un processus interne qui accompagnerait toute manifestation extérieure⁴¹⁰ de ce que nous appelons *penser* et qui pourrait en principe être dissocié de ces manifestations, ce n'est rien expliquer du tout. *Prononcez une phrase et pensez-la ; dites-la en la comprenant – Et maintenant ne la dites pas, et faites ce dont vous l'avez accompagnée quand vous l'avez dite en la comprenant*⁴¹¹. L'opération qui consiste à dégager la pensée de son revêtement linguistique n'est pas seulement impossible, elle n'a

⁴¹⁰en particulier linguistique

⁴¹¹L. Wittgenstein, 1953, paragr. 332

pas de sens parce que le processus incorporel supposé accompagner la pensée n'ajoute rien à celle-ci⁴¹².

On peut dire la même chose de la pensée réflexive. Quelle est, demande Ryle, la différence entre accomplir une activité quelconque (par exemple jouer au football) de manière attentive et réfléchie et l'accomplir sans réfléchir ? La différence ne tient pas au fait qu'on ferait, dans l'activité réfléchie, quelque chose de plus, penser, qui serait séparable de l'activité elle-même. Elle tient au style et à la manière dont on accomplit l'activité en question. Le point important n'est pas seulement que la pensée n'est pas un processus incorporel ou un épisode mental, mais qu'elle n'est pas un processus du tout, ni même un acte particulier. C'est une activité, dont les descriptions sont étroitement liées à des manifestations physiques du corps. Mais ce n'est pas non plus un processus physique. En ce sens, le matérialisme, pour lequel la pensée est un processus corporel sous-jacent à ses manifestations, est tout aussi erroné que le dualisme.

Ne pas pouvoir parler ou écouter sans nommer pensée le contenu des paroles échangées ; nous ne pouvons user du langage qu'en le niant comme langage. Cet *effet-pensée* ne peut être compris sans renoncer préalablement à la distinction du langage et de la pensée comme deux substances distinctes. C'est au sein du complexe qu'ils forment que nous pouvons atteindre la manière dont cette distinction peut se constituer.

Soit la phrase : *Dangoté a acheté Cimencam.*

Son sens est ambigu : la phrase peut signifier soit : *Dangoté a acheté un sac de Cimencam*, soit *Dangoté a acheté l'entreprise Cimencam*. Il est vrai que la seconde est peu probable pour notre lecteur virtuel, étant donné que parmi les hommes qu'il connaît et qui s'appellent Dangoté, rares sont ceux susceptibles d'acheter une entreprise de ciment. Il aura raison, mais cependant il devra (ou il pourra) se demander pourquoi, si la phrase avait été formulée ainsi *Cimencam a été vendu à Dangoté*, elle serait plus spontanément considérée comme relative à l'entreprise. L'émetteur choisit sa formulation et le destinataire son interprétation en fonction de ce qu'il croit savoir l'un de l'autre et des données de la situation d'entretien. Reprenons notre exemple : admettons que la phrase précédente soit émise pour exprimer la pensée : *Dangoté a acheté un sac de Cimencam*. En

⁴¹² La pensée et le langage seraient donc indissociables c'est nous qui mentionnons.

dehors de cette phrase que je viens d'écrire ou de prononcer, ou d'une autre phrase ayant le même sens, la pensée en question n'a aucune réalité. Mais alors pourquoi la phrase 1 aurait le statut de simple phrase et la phrase 2 le statut de pensée véritable ? Qu'est-ce qui nous donne à croire que de la phrase 1 à la phrase 2, nous sommes passés du langage à la pensée, alors que nous sommes passés d'une phrase à une autre ? En réalité, tous les calculs du monde conduisent d'un énoncé à un autre. Si la pensée exprimée par la première phrase prononcée, *Dangoté a acheté un sac de Cimencam* avait été effectivement prononcée, elle serait à son tour l'objet d'un processus d'inférence du type : Veut-on me faire savoir que cette marque était si intéressante que Dangoté n'a pas pu s'empêcher de l'acheter etc. Bref, la seconde phrase qui était censée exprimer la pensée communiquée par la première est une phrase comme une autre susceptible à son tour d'interprétations etc.

Nous retrouvons ici la difficulté que Wittgenstein avait repérée dans *Cahier bleu* : la signification d'un signe ne renvoie pas, malgré nos préjugés, à un ordre qui serait transcendant à l'univers des signes, mais au contraire n'est jamais donnée que par un autre signe⁴¹³. Lorsque nous cherchons à penser une signification, nous allons de signes en signes jusqu'au moment où nous nous décidons à nous arrêter, parce que nous pensons que nous tenons suffisamment la signification du premier. Nous pourrions ajouter que cette décision est d'une certaine façon arbitraire, et cette recherche pourrait durer indéfiniment. Deleuze avait raison de parler du *mouvement infini de la pensée*. La pensée d'autrui ne serait que ma contribution au sens de ses paroles. Montaigne disait dans les *Essais* : *La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute*. Et ma propre pensée n'est-elle pas le discours que la présence d'autrui fait lever en moi ? Le langage n'est rien d'autre que la pensée en tant que je ne la possède pas, en tant qu'elle se fait en moi sans que je puisse la contrôler vraiment. Je suis en quelque sorte le siège d'un déroulement qui a commencé avant moi et continuera sans moi.

Contrairement à une autre idée reçue, le langage n'est pas amarré à la réalité aussi solidement qu'on le croit. Même si nous restons dans le domaine de l'assertion simple – comme par exemple quand je dis *Le ciel est bleu*, nous ne parlons pas seulement pour décrire le réel. Si je dis *le ciel est bleu* quand le ciel est bleu, il y a des chances qu'on me dise que je parle pour ne rien dire. Sauf si l'on cherche pour quelles raisons j'ai éprouvé le besoin de le dire : peut-être dans le sens *d'un ciel enfin bleu*, ou bien *le ciel est toujours*

⁴¹³n'est-ce pas le principe du dictionnaire ?

bleu, indiquant par là le plaisir qu'il y a à sortir de la grisaille des jours précédents, ou l'accablement que procure la continuation d'une chaleur excessive etc. Si je romps le silence en disant cette phrase, ce ne peut être seulement pour dire quelque chose que tout le monde sait. Mais ici le langage rejoint une de ses fonctions essentielles qui est de nous permettre d'accéder à la connaissance mutuelle de nos états d'esprit respectifs vis-à-vis du donné. La fonction propre du langage n'est donc pas de fournir une image du monde conforme, à nous mettre en présence d'un double du donné.

L'exercice de la pensée est certes inséparable de la structure langagière mais n'en reste pas moins une activité mentale singulière à chacun qui ne peut se réduire à l'existence d'un langage ni même de langues particulières. Il est nécessaire de parler pour penser, mais il est non moins nécessaire de penser pour parler. C'est le sens de cette phrase de J.J. Rousseau : *Si les hommes ont eu besoin de la parole pour apprendre à penser, ils ont eu plus besoin encore de savoir penser pour trouver l'art de la parole*⁴¹⁴. Analyser cette activité de l'esprit, c'est tout l'enjeu des recherches de la Philosophie de l'Esprit et des sciences cognitives. Dans cette nouvelle *galaxie*, la linguistique de Chomsky et la philosophie dite *fonctionnaliste* de Fodor apportent un éclairage particulier.

7.2.2 Pensée, machines et fonctionnalisme

Le cartésianisme s'accorde avec la psychologie du sens commun quand il traite les états mentaux comme des causes du comportement. Mais la difficulté propre au dualisme a toujours été d'expliquer l'interaction entre le mental et le physique, qu'il rend mystérieuse. Supprime-t-on le problème en soulignant, comme Wittgenstein et Ryle, que la relation entre les descriptions mentales et les descriptions physiques du comportement est seulement conceptuelle (ou *critérielle*) ? Dire, comme Ryle, que ma pensée qu'il fait beau pourrait être définie par une liste, même ouverte, de dispositions (à aller à la plage, à partir en pique-nique, etc.), c'est se heurter à l'échec notoire de toute définition behavioriste du mental : on ne peut réduire des états mentaux à du comportement que moyennant la postulation indéfinie d'autres états mentaux, à leur tour à définir. Et dire, comme Wittgenstein, que mon action d'aller à la plage est un *critère* (parmi d'autres) de ma pensée

⁴¹⁴Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*

qu'il fait beau ne rend pas justice à notre intuition que cette pensée est plutôt la cause de mon action⁴¹⁵.

Par une certaine forme de *retournement*, Fodor, et les sciences cognitives avec lui, va invoquer un *langage de la pensée* autonome. Pour lui⁴¹⁶, on ne doit plus se préoccuper de la nature physique ou mentale des états internes responsables de la pensée pour ne considérer chez elle que sa capacité à entrer en relation ou à produire d'autres états ou actions⁴¹⁷, suivant l'exemple d'un programme d'ordinateur⁴¹⁸. Comme les états internes du programme d'un ordinateur, les pensées se définissent par leurs relations logiques et causales, c'est-à-dire *fonctionnelles*. C'est plus ou moins la thèse officielle des sciences cognitives et de toutes les disciplines qui cherchent à expliquer le comportement en termes de traitement de l'information et de contenus de représentations. Elles vont se référer alors à une pensée davantage sur le mode du calcul à l'aide *d'un langage interne, privé et inné, qui sera le langage de la pensée ou mentalais, et qui relève d'un processus de pensée autonome par rapport au langage dont nous parlons ici, sur le modèle du fonctionnement de l'ordinateur*.

La pensée est donc conçue sur le modèle du calcul comme une succession d'opérations élémentaires, qui s'exécutent d'elles-mêmes grâce aux propriétés syntaxiques des composants élémentaires de ce langage. Le langage de la pensée posséderait donc une structure composée à partir d'éléments atomiques (comme les mots d'un langage naturel). Ces composants peuvent apparaître dans des représentations diverses, de même que les mots ou les constituants de phrases peuvent apparaître dans des phrases différentes. Comme dans d'autres langages, le sens des représentations individuelles se compose à partir du sens de leurs éléments constitutifs. Nous retrouvons des processus cognitifs internes et des représentations, mais contrairement au cartésianisme, ceux-ci sont désormais inconscients. S'il est peu envisageable que les physiologistes parviennent à trouver dans le cerveau des configurations neuronales qui correspondent à ce que nous appelons des *pensées* ou des *croyances*, en revanche l'espoir de théoriciens comme Fodor est de parvenir à expliquer entièrement l'intentionnalité de la pensée en termes de

⁴¹⁵Wittgenstein dirait ici plutôt qu'elle en est la raison et refuserait d'identifier les raisons et les causes

⁴¹⁶Fonctionnalisme et *théorie représentationnelle de la pensée* en philosophie de l'esprit in *The Language of Thought*, article sur la pensée dans le Dictionnaire philosophique de l'Encyclopédie Universalis

⁴¹⁷posture *agnostique* par rapport à la causalité physique ou neurologique de nos processus de pensée, au profit d'une approche purement fonctionnelle

⁴¹⁸celui-ci peut être implanté sur des machines de composition matérielle différente

processus physiques et naturels, c'est-à-dire à *naturaliser le mental*. *Les sciences de la cognition parviendront-elles à rendre compte du mental dans les termes des processus naturels de traitement de l'information*⁴¹⁹, telle est désormais la question que l'on peut se poser.

L'expression de *langage de la pensée* ne doit pas nous faire oublier que la primauté du langage est ici plus que contestée puisqu'il s'agit au contraire d'une tentative pour autonomiser complètement le fonctionnement de la pensée, renouant ainsi avec la conception cartésienne.

Mais pourquoi donc devons-nous supposer qu'il existe une langue propre à la pensée, différentes des langues naturelles, alors que tout ce qui précède montre que nous pensons dans les termes de notre langue naturelle ? Il s'agit explicitement de pouvoir rendre compte d'une *pensée sans langage*, pouvoir comprendre une pensée non formulée en langue naturelle, telle que celle des animaux ou des nourrissons, mais aussi chez les adultes. Autrement dit, la pensée n'est plus ici identifiée comme inséparable du langage. De ce point de vue, la théorie de Chomsky, qui peut se rapprocher de cette dernière, a l'avantage décisif de parvenir à concilier une forme de naturalisme (innéisme des capacités de langage propre à l'être humain) avec la priorité accordée au langage comme condition de possibilité de la pensée : c'est l'établissement de ce qu'il appelle *une Grammaire Générative*⁴²⁰ dont nous pouvons rappeler les caractéristiques importantes pour ce qui nous concerne ici⁴²¹ : le langage est considéré comme le moyen privilégié de la pensée, et relève d'un fondement biologique, contrôlé par la génétique. Tout être dispose de manière innée d'une *compétence* linguistique, dont la grammaire générative est le modèle⁴²² : celle-ci est commune à toutes les langues, et sa combinatoire syntaxique peut générer l'ensemble des grammaires particulières à chaque langue. C'est la somme complète de tous les principes immuables que l'hérédité implante dans l'organe du langage, et qui recouvrent la grammaire, les sons de la parole, et la signification. Autrement dit, la grammaire universelle est la dotation génétique héritée qui nous permet de parler et d'apprendre toutes les langues naturelles, et rend possible ainsi chaque *performance* actuelle d'un locuteur

⁴¹⁹ sans nécessairement souscrire au matérialisme radical des neurosciences, plus ou moins explicitement assumé

⁴²⁰ Structures syntaxiques, 1957

⁴²¹ sans entrer dans les détails d'une élaboration conceptuelle très complexe...

⁴²² C'est la méthode d'analyse permettant de montrer comment est générée une langue selon sa syntaxe

donné (quel que soit la langue)⁴²³. Cette thèse a le mérite de rendre compte des caractéristiques de l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant : une grande partie de la grammaire ne semble pas apprise, mais construite spontanément. Ce qui explique la possibilité d'acquérir quelque chose d'aussi complexe qu'une langue dès le plus jeune âge. Même si l'actualisation des règles en fonction de la langue choisie doit être l'objet d'un apprentissage explicite, les règles essentielles de cette grammaire universelle sont implantées biologiquement. La principale fonction de ce langage est de permettre la pensée (et secondairement seulement de communiquer). Pour Chomsky, la grammaire générative ne remplace pas le système cognitivo-rationnel mais se lie étroitement à lui pour permettre l'exercice de cette pensée. Cette *interface* est un des points difficiles et sans doute en partie non résolu de son modèle.

A partir d'une telle approche, nous pouvons observer que l'homme n'est pas *parlé* par le langage, il n'est pas déterminé de manière radicalement hétéronome par une structure qui lui serait externe⁴²⁴. Le langage est, au contraire, le produit d'une capacité qui appartient à l'homme et est inscrite génétiquement en lui. Peut-on concilier ce *naturalisme* scientifique avec la dimension d'extériorité du langage comme outil de médiation privilégiée dans l'accès de l'homme à l'univers de la culture ? Mais ne peut-on pas considérer que la *Grammaire Générative* propose une passerelle pour une articulation possible ? Finalement, ne pouvons-nous pas envisager une explication naturaliste élargie à la réalité foncièrement symbolique dans laquelle l'être humain évolue ? C'est le linguiste Benveniste qui nous le rappelle. Le langage représente à ce titre la forme la plus haute d'une faculté humaine inhérente à notre condition, celle de symboliser. Autrement dit, très globalement, la faculté de représenter le réel par un *signe*, d'établir un rapport de signification entre quelque chose et quelque chose d'autre. Le langage est de ce point de vue la grande médiation entre l'homme et le monde, entre l'homme et l'homme :

Qu'un pareil système de symboles existe nous dévoile une des données essentielles, la plus profonde peut-être de la condition humaine : c'est qu'il n'y a pas de relation naturelle, immédiate et directe entre l'homme et le monde, ni entre l'homme et l'homme ; il y faut un intermédiaire, cet appareil symbolique, qui a rendu possible la pensée. Hors de la sphère

⁴²³ Distinction importante chez Chomsky entre « la compétence » qui est structurelle et commune à tous, et « la performance » qui s'actualise ici-maintenant dans un acte de parole donnée.

⁴²⁴référence ici à une forme de structuralisme philosophique

*biologique, la capacité symbolique est la capacité la plus spécifique de l'être humain.*⁴²⁵

Mais comment rendre compte de cette intuition sans retomber dans les difficultés de l'interactionnisme cartésien ? Le matérialisme, qui identifie les états mentaux à des états physiques, supprime le problème en ramenant toute causalité mentale à une forme de causalité physique, mais ne peut pas le résoudre, parce qu'aucune réduction de propriétés mentales à des propriétés physiques ne peut être accomplie : jusqu'à ce jour, la neurophysiologie n'a jamais pu dire quelles propriétés du cerveau ou des neurones pourraient être responsables (ou identiques à) des propriétés mentales⁴²⁶.

Les philosophes contemporains qui ont voulu échapper à ces difficultés se sont tournés vers une théorie de la pensée qu'on peut considérer, à bien des égards, comme néo-mécaniste, parce qu'elle exploite les analogies entre la pensée et les états d'une machine et traite, comme Hobbes, la pensée comme une forme de calcul. Les progrès de la technologie des ordinateurs et des sciences de l'artificiel (intelligence artificielle [I.A.], informatique théorique) ont ici joué un rôle décisif. Le fait que ce qu'on appelait au début des *machines à penser* puissent apparemment reproduire une certaine quantité de comportements et de tâches ordinairement qualifiés comme *intelligents*⁴²⁷ a suscité à la fois l'espoir que toutes les propriétés de ce que nous appelons *penser* pourraient être un jour reproduites artificiellement, et la suggestion que le fonctionnement des ordinateurs pourrait servir de modèle théorique pour comprendre les propriétés de la pensée naturelle.

L'un des principaux fondateurs de la théorie logique des automates, Turing⁴²⁸, soutenait qu'il n'y avait aucune objection de principe à ce que les machines *pensent*, pourvu qu'elles puissent imiter suffisamment de ce que nous appelons le comportement intelligent. À cela les philosophes ont opposé une série d'objections a priori. Certaines tiennent à la nature proprement logique des programmes sur lesquels sont fondés les travaux d'intelligence artificielle. Le modèle théorique des *machines logiques* est celui des *machines de Turing*, qui sont des systèmes finis d'instructions pour accomplir des actions sur des suites de symboles qui sont les *entrées* de la machine, de manière à produire des *sorties* sous la forme d'inscriptions de symboles, après le passage de la

⁴²⁵Problèmes de linguistique générale

⁴²⁶les neurones de *l'homme neuronal* expliquent-ils mon contenu de pensée quand je pense à ma grand-mère ?

⁴²⁷ Comme jouer aux échecs ou démontrer des théorèmes.

⁴²⁸1950

machine par divers états. Une machine de Turing est la réalisation de la notion logique de calculabilité : si une fonction est calculable, elle l'est par une telle machine.

Or, selon la *thèse de Church*, il n'y a pas d'algorithme pour la calculabilité : la notion de *procédure effective* n'est pas démontrable. Il s'ensuit qu'on ne peut, sans faire une pétition de principe, comparer l'esprit à une machine de Turing. Les programmes d'intelligence artificielle reposent par ailleurs sur les formalismes de la logique. Or, selon le théorème de Gödel, on ne peut démontrer, dans un système formel, la non-contradiction d'un tel système. On en a tiré un argument contre le mécanisme : il y a au moins une chose que les machines ne peuvent pas faire, qui est de démontrer leur propre cohérence.

Ces arguments sont difficiles à évaluer et on voit mal en quoi ils menacent réellement les projets d'intelligence artificielle, parce que, comme l'a remarqué D. Dennett, les limitations qui peuvent peser sur un algorithme ne sont pas nécessairement des limitations de mécanismes particuliers utilisant cet algorithme. Or, c'est à sa capacité de reproduire certains des mécanismes de pensée *intelligents* qu'on mesure les succès de l'intelligence artificielle, et pas à sa prétention à reproduire l'ensemble de ce qu'on appelle l'intelligence ou la pensée.

D'autres objections font plus directement appel à des caractéristiques que les programmes d'intelligence artificielle n'ont pas, mais que l'intelligence naturelle semble avoir : sentir et être capable d'assentiment ou d'une véritable compréhension linguistique. Nombre d'auteurs⁴²⁹ insistent alors sur l'incarnation des processus de pensée dans un corps et retrouvent l'inspiration de phénoménologues comme Merleau-Ponty, pour lesquels la condition nécessaire de toute pensée est son implication dans un *monde* ou un arrière-plan de pratiques.

Par définition, les programmes d'intelligence artificielle en semblent incapables, comme en témoigne le *problème du cadre* (*frame problem*) rencontré par tout programme supposé réaliser une tâche ou accomplir un apprentissage quelconque : comment une machine peut-elle représenter les informations de son environnement et les intégrer ?

À ces objections les partisans de l'intelligence artificielle peuvent toujours répondre en insistant sur la distinction entre une version forte de leur entreprise – destinée à reproduire le comportement intelligent – et une version faible – destinée seulement à le simuler –, et soutenir qu'ils adoptent seulement la seconde. Ici encore, même si la

⁴²⁹J. Searle, H. Dreyfus

construction d'un robot capable d'avoir des émotions ou un véritable *être-au-monde* serait une réalisation étonnante, ce n'est pas l'objectif que poursuit l'intelligence artificielle. La question, *les machines pensent-elles ?*, reste peu claire, en raison même de la texture ouverte du terme *penser*. Un optimisme exagéré quant aux capacités des machines est aussi peu justifié qu'un pessimisme de principe.

La suggestion que les propriétés abstraites des programmes d'un ordinateur pourraient servir à comprendre la nature de certains processus mentaux rencontre des problèmes parallèles. Elle est à l'origine de la thèse *fonctionnaliste* en philosophie de l'esprit. Pour celle-là, les états mentaux ne sont ni des processus d'essence mentale⁴³⁰ ni des processus d'essence physique⁴³¹, mais s'identifient à leurs rôles causaux ou fonctionnels. Avoir la pensée que *p*, c'est être dans un état susceptible d'entrer en relation avec d'autres états mentaux⁴³² et de produire causalement d'autres états mentaux⁴³³ ou des actions. Comme les états internes du programme d'un ordinateur, les pensées se définissent par leurs relations logiques et causales, c'est-à-dire *fonctionnelles*. Il n'est pas essentiel à la pensée qu'elle soit réalisée dans une substance mentale ou physique quelconque, tout comme un programme peut être *implanté* sur des machines de composition matérielle différente.

Les philosophes qui, comme H. Putnam et J. Fodor, défendent cette hypothèse admettent cependant qu'elle ne peut, en toute rigueur, s'appliquer qu'aux états mentaux les plus *intellectuels*, comme les pensées ou les croyances, et qu'elle est nécessairement inadéquate pour les sensations et les expériences subjectives. Le problème est ici très comparable à celui du behaviorisme : avoir une douleur, par exemple, ne peut pas se réduire à la possession d'un état *fonctionnel* approprié, parce que deux créatures qui exemplifieraient le même état fonctionnel pourraient ne pas être dans le même état qualitatif de douleur. Ici encore, le fonctionnalisme retrouve l'inspiration aristotélicienne, qui hiérarchise l'esprit en facultés distinctes. Mais, même limité aux processus mentaux *supérieurs* comme la pensée, il se heurte à une difficulté de principe, qui est celle d'individualiser et de définir correctement les contenus propres des pensées.

⁴³⁰comme le veut le cartésien

⁴³¹comme le veut le matérialiste

⁴³²par exemple des désirs

⁴³³par exemple d'autres pensées

7.2.3 Langage de la pensée et individuation des contenus intentionnels

Le paradoxe du langage, souligné par P. Ricoeur : il n'apparaît pas comme premier ni même autonome, puisqu'il est l'expression seconde d'une appréhension de la réalité, *articulée plus bas que lui* ; et pourtant c'est toujours dans le langage que sa propre dépendance à ce qui le précède vient se dire⁴³⁴ : on ne peut jamais sortir du langage ; plus qu'habit de la pensée, plus qu'outil ou support de celle-ci, plus même que la forme d'une matière qui serait *informe* sans lui, le langage serait la condition de possibilité même de la pensée.

Et même si nous pensons, dans le prolongement de ce que nous venons de dire sur la fonction symbolique, qu'il y a sous elle une forme intentionnelle plus fondamentale encore avec *le monde de la vie*, commun à tout vécu en tant qu'il est *conscience de*⁴³⁵, nous devons nous rendre compte que cet *immédiat* du vécu est perdu (mais a-t-il jamais existé ?), tout simplement parce que *c'est du milieu du langage que le langage désigne sa relation à quelque chose qui n'est pas langage*. Un exemple frappant est celui de l'effort mobilisé par Fodor et de nombreux philosophes de cette *Philosophie de l'Esprit* pour rendre compte de ces opérations de l'esprit censées être indépendantes du langage *naturel* : non seulement il ne peut le faire que du milieu du langage lui-même, mais aussi et surtout il en vient à poser l'existence d'un *langage de la pensée* en lieu et place du langage naturel qu'il se propose d'écarter.

*L'activité de pensée comporte une dimension sémiotique*⁴³⁶ *qui apparaît irréductible à toute inscription physique ou neuronale, ou même à toute opération de calcul.*⁴³⁷ Comme le dit Ricoeur⁴³⁸ : les neurosciences peuvent me dire ce qui fait que je pense, ou ce sans quoi je ne pourrais penser (le cerveau). Mais elles n'ont pas pour tâche de me dire ce qui me fait penser.

Ce paradoxe inhérent au langage⁴³⁹, fait de lui en même temps *un moyen d'appréhension privilégié et un obstacle redoutable* : d'où l'impression d'une pensée qui ne parvient pas à trouver sa traduction dans les mots justes, comme si elle existait dans sa

⁴³⁴à rapprocher de l'exemple *Dangoté a acheté Cimencam*

⁴³⁵thèse de Husserl et de la phénoménologie

⁴³⁶étude des signes et de leurs significations

⁴³⁷au sens des algorithmes des ordinateurs

⁴³⁸L'histoire, la mémoire, l'oubli, Troisième partie, chapitre 3

⁴³⁹Désigner du milieu du langage une relation avec quelque chose qui n'est pas lui

pureté à la recherche d'une expression sensible condamnée à l'impureté⁴⁴⁰. Nous reviendrons sur cet argument avec Bergson. Mais la parole (la *parole parlante*⁴⁴¹ dit Merleau-Ponty), est précisément cette tentative de pouvoir *exprimer* l'intention significative à travers l'énonciation articulée. D'une *certaine façon, les structures linguistiques sont subordonnées à ce travail de l'expression, sans ne jamais cessées pour autant d'être sa condition de possibilité*. Le projet de la phénoménologie, qui est *de revenir aux choses mêmes*, de ressaisir ce faisceau de conscience originel et donateur de sens, est affecté et sans cesse compromis par les multiples sédimentations de sens déposées dans le langage tout au long de l'histoire humaine. Le langage vient en quelque sorte empêcher un tel rapport originel de notre expérience au monde dans lequel nous nous trouvons, car nous ne pouvons éviter d'utiliser les mots dans cette tentative de reconquête de l'intentionnalité de conscience. Il n'est pas possible de remonter en deçà du langage jusqu'à l'âge d'or d'un rapport originaire aux choses : c'est à la fois notre force et notre faiblesse. Et nous voilà donc renvoyé à la deuxième thèse qui affirme la primauté du langage comme condition de la pensée.

Ce rapport particulier au langage, qui en fait autant un instrument d'émancipation que d'enfermement, explique sans doute pourquoi quelqu'un comme Paul Ricoeur, revendiquant sa filiation première avec la phénoménologie, affirme que celle-ci doit *nécessairement* s'adjoindre une *herméneutique*, méthode interprétative qui montre la pluralité des interprétations de l'expérience humaine, et met en question la prétention de la philosophie d'être libérée de tout présumé.

D'une autre manière, la psychanalyse, lacanienne en particulier, affirme que le petit d'homme est pris dans le langage avant même de naître, et s'inscrit par conséquent dans ce courant de pensée pour lequel l'ordre humain est inséparable de la dimension symbolique de la culture, et ne peut par conséquent être confondu⁴⁴² avec un ordre naturel et biologique tel que Darwin l'a analysé à propos de l'évolution de l'espèce. Nul besoin pour cela d'évoquer un ordre transcendant à l'ordre naturel. Mais seulement de souligner la

⁴⁴⁰ argument en faveur de la première thèse du langage comme instrument, forcément imparfait, d'une pensée déjà constituée

⁴⁴¹ À la différence de la langue

⁴⁴² même si nous pouvons supposer que les relations qu'ils entretiennent entre eux sont problématiques mais néanmoins réelles

discontinuité ou le saut problématique qui a fait basculer l'être humain⁴⁴³, dans le langage et l'ordre de la culture à un moment donné de l' *histoire*⁴⁴⁴ de son espèce

*Le langage se présente alors comme le milieu universel dans lequel se déploie toute expérience de sens. Il est ce par quoi l'homme a un monde et pas seulement un environnement*⁴⁴⁵ ; nous retrouvons ici la thèse de Humboldt sur les langues comme *métaphysiques latentes* ou celle du linguiste Mounin de la langue comme *vision du monde*. Ce qui fait une langue, avant d'être sa grammaire ou son lexique, c'est son pouvoir de faire parler ce qui est dit dans la tradition.

Parler une langue, c'est appartenir à un monde particulier, c'est percevoir, sentir, penser, agir selon un modèle particulier. En ce sens, l'entreprise intellectuelle de quelqu'un comme François Jullien repose toute entière sur l'idée qu'un type de pensée⁴⁴⁶ est inséparable de la langue qui fait tradition. Et par conséquent on ne peut apprécier les *écarts* qui séparent les différentes pensées que par le vis-à-vis d'une traduction qui fait passer les uns dans les autres les mots et expressions de l'une et de l'autre, donnant ainsi corps aux *bifurcations* ou *embranchements* auxquelles elles renvoient.

Toujours est-il que nous avons laissé en cours de route l'objection principale qui est faite à la prétention du langage de vouloir s'annexer la pensée : nous faisons souvent l'expérience, à travers les différentes formes d'art en particulier, d'un sens qui ne passe pas par le langage articulé. Ce qui montrerait que ce dernier est insuffisant pour exprimer toutes les dimensions de l'expérience humaine. C'est peut-être Bergson qui a le mieux développé cette critique du langage : *le langage découpe le monde et introduit le discontinu dans la pensée*. Celle-ci demeure incommensurable avec le langage. Le langage et ses concepts sont accusés d'être incapable de saisir le réel dans sa fluidité et sa durée, qu'il s'agisse du monde extérieur ou de mes états intérieurs. *Sa finalité est celle de l'utilité et de l'action*, d'où sa propension à découper artificiellement ce réel. Seule l'intuition me permet de me transporter à l'intérieur de cette réalité⁴⁴⁷ pour coïncider avec son caractère unique. Nous retrouvons là la dimension de l'ineffable : *Nous ne voyons pas les choses*

⁴⁴³les paléontologues nous livrent encore peu d'éléments à ce sujet

⁴⁴⁴il vaudrait mieux ici garder le terme d'évolution... et réserver celui d'histoire à l'histoire de *sapiens-sapiens*

⁴⁴⁵Ricoeur

⁴⁴⁶ici les pensées occidentales et chinoises

⁴⁴⁷ou à plus forte raison à l'intérieur de moi

*mêmes ; nous nous bornons, le plus souvent, à lire des étiquettes collées sur elles. Cette tendance, issue du besoin, s'est encore accentuée sous l'influence du langage.*⁴⁴⁸

La mise en garde de Bergson contre les pièges d'un langage impuissant, par sa dimension impersonnelle et généralisatrice, à saisir l'unique et l'incomparable, doit bien sûr retenir notre attention et notre vigilance. Nous prémunir en particulier peut-être contre toutes ces connotations implicites attachées aux mots, relevant souvent d'un prétendu *bon sens populaire*, prêts-à-porter qui obscurcissent ou empêchent la pensée en *pensant* à notre place. Cette forme de *suspicion* ou de *souçon* vis-à-vis des mots apparemment les plus habituels ou les plus anodins, est sans aucun doute une *signature* de l'esprit philosophique, qui ne prend jamais les mots comme *allant de soi*. De ce point de vue, il ne suffit pas de dire pour penser. La preuve en est les bavardages infinis du quotidien. Cela suffit à ne pas confondre langage et pensée, et nous permet de comprendre encore une fois que le langage et la pensée sont dans des rapports complexes de dépendance réciproque. Mais Bergson a-t-il raison d'opposer le langage ou la pensée discursive à l'intuition ? Le rêve d'avoir accès originairement *aux choses mêmes*, dont nous avons vu qu'il était constitutif du projet de la phénoménologie que la réflexion bergsonienne a sans doute contribué à construire, n'est-il pas, ultimement, impossible ? Ne peut-on pas entendre la protestation de Bergson contre le langage comme l'expression inavouée des limites inhérentes à toute pensée humaine ?

Hegel a sans doute raison contre Bergson : *une pensée n'existe vraiment que lorsqu'elle est extériorisée, objectivée dans des mots*. La *pensée pure*, au sens où elle subsisterait en dehors des mots, pure intériorité ou *pensée de l'ineffable*, censée être supérieure à ce qu'on pourrait dire, est une illusion⁴⁴⁹. *Le mot donne à la pensée son existence la plus haute et la plus vraie*. L'ineffable, ce qui ne peut pas se dire, est en réalité ce qui n'est pas clairement pensé, qui reste confus. C'est dans le mot que la pensée prend corps, consistance, réalité. On a parfois le sentiment que notre pensée *se bouscule* dans notre tête, et que nos paroles ne pourront pas traduire justement ce que nous voulions dire.

⁴⁴⁸à l'exception des noms propres) désignent des genres. Le mot, qui ne note de la chose que sa fonction la plus commune et son aspect banal, s'insinue entre elle et nous, et en masquerait la forme à nos yeux, si cette forme ne se dissimulait déjà derrière les besoins qui ont créé le mot lui-même. Et ce ne sont pas seulement les objets extérieurs, ce sont aussi nos propres états d'âme qui se dérobent à nous dans ce qu'ils ont d'intime, de personnel, d'originellement vécu. Quand nous éprouvons de l'amour ou de la haine, quand nous nous sentons joyeux ou tristes, est-ce bien notre sentiment lui-même qui arrive à notre conscience avec les mille nuances fugitives et les mille résonances profondes qui en font quelque chose d'absolument nôtre ? Nous serions alors tous romanciers, tous poètes, tous musiciens.

⁴⁴⁹Hegel, Encyclopédie III. Philosophie de l'esprit

Mais de fait, on ne sait ce qu'on voulait dire que lorsqu'on l'a dit. Tant que la pensée n'est pas exprimée, il est difficile de pouvoir en dire grand-chose. Ceci dit, et pour en revenir à d'autres moyens d'expression comme la musique, la peinture, le cinéma etc., il semble raisonnable de reconnaître qu'au moins une partie probablement essentielle de ces activités respectives, ne relèvent pas des processus de pensée. Sans penser cependant avec Deleuze que le qualificatif de *pensée* doive être réservé à la philosophie qu'il définit comme *création de concepts*, nous pouvons néanmoins l'appliquer aux seules activités mentales où le langage articulé constitue l'élément central. Mais la fonction sémiotique ne se réduit pas à la pensée rationnelle, ni le sens à celui produit par le langage articulé. Bien d'autres médiations, telles que les différentes formes artistiques en dehors de la poésie ou de la littérature, peuvent être des vecteurs de significations.

Au terme de ce chapitre qui traitait de l'interrelation du langage et de la pensée, l'objectif était de définir un contenu au concept de pensée. Nous nous demandions : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer les pensées aux animaux ou aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ?

Il est important de préciser ici qu'une tentative de compréhension du processus de production de la pensée implique une approche intuitive. Car la pensée est produite en nous mais ses manifestations sont perceptibles dans nos actes et paroles. Si nous devons identifier le point de départ régissant la première impulsion de la forme *primitive* de la pensée, nous la nommerons *l'âme* du latin *anima* renvoie au souffle, à la respiration. C'est le principe vital et spirituel immanent ou transcendant qui animerait le corps d'un être vivant. Selon le vocabulaire de la philosophie d'André Lalande, le vocable *âme* a deux significations :

D'abord c'est un principe de la vie, de la pensée ou de toutes deux à la fois, en tant qu'elle est considérée comme une réalité distincte du corps par lequel elle manifeste son activité. Il ajoute que cette réalité peut être conçue soit comme matérielle soit comme immatérielle.

Ensuite, c'est un principe d'inspiration morale. Il apparaît que le mot *implique toujours un dualisme de nature et de fin, une opposition au moins provisoire, avec l'idée du corps, soit au point de vue métaphysique, soit au point de vue empirique, soit au point de vue moral, soit même au point de vue esthétique.*

L'âme est animée et elle tient cette capacité d'animation du magnétisme qui la caractérise. Le magnétisme est un phénomène physique dans lequel les objets exercent des forces attractives ou répulsives sur d'autres matériaux. Tous les matériaux sont influencés, de manière plus ou moins complexe, par la présence d'un champ magnétique, et l'état magnétique d'un matériau dépend de sa température⁴⁵⁰ de sorte qu'un matériau peut présenter différentes formes de magnétisme selon sa température.

⁴⁵⁰et d'autres variables telles que la pression et le champ magnétique extérieur

Pour qu'une pensée naisse, il faut que se crée une énergie électromagnétique⁴⁵¹. L'âme émet une impulsion magnétique qui s'unit à l'impulsion électrique venant du cœur. Le cœur est ainsi l'organe le plus important dans le processus de production des pensées au même titre que l'utérus chez la femme. Elle va se définir en fonction de l'écosystème du cœur, de sa chimie et de son alchimie. La chimie du cœur est faite des émotions, deux grands groupes existent dans ce cas : les émotions positives⁴⁵² et les émotions négatives⁴⁵³. Ces émotions constituent ainsi le corps primaire de la pensée. Par un mouvement vectoriel, la pensée devra revêtir d'autres corps ou capsules dont le langage, commençant par le langage mental. C'est celui que l'on utilise lorsqu'on se parle à soi-même.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁴⁵⁴, et dans les émotions négatives⁴⁵⁵. Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁴⁵⁶. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle⁴⁵⁷ peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste

⁴⁵¹On peut également l'appeler intention. L'intention est aussi une tension interne.

⁴⁵²l'amour, la joie, la gratitude etc.

⁴⁵³la peur, la colère, la tristesse, la jalousie, la haine, le doute etc.

⁴⁵⁴fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁴⁵⁵la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁴⁵⁶comprenons la vie ici au sens énergétique

⁴⁵⁷la tension de l'intention

ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁴⁵⁸, et dans les émotions négatives⁴⁵⁹. Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁴⁶⁰. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle (la tension de l'intention) peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les pensées peuvent ensuite se détacher des actes mentaux qui les ont produites et se constituer en des ensembles de contenus autonomes qui sont échangés, transmis ou communiqués entre des individus ou des groupes, de manière à devenir des œuvres individuelles (les *Pensées* de Pascal) ou sociales (la *pensée bororo*). La pensée, ainsi présentée peut être une entité autonome pouvant vivre au-delà de la zone de production qui est le sujet humain, elle peut se répandre dans une zone géographique, et là on parlera de

⁴⁵⁸fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁴⁵⁹la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁴⁶⁰comprendons la vie ici au sens énergétique

culture. Elle tire l'énergie qui la maintient en vie non plus seulement sur un sujet individuel qui l'a produite, mais sur un groupe humain.

Chercher à comprendre le langage ou la pensée ou encore la relation entre le langage et la pensée nécessite la compréhension du processus qui prend son départ par une impulsion électromagnétique engluée dans la teinte des émotions positives ou négatives.

Le concept de pensée prend deux principaux sens dont l'un est large et l'autre précis. Dans un sens large, le concept de pensée désigne un certain état mental, dont le contenu représente un certain état de choses. Ici le concept peut s'identifier à des synonymes tels que croire, juger, reconnaître. Penser, appartient ainsi à la catégorie des verbes que les philosophes appellent, à la suite de Russell, attitudes propositionnelles tels que douter que, vouloir que, souhaiter que, par lesquels nous rapportons les contenus des attitudes que nous attribuons à des individus, en particulier quand nous cherchons à expliquer leur comportement.

Au sens étroit, une pensée est un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel on s'engage volontairement. Une pensée est, en ce sens rarement un acte mental isolé : elle fait partie intégrante d'un raisonnement, d'un calcul ou d'une suite d'autres pensées. Elle est alors un processus discursif, actif et intentionnel, qui dure un certain temps, et dont le résultat peut être un certain nombre de jugements ou un certain nombre d'actions accomplies délibérément.

De ces deux conceptions, il est plus facile de comprendre pourquoi nous sommes plus disposés à attribuer l'exclusivité de cette faculté de penser à l'homme surtout dans l'acception étroite, alors que l'acception large peut être reconnue aux animaux et aux ordinateurs. Mais comment donc une pensée peut-elle être produite, entretenue, et acquérir un contenu ?

Il faudrait noter ici que toute attitude propositionnelle et son contenu impliquent une pensée ou sont une forme de pensée. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'attribuer des attitudes propositionnelles à un être quelconque, c'est lui attribuer des pensées

Les pensées ne sont ni des représentations mentales, ni des structures linguistiques, mais des entités objectives, vraies ou fausses de toute éternité, également éloignées de représentations symboliques (comme le langage) comme mentales, entités exprimées par des signes, situées dans un univers idéal comme les Idées platoniciennes. La phrase ne fait que véhiculer un contenu objectif, c'est ce qu'on appelle en logique une *proposition*.

La pensée repose sur des actes mentaux dont les contenus sont constitués par certaines représentations dans l'esprit. L'esprit est une chose essentiellement distincte du

corps (dualisme), dont la pensée est l'attribut principal (et ses différentes pensées, des modes). Penser ce n'est pas nécessairement penser que l'on pense, mais c'est au moins affirmer la possibilité de principe de cette réflexivité. Comme en ce qui concerne mes sensations, j'ai donc un accès direct et privilégié à mes pensées qui sont par conséquent pour moi transparentes.

Le langage est considéré comme un moyen d'expression : il est le revêtement la pensée. Le langage fournit aux produits de l'activité intellectuelle un support matériel qui en permet la communication mais n'intervient pas de plein droit dans leur mise au point. Les sons émis (dans le cas du langage oral) excitent en lui les idées qui leurs correspondent, en vertu d'une langue commune à tous. En réalité nous transmettons moins nos pensées que nous provoquons autrui à les former pour son compte. Cela suppose que nous disposons tous d'un stock d'idées en commun. Les auteurs de la logique Arnauld et P. Nicole⁴⁶¹ admettent que sans la présence d'autrui nous n'aurions pas besoin du langage, et nous pourrions *considérer (les idées) en elles-mêmes, sans les revêtir d'aucunes paroles*.

L'opération qui consiste à dégager la pensée de son revêtement linguistique est non seulement impossible mais n'a pas de sens : vouloir accoler un soi-disant processus mental à la pensée telle qu'elle se formule n'ajoute strictement rien. En réalité, nous ne pouvons jamais sortir du langage pour vérifier les idées qui sont derrière. Lorsque nous pensons l'avoir fait, nous ne sommes pas allés du langage à la pensée, mais d'une phrase à l'autre. Il n'y a pas de pensée pure, de pensée séparée de son expression. Wittgenstein est un de ceux qui le montre le mieux (in Cahier Bleu) : penser, c'est opérer avec des signes, et il n'y a pas à chercher, derrière les signes que nous combinons ou au-delà d'eux, une mystérieuse activité mentale, pure et transcendante, qui régirait leur combinaison. Pour ces auteurs, la pensée doit se confondre avec l'activité à laquelle elle donne lieu, à ses manifestations comportementales. Elle n'est pas plus un processus mental que physique. La thèse matérialiste qui postulerait un processus physique sous-jacent à ses manifestations, serait tout aussi erronée, selon ces auteurs, que la thèse dualiste. La signification d'un signe ne renvoie pas, malgré nos préjugés, à un ordre qui serait transcendant à l'univers des signes, mais au contraire n'est jamais donnée que par un autre signe⁴⁶². Lorsque nous cherchons à penser une signification, nous allons de signes en signes jusqu'au moment où nous nous

⁴⁶¹La logique de Port Royal

⁴⁶²n'est-ce pas le principe du dictionnaire ?

décidons à nous arrêter, parce que nous pensons que nous tenons suffisamment la signification du premier.

La pensée est dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, elle fait donc intervenir *un autre* avec lequel j'échange. Le dialogue avec soi-même est la condition du dialogue avec les autres, selon H. Arendt. C'est ce qu'elle appelle le *deux-en-un*, ce travail de la pensée avec cet autre que soi qui est en soi, et qui n'est que la présence en soi des autres réels, de la pluralité humaine⁴⁶³. Penser, c'est pouvoir se mettre à la place de tout autre⁴⁶⁴. La solitude du philosophe est ainsi prolongement sur la scène intérieure de *l'être-avec-les-autres*.

Comment peut-on attribuer à quelqu'un la possession d'un concept donné sans lui attribuer aussi l'ensemble des concepts nécessaires à la possession de ce concept isolé ? N'y a-t-il pas une tension entre la conception hiérarchique de l'esprit comme ensemble de facultés avancée par Fodor⁴⁶⁵ et sa thèse selon laquelle la psychologie cognitive explique, comme le sens commun, le comportement comme causé par des attitudes propositionnelles reposant sur la calculation de représentations ?

La thèse fodorienne de la *modularité de l'esprit* implique que l'esprit est composé d'une collection de *modules* séparés, et que les systèmes *périphériques* de traitement de l'information (vision, audition, langage, etc.) sont autonomes par rapport aux *systèmes centraux*, qui recouvrent les facultés *supérieures* de pensée, de croyance et de conscience. Le traitement de l'information est dans les premiers rapide, isolé et étanche par rapport aux processus *holistiques* – plus lents – des seconds⁴⁶⁶.

Mais Fodor énonce une *loi* selon laquelle les sciences cognitives doivent nécessairement en savoir plus sur les systèmes modulaires que sur ceux de la pensée. Il s'ensuit que les sciences cognitives sont, à la fois, fondées sur la psychologie des attitudes propositionnelles et partiellement ignorantes du fonctionnement des processus centraux qui les constituent. Et, de fait, la psychologie cognitive semble aujourd'hui moins avancée dans

⁴⁶³d'où aussi la nécessité de n'être pas dans une simple coïncidence de soi à soi, mais de pouvoir s'en arracher pour adopter idéalement le point de vue de tout autrui ; ainsi, le vrai cogito ne serait pas *je pense donc je suis* mais *je pense donc nous sommes*

⁴⁶⁴Kant

⁴⁶⁵1983

⁴⁶⁶ce qui implique, notamment, qu'à un certain niveau la perception est indépendante des jugements

des domaines comme la psychologie du raisonnement et de la pensée⁴⁶⁷ que dans des domaines comme ceux de la vision ou du traitement du langage.

Les pensées ont un contenu parce qu'elles ont certaines conditions de vérité et de référence, qui font qu'elles peuvent représenter des états de choses du monde. Or, si le *solipsisme méthodologique* qui doit, selon Fodor, prévaloir en psychologie cognitive implique que les contenus de pensée des individus doivent être spécifiés par des processus et représentations purement *internes* ou *cartésiens*, comment ces contenus peuvent-ils avoir une sémantique totalement indépendante de l'environnement ?

H. Putnam⁴⁶⁸ a proposé une expérience de pensée, destinée à montrer qu'il y a nécessairement une divergence entre les contenus de pensée que nous spécifions en faisant appel à la psychologie interne des individus et les contenus que nous spécifions en référence à des traits de l'environnement extérieur.

Si l'on généralise cette conception de la pensée, on en viendra à dire que la plupart de nos pensées sont telles que nous n'avons aucun accès privilégié, cartésien, à leurs contenus, dont l'individuation repose sur la nature du monde qui nous entoure. Cette conception menace directement l'entreprise de la psychologie cognitive, s'il est vrai qu'elle est fondée sur le paradigme d'une individuation purement *individualiste* ou *interne* des pensées et des représentations. Il n'est pas sûr néanmoins qu'on doive en tirer une conclusion aussi radicale, dans la mesure où ces arguments reposent essentiellement sur des analyses de nos attributions usuelles d'attitudes propositionnelles au moyen du langage.

Il est difficile de tirer de ces emplois linguistiques divers un argument généralisé sur la nature des pensées elles-mêmes. Mais il y a bien un sens où toute possession d'une pensée requiert un monde extérieur au sujet qui la pense : avoir une pensée n'est pas seulement avoir une représentation quelconque, mais c'est aussi être capable d'en communiquer le contenu et d'interpréter le comportement d'autrui comme l'exercice de la même faculté. Ce n'est que s'il peut y avoir un accord de ce genre entre l'interprète d'une pensée et celui qui l'a, et un tel processus de reconnaissance mutuelle, que l'on peut attribuer, au sens plein du terme, des *pensées*. C'est ce qui rend difficile l'attribution de pensées véritables à des animaux et à des machines. Leur *rationalité* semble suspendue à

⁴⁶⁷P. Johnson-Laird et P. Wason, 1985

⁴⁶⁸1975

leur possibilité de communiquer avec leurs semblables, et donc de comprendre authentiquement un langage⁴⁶⁹.

L'espoir de théoriciens comme Fodor est de parvenir à expliquer entièrement l'intentionnalité de la pensée en termes de processus physiques et naturels⁴⁷⁰, sans pour autant souscrire au matérialisme radical des philosophes qui soutiennent que le mental doit être purement et simplement éliminé parce que les neurosciences ne pourront pas trouver, dans le cerveau, des configurations physiologiques qui correspondraient à ce que nous appelons des *pensées* ou des *croyances*. Mais rien n'indique qu'une telle *naturalisation* du mental soit à la portée des sciences de la cognition, en sorte qu'on puisse rendre compte de l'intentionnalité en termes de processus naturels de traitement de l'information. Les philosophes qui, comme les phénoménologues, souscrivent à la thèse de Brentano, selon laquelle l'intentionnalité est la marque irréductible du mental, seront sans doute tentés d'en conclure que toute explication scientifique de l'intentionnalité des pensées est vaine.

Mais on peut tirer aussi une leçon différente, proche de celle qu'a proposée Dennett⁴⁷¹. Les attributions d'attitudes propositionnelles et de pensées à des créatures⁴⁷² ne sont peut-être pas des attributions d'états réels, dont l'essence sous-jacente, mentale ou physique, pourrait être un jour révélée. Elles ont plutôt un statut de normes, de rationalité, nécessaires à toute explication du comportement, que nous ne pouvons manquer d'imputer à des êtres quelconques si nous voulons les interpréter. En ce sens, ni le cartésianisme ni une forme de théorie matérialiste de la pensée ne sont justifiés, mais il y a bien une irréductibilité de l'intentionnalité dans le fait que toute élucidation d'un contenu de pensée comporte un élément normatif, quelle que puisse être la théorie psychologique qui en expliquera les processus.

Dans le prochain chapitre, nous nous intéresserons à l'étude de l'interrelation du langage et de la pensée, dans le but de comprendre comment se constitue le sens.

⁴⁶⁹D. Davidson, 1975

⁴⁷⁰J. Fodor, 1987

⁴⁷¹1978

⁴⁷²qu'il s'agisse d'humains, d'animaux ou d'ordinateurs

CHAPITRE VIII

LANGAGE ET SIGNIFICATION

Le précédent chapitre nous a permis de comprendre le concept de pensée en tant que contenus propositionnels ; le langage s'est présenté à nous à la fois comme un vêtement et un corps véritable de la pensée ; l'intention, elle, joue un rôle fondamental dans la formation de la pensée. Dans le chapitre actuel intitulé *Langage et signification*, il est question pour nous, dans la continuité du précédent chapitre, de traiter de l'interrelation entre le langage et la pensée, sauf qu'ici, nous voulons savoir jusqu'où la pensée peut être dicible en mots. Comment peut-on accéder au sens ? Quel est le réel pouvoir des mots ? Que faut-il considérer comme vrai ? Pour répondre à ces préoccupations, nous solliciterons les théories de Spinoza, de Nietzsche, de Gadamer, de Davidson et de Wittgenstein. Nous montrerons à travers ces théories que le problème de langage se pose en termes de stratégie, il enveloppe les aspects de l'illusion et de l'oppression. Illusion en ceci qu'il y a une possibilité de confusion des idées et des mots par lesquels nous désignons les choses ; et oppression en ceci que le langage peut être une véritable arme entre les mains d'un utilisateur.

8.1 LA THÉORIE DU LANGAGE DE SPINOZA

La théorie du langage est, chez Spinoza, la propédeutique à toute réflexion véritable. Les enjeux de cette théorie sont, dans l'œuvre du philosophe hollandais, d'ordre épistémologique et politique. C'est, en effet, en termes stratégiques que le problème du langage est posé, car celui-ci enveloppe deux dangers majeurs qui se combinent nécessairement : l'illusion et l'oppression.

L'illusion dans la confusion toujours possible des idées et des mots par lesquels nous désignons les choses, l'oppression lorsqu'entre les mains du théologien, le langage devient l'instrument adéquat de la tyrannie. D'où la nécessité d'une critique du langage comme préalable à toute entreprise philosophique véritable qui se donne pour but la liberté tant individuelle que politique.

8.1.1 La connaissance par les signes

La genèse de l'ordre représentatif du Monde, des lois de l'Habitude à la synthèse recognitive, trouve chez Spinoza son achèvement en une *réflexion* dans l'ordre des signes. Déjà, c'est en tant que *signes* que se représentent les *Êtres de Raison* ainsi que les *Transcendants* et les *Universaux*, et c'est à une explication de la genèse des *mots* en tant que tels⁴⁷³ que procède le scolie d'*Éthique* II, 40. La nature ainsi que l'origine du langage doivent donc se comprendre selon le même processus de confusion-simplification pratique qu'opère un corps complexe mais toujours limité, face à la multiplicité du réel.

*[...] Ou bien que l'âme a besoin des mots d'un langage public pour simplement entrer dans "une sorte de dialogue avec elle-même"? Les notions que je forme (de ma pensée), et celles qui en découlent, peuvent être communes et donc adéquates. La conséquence à laquelle arrive le présent texte est que, tous les hommes connaissant les mots et le langage (tous dans un sens relatif), tous peuvent obtenir par là un grand nombre de connaissances vraies. Autrement dit, et c'est ce qu'énonce sans ambages le Traité théologico-politique, ch. [...]*⁴⁷⁴

Contrairement à ce qu'affirmait Descartes, le langage s'explique par le Corps et non par l'entendement ; mais d'autre part c'est à l'intérieur de la sphère de la reconnaissance, c'est-à-dire d'une connaissance non adéquate, que le langage s'inscrit en notre mémoire.

⁴⁷³Être, Chose, Quelque chose, Homme, Cheval, etc...

⁴⁷⁴*Éthique* II, 47

Par essence, le mot est désignatif et sa valeur est exclusivement une valeur d'usage⁴⁷⁵. Connaissance par *signes*⁴⁷⁶, il permet paradoxalement d'identifier une chose particulière sous le nom commun et ainsi de surdéterminer le procès de chosification et l'apparence d'extériorité⁴⁷⁷ par laquelle : cette chose n'est ce qu'elle est que parce que nous la contemplons ; elle n'a également de commun avec les autres choses, à présent de même nom, que l'effet relativement semblable qu'elle produit sur notre corps. Le langage désigne ainsi des individus d'une même *espèce* et/ou d'un même *genre*. Il est classificatoire (*C.M.* I, 1). Le nom commun est aussi un nom usuel en ce qu'il trouve nécessairement son origine dans un rapport désirant avec des corps extérieurs utiles, nuisibles ou indifférents⁴⁷⁸.

Le mot vise ainsi à prolonger le processus de la recognition nécessaire à la simple survie, selon un signe facile à retenir (*CM.* I, 1) et qui se représente chaque fois que la chose ou son image se présente à nous :

*Nous connaissons clairement par-là pourquoi l'Âme, de la pensée d'une chose, passe aussitôt à la pensée d'une autre qui n'a aucune ressemblance avec la première, comme par exemple un Romain, de la pensée du mot pomum, passera aussitôt à la pensée d'un fruit qui n'a aucune ressemblance avec ce son articulé, n'y ayant rien de commun entre ces choses, sinon que le Corps de ce Romain a été souvent affecté par les deux, c'est-à-dire que le même homme a souvent entendu le mot pomum, tandis qu'il voyait le fruit, et ainsi chacun passera d'une pensée à une autre suivant que l'habitude a en chacun ordonné dans le corps les images des choses*⁴⁷⁹.

Moyen d'usage, le langage est à la fois produit du Corps et de l'ignorance. S'il a en effet une valeur pratique, il n'a, en lui-même, aucune valeur de vérité *c'est le vulgaire (qui) a d'abord trouvé les mots*.⁴⁸⁰ L'homme appréhende en premier lieu les choses, non en vérité, mais dans le rapport qu'elles ont avec ses besoins. A la suite de notre propre Corps, les mots ne retiennent de la chose que son aspect pour nous le plus sensible, l'*accident* (*C.M.* I, 1 fin) par lequel elle nous affecte : ou encore une ressemblance avec *d'autres choses plus familières par où il arrive que les hommes imaginent les unes de la même*

⁴⁷⁵*Cogitata Metaphysica* I 6, G. I p. 246, A. I p. 351, P. p. 260

⁴⁷⁶perception acquise par le moyen d'un signe conventionnel arbitraire *Tractatus Intellectus Emendatione* 19, G. II p. 10, A. I p. 186, P. p. 107 & *Éth.* II. 40 sc. 2

⁴⁷⁷non consciente en tant que telle

⁴⁷⁸donc dans la sphère anthropocentrique de l'usage

⁴⁷⁹*Éthique* II, 18 sc.

⁴⁸⁰*C.M.* I 6, G. I p. 246, A. I p. 352, P. p. 260

*façon que les autres auxquelles ils ont d'abord appliqué ces noms*⁴⁸¹, Ce qui explique le paradoxe d'un langage très fécond en apparence⁴⁸² et pourtant fort pauvre en réalité⁴⁸³. Ainsi, appartient-il à celui qui cherche la signification première d'un mot de se demander ce qu'il a d'abord signifié pour le vulgaire (C.M. I, 6), et cette signification est à rechercher dans la sphère de l'usage.

Par exemple les mots *Vrai* et *Faux* ont été inventés, en dehors du champ philosophique, pour désigner utilement la différence entre un récit relatant des événements réels, et un autre, des faits inventés qui ne sont arrivés nulle part. Les philosophes ont ensuite utilisé ces termes pour désigner l'accord ou le non-accord d'une idée avec son objet faisant ainsi du mot le représentant d'une idée. Le mot *vrai* désignant l'accord de l'idée avec son objet, on nommera idée *vraie*, celle qui montre une chose comme elle est en elle-même. Alors que l'idée vraie montre la chose telle qu'elle est, le mot *vrai* montre la nature de l'idée. Sa signification est dans cette représentation. Telle est la conception classique du langage que l'exemple de Spinoza rectifie en amont et en aval.

En amont tout d'abord, en affirmant que la signification des mots trouve son origine dans le corps de la foule (*du vulgus*) et qu'ainsi dans une langue, c'est avant tout, un peuple qui parle. Spinoza ne saurait ignorer en effet que l'invention des mots est une entreprise collective et que la manière d'être affecté des individus est déjà sur eux l'effet d'une *vie commune*. C'est ce que montrent, en pratique, les analyses linguistiques du début du *Tractatus theologico-Politicus*, et ce que conseille d'un point de vue méthodologique son chapitre VII (7). C'est mettre ainsi la signification des mots, non plus directement en liaison avec l'idée, mais avec une expérience à la fois particulière et partagée, une pratique collective, un *usage commun*, un *contexte*, par lequel le sens d'une énonciation peut-être perçu⁴⁸⁴.

C'est aussi nous conduire à comprendre une signification en fonction d'une *intention* qui ne saurait être réduite au seul *but* du sujet de l'énonciation, mais à l'*agencement collectif* à partir duquel cette énonciation a été possible : *J'entends, dit Spinoza, la vie, les mœurs de l'auteur de chaque livre ; le but qu'il se propose, quel il a*

⁴⁸¹T.I.E. 21, note 2, G. II p. 11, note h, A. I p.187, P. p.108

⁴⁸²dans la multitude des langues et des mots

⁴⁸³comme Spinoza s'en plaint à Oldenburg car réduit à ne décrire et à ne se souvenir que d'un monde ramené aux étroites limites de nos habitudes

⁴⁸⁴T.T.P. VII, G. III pp. 99-100, A. II pp. 140-141, P. pp. 714-715

*été, à quelle occasion, en quel temps, pour qui, en quelle langue enfin il a écrit*⁴⁸⁵. Au-delà du nom d'un auteur abstrait, il y a la réalité d'une *époque*, d'une langue originale, d'une conjoncture historique particulière, et dans celle-ci d'un corps, d'une pratique singulière de la vie, d'une existence relationnelle avec ses désirs et ses projets. C'est dire que la signification doit être entendue comme un *effet de sens* dont il faut produire les causes et le concept, dans l'unité d'une définition scientifique.

En aval, l'exemple *des Pensées Métaphysiques* se poursuit par l'explication de la genèse de nouvelles significations par déplacement métaphorique du sens originel. Poursuivant l'étude du devenir des deux notions, dont la seconde étape était celle de la théorisation par *les Philosophes* des mots *Vrai* et *Faux*, qui conduit à ne concevoir les idées que comme des récits ou des histoires de la nature que l'esprit ne fait que se représenter, Spinoza poursuit : *et de là on en est venu à désigner de même par métaphore des choses inertes ; ainsi quand nous disons de l'or vrai ou de l'or faux, comme si l'or qui nous est présenté racontait quelque chose sur lui-même, ce qui est ou n'est pas en lui*. Les mots *Vrai* et *Faux* ainsi *improprement* appliqués aux choses elles-mêmes, remarque Spinoza, attribuent à ces choses le pouvoir mystérieux d'exprimer une occulte valeur intrinsèque... Mais cet usage illégitime, qui enveloppe confusions et illusions, doit se comprendre lui-même selon une *autre* intention : *c'est en vue d'un effet oratoire* que ces dénominations extrinsèques sont attribuées aux choses elles-mêmes.

Ainsi s'efface — du point de vue d'une théorie de la signification — l'illégitimité de l'usage, puisque c'est pour un autre usage, non spéculatif mais pratique, que les mots *Vrai* et *Faux* sont appliqués aux choses. Il s'agit en effet d'un usage rhétorique dont le but est de convaincre, de persuader, voire de dominer. Cela souligne combien, suivant leur usage, les mots peuvent avoir de puissance sur les esprits. Nous y reviendrons.

Déplacé de sa fonction traditionnelle de représentation de l'idée à l'étude de la signification en fonction de ses origines plébéiennes ainsi que de ses usages particuliers, le langage devient, pour la philosophie spinoziste, un *enjeu* à la fois épistémologique et politique.

⁴⁸⁵T.T.P. VII, G. III p. 101, A. II p.14, P. p. 716

D'un point de vue épistémologique, Spinoza affirme donc que le langage trouve sa signification originelle en dehors de la sphère des idées, dans son usage, comme le montre l'existence des Êtres de Raison, des Chimères, des Êtres forgés, des Transcendants et des Universaux qui ne représentent aucune idée, mais aussi l'existence de bien d'autres mots qui, par dérivation, métaphore ou rhétorique, deviennent de véritables armes, pour celui qui parle, contre la liberté d'esprit de celui qui l'écoute. L'*Abrégé de Grammaire Hébraïque* remarque aussi combien le changement progressif d'habitudes linguistiques conduit à la formation d'autres significations. Ainsi le participe *dégénère* en adjectif, c'est-à-dire en idée générale, quand on cesse de considérer une chose comme *affectée dans le présent*.

Mais n'est-ce pas *tout le langage*, qui n'est que signe d'une connaissance non adéquate, qui n'a *aucun rapport* avec l'idée en tant qu'idée d'une réalité extérieure ? En effet, si dans la perception de la chose extérieure, nous n'avons pas l'idée de la réalité (telle qu'elle est en soi) mais seulement une connaissance non adéquate d'une *image* selon un procès de recognition, le mot qui va désigner cette chose (comme image d'image), n'aura lui non plus aucun lien avec le réel ni avec son idée. Certes le mot, en signifiant la chose, désigne encore une idée, mais cette idée est celle de l'affection de notre Corps à partir de laquelle l'Âme *imagine* ; et c'est nécessairement une idée inadéquate — le langage ayant été inventé par les ignorants.

Donc, le seul rapport que le mot a avec l'idée, c'est celui qu'il a avec l'idée inadéquate de l'affection de ceux qui ont inventé le mot. Moyen d'une *connaissance par signe*, le mot ne fait ainsi que prolonger dans la mémoire (collective), la trace de la recognition (ou connaissance non adéquate) de l'objet imaginé. A quelles conséquences philosophiques conduisent ces réflexions sur la genèse de la signification ?

Comme le vulgaire a d'abord trouvé les mots qui sont ensuite employés par les Philosophes, l'on comprend que le danger, pour la philosophie, c'est de céder à l'illusion, c'est-à-dire comme le vulgaire, confondre les idées et les mots par lesquels nous désignons les choses⁴⁸⁶. Surdéterminant la connaissance non adéquate de la recognition et son procès de chosification, le mot, en désignant l'objet reconnu, masque en effet l'objet à

⁴⁸⁶*Éthique* II, 49 sc.

connaître, voire il s'y substitue. Par exemple, la notion de *volonté libre*⁴⁸⁷ vient désigner la conscience de nos volitions et de nos appétits et conduit ainsi les hommes à une parfaite méconnaissance des *causes par lesquelles ils sont disposés à apprêter et à vouloir*⁴⁸⁸; *pour ce qu'ils disent en effet : que les actions humaines dépendent de la volonté, ce sont des mots auxquels ne correspond aucune idée*, dit Spinoza, dans le scolie d'*Éth.* II, 35.

A partir d'un mot maladroitement utilisé (lui-même produit de la confusion), la philosophie peut s'engager dans les spéculations les plus illusoire. Ainsi de l'histoire de la notion d'Être et de séparation scolastique entre Être réel et Être de raison (*C.M.* I, 1) et des problèmes qui en découlent.

D'autre part, un même mot qui, croit-on, représente une idée, peut en fait, masquer les définitions les plus diverses suivant l'expérience particulière et l'intention à partir desquelles s'est constituée sa signification. D'où, chacun jugeant des choses selon la disposition de son cerveau, les controverses sans fin entre les Philosophes :

*Ceux qui, par exemple, ont plus souvent considéré avec étonnement la stature des hommes, entendent sous le nom d'homme un animal de stature droite ; pour ceux qui ont accoutumé de considérer autre chose, ils formeront des hommes une autre image commune, savoir l'homme est un animal doué du rire ; un animal à deux pieds sans plume ; un animal raisonnable ; et ainsi pour les autres objets, chacun formera, suivant la disposition de son corps, des images générales des choses. Il n'est donc pas étonnant qu'entre les Philosophes qui ont voulu expliquer les choses naturelles par les seules images des choses, tant de controverses se soient élevées*⁴⁸⁹.

Mais c'est aussi de la logique grammaticale elle-même dont il faut se méfier afin de ne pas la confondre avec la logique même de la pensée et du réel, *Je ne m'étonne pas cependant (pense Spinoza) que les Philosophes attachés aux mots ou à la grammaire soient tombés dans des erreurs semblables ; car ils jugent des choses par les noms et non des noms par les choses*⁴⁹⁰. D'où la nécessité d'une analyse critique du langage comme propédeutique à toute réflexion véritable. La critique du langage⁴⁹¹ a ainsi une fonction *thérapeutique* et préventive à l'égard de la réflexion et du *discours* philosophique. *Chez Spinoza, la théorie des choses implique stratégiquement comme préalable, une théorie des*

⁴⁸⁷*Éthique* II, 48

⁴⁸⁸*Éthique* I, app.

⁴⁸⁹*Éthique* II, 40 sc. 1

⁴⁹⁰*CM.* I 1, G. I p. 235, A. I p. 339, P. p. 247

⁴⁹¹comprise dans la critique générale de l'imagination

signes. Le langage est le véhicule privilégié de l'imaginaire. La structure de l'imaginaire se confond même parfois avec la structure du langage comme c'est par exemple le cas dans la formation des mythes. Les principes d'association de la nature humaine nous font eux aussi comprendre combien un déterminisme verbal, voire grammatical nous conduit, comme en rêve, des manières usuelles de dire à des manières de penser.

Les mots, dit Spinoza, font partie de l'imagination c'est-à-dire comme nous forgeons beaucoup de concepts suivant que, par une disposition quelconque du corps, les mots s'assemblent sans ordre déterminé dans la mémoire, il ne faut pas douter qu'ils ne puissent, autant que l'imagination, être cause de nombreuses et grandes erreurs, si nous ne nous mettons pas fortement en garde contre eux. Ajoutez qu'ils sont formés au gré du vulgaire et selon sa manière de voir ; de sorte qu'ils sont des signes, des choses, telles qu'elles sont dans l'imagination et non telles qu'elles sont dans l'entendement⁴⁹².

Spinoza met ainsi l'accent sur la relation entre la fiction⁴⁹³ et — en dernière instance — l'état du corps organique. Il n'y a donc pas d'erreurs isolées qui ne soient que des ratés du bon sens ; les erreurs sont coordonnées, solidaires, elles forment un véritable tissu d'erreurs ; elles constituent un véritable rêve à l'état de veille :

On observera, note Spinoza, qu'une fiction considérée en elle-même ne diffère pas beaucoup d'un songe, sauf que dans les songes font défaut ces causes qui, par le moyen des sens, s'offrent à l'homme éveillé et d'où ressort pour lui que les images lui apparaissant ne proviennent pas à ce moment même de choses occupant un lieu hors de lui. Pour l'erreur, ainsi qu'il apparaîtra bientôt, elle consiste à rêver éveillé. On l'appelle délire quand elle est très manifeste⁴⁹⁴.

D'autre part, si nous revenons au paragraphe 88 du *T.I.E.*, la prise de considération de la *disposition du corps* nous indique combien les mots sont humains, trop humains, simple adaptation de l'univers à nous-mêmes. C'est ainsi que les paroles des prophètes⁴⁹⁵ nous renseignent plus sur la disposition de leur corps que sur l'essence de Dieu. C'est pour cela que tant que nous imaginons, c'est-à-dire que nous pensons dans les mots⁴⁹⁶ à proprement parler, nous ne pensons pas encore. Et beaucoup passent leur vie⁴⁹⁷ sans avoir eu, même un seul instant, l'ombre d'une pensée véritable. Ils parlent et même écrivent pour

⁴⁹²*T.I.E.* 88, G. II p. 33, A. I p. 211, P. p. 133

⁴⁹³combinaison des signes qui font système dans la mémoire

⁴⁹⁴*T.I.E.* 64 note, G. II p. 24 note b, A. I p. 202 note 1, P. p. 124 note

⁴⁹⁵mais pourquoi pas aussi des philosophes...

⁴⁹⁶sans nous mettre vigoureusement en garde contre eux

⁴⁹⁷du *délire* du vulgaire aux *billevesées* des philosophes

ne rien dire de vrai, prisonniers qu'ils sont des structures de leur langage et de leur imagination.

Le langage, qui est toujours de par son origine même, langage du vulgaire, est le piège de la pensée. Pourtant c'est avec lui qu'il nous faut penser : *avec* les mots et non *dans* les mots ; avec les mots mais aussi *contre* eux. L'*Éthique* en est la démonstration. C'est parce qu'en parlant et en pensant sans prudence dans les mots, nous *rêvons les yeux ouverts*⁴⁹⁸ qu'il est nécessaire de bien faire la distinction entre les idées et les mots par lesquels nous désignons les choses. Cet impératif épistémologique parcourt toute l'œuvre de Spinoza.

Cette liberté que Spinoza conquiert vis à vis du langage, et qui est la liberté même de la pensée par rapport à l'ordre des signes dans lequel elle s'exprime et se communique, se comprend selon trois axes qui sont :

- sa conception épistémologique de la définition ;
- sa théorie ontologique de l'idée adéquate que cette conception suppose ;
- une sémiologie indépendante de la question de la vérité, conséquence des deux premiers points.

8.1.2 LE VRAI ET LE SENS

La définition, souligne Spinoza, n'est pas définition de mot mais définition des choses elles-mêmes :

*Pour qu'une définition puisse être considérée comme parfaite, elle devra expliquer l'essence intime de la chose, et nous prendrons garde qu'à la place de cette essence nous ne mettions certaine propriété de la chose (...) : effectivement, les propriétés des choses ne sont pas clairement connues aussi longtemps qu'on n'en connaît pas les essences ; si nous passons outre sans nous arrêter aux essences, nous renversons nécessairement l'enchaînement des idées qui doit reproduire dans l'entendement de la Nature, et nous nous éloignerons tout à fait de notre but*⁴⁹⁹.

Soit l'exemple géométrique que propose Spinoza : si je dis *j'entends par cercle une figure où les lignes menées du centre à la circonférence sont égales* je ne donne pas une définition qui exprime l'essence du cercle mais seulement une de ses propriétés. Si je dis au contraire, *j'entends par cercle une figure produite par une droite dont une extrémité est*

⁴⁹⁸T.I.E. 66, G. II p. 25, A. I p. 203, P. p. 125

⁴⁹⁹T.I.E. 95, G. II p. 34, A. I p. 213, P. p. 135

fixe et l'autre mobile je ne me contente pas de donner seulement une propriété du cercle, ni encore d'expliquer ce que j'entends par le mot cercle, mais je procède génétiquement à une production de connaissance du cercle en tant que tel à partir de laquelle pourront se déduire ses propriétés. Connaître par l'essence, c'est connaître par la cause prochaine. Celle-ci apparaît selon l'exemple proposé par Spinoza, s'identifier avec le mode même de la production du cercle soit l'ensemble des conditions de production théoriques auxquelles est soumise l'existence de l'idée du cercle. Les règles de la définition sont donc les suivantes :

— sauf en ce qui concerne la Nature qui est *causa sui*, la définition de tout mode devra comprendre en elle la cause prochaine⁵⁰⁰.

— *Le concept d'une chose ou sa définition doit être que toutes les propriétés de la chose puissent en être conclues*⁵⁰¹. Il s'agit donc de respecter strictement les conditions logiques de la production.

— *Toute définition doit être affirmative* c'est-à-dire doublement expressive en ce qu'elle exprime dans la pensée *la cause prochaine*⁵⁰² et dans cette démarche même une puissance de penser, qui est expression de la nécessité de *l'automate spirituel*⁵⁰³.

Du point de vue éthique, cette puissance de penser, forme supérieure de notre puissance d'agir, est la force qui peut soumettre les signes du langage à la loi de l'entendement : c'est ainsi que Spinoza écrit à P. Balling que *l'imagination peut être sous la dépendance de la seule constitution de l'âme, quand ainsi que nous en faisons souvent l'expérience, elle suit en tout les traces de l'entendement, enchaîne et ordonne ses images comme l'entendement ses démonstrations*⁵⁰⁴. Le rapport pensée/langage est donc un rapport de force : celui de la puissance affirmative de penser contre l'association contingente et imaginaire des idées, produit de l'Habitude et de la Mémoire.

Cependant la pensée ne peut se soumettre le langage qu'en suivant sa propre loi de constitution du sens *selon un usage spécifique*. Sous la détermination de la raison, l'usage philosophique du langage est devenu un usage mathématique. *Toute idée qui en nous est absolue, c'est-à-dire adéquate et parfaite est vraie*⁵⁰⁵. L'idée parfaite comme idée absolue

⁵⁰⁰T.I.E. 96, G. II p. 35, A. I p. 213, P. p. 136

⁵⁰¹T.I.E. 96

⁵⁰²dans l'expression de l'ordre réel de production de la Nature

⁵⁰³T.I.E. 85, G. II p. 32, A. I p. 210, P. p. 133

⁵⁰⁴lettre 17, G. IV p. 77, A. IV p. 176, P. p. 1116

⁵⁰⁵Éthique II, 34

affirme absolument — ou parfaitement — ce qu'elle est : l'infini en acte⁵⁰⁶. En elle et par elle c'est l'unité en acte (et/ou la multiplicité) de la Substance qui s'exprime intensivement dans son intégrale actualité. C'est ainsi en tant qu'elle a des idées adéquates⁵⁰⁷, que l'Âme peut-être conçue, au sens strict, comme un *automate spirituel*. Par-là est désignée la spontanéité de l'Âme, son activité productrice et non sa passivité. L'idée adéquate exprime ainsi une puissance de penser identique en nous *et en Dieu*.

Elle exprime aussi une manière de penser⁵⁰⁸ qui est également identique en elle et en Dieu. C'est de ce point de vue de l'adéquation et de l'identification en nous comme en Dieu de la puissance productive et du mode de production qu'elle enveloppe, que s'éclairera le rapport de la vérité et de l'essence dans le troisième genre de connaissance⁵⁰⁹.

Nous en concluons que penser *vraiment* n'est pas seulement posséder — ou savoir — le vrai. Toute pensée véritable (comme vraie idée) est production de réalité et non représentation : le vrai n'est pas un discours sur l'être mais le réel lui-même dans son affirmation *absolue et parfaite*. Seule l'idée adéquate est donc une vraie pensée c'est-à-dire le mouvement réel et absolu de production de la réalité idéale : production simultanée et identique au mouvement réel de production du Réel dans l'infinité infinie des autres attributs constituant la substance.

Dire qu'une idée est en nous absolue et parfaite, c'est aussi définir l'idée adéquate comme une idée totale car totalement expressive de son essence ou de sa puissance. C'est dire que cette idée est *libre*⁵¹⁰. En exprimant la totalité de sa raison qui est aussi la totalité de sa puissance, l'idée adéquate *existe par la seule nécessité de sa nature* : elle est donc libre ou autonome. En ce sens, ou par conséquent, elle est *causa sui*. Non seulement, en effet, l'idée adéquate se produit en nous comme Dieu lui-même la produit mais⁵¹¹, Dieu produit en nous l'idée adéquate *comme elle-même se produit*. Ce qui fait mieux apparaître que c'est Dieu lui-même qui se produit dans l'idée adéquate comme il se produit dans chacune de ses affections. Et qu'ainsi l'idée adéquate absolue et parfaite est elle-même — au même sens où Dieu est cause de soi — *causa sui*. De cet acte d'absolue position de soi par soi, se déduit que l'idée adéquate est infinie et éternelle par la libre nécessité logique (et onto-logique) de l'affirmation absolue de tout ce qu'elle est.

⁵⁰⁶*Éthique* I 8, sc. 1

⁵⁰⁷ou plus précisément qu'elle *est* idée adéquate

⁵⁰⁸ou un mode de production des idées

⁵⁰⁹selon la classification d'*Éth.* II, 40 sc. 2

⁵¹⁰*Éthique* I déf. 7

⁵¹¹ce qui revient au même mais il faut le souligner

Si le vrai et le réel sont une seule et même chose, le vrai, qui n'est pas discours sur le réel, n'enveloppe ainsi *aucune signification*. L'idée adéquate – comme la nature elle-même – n'a ni principe, ni fin, ni signification, ni valeur. L'homme qui agit en fonction d'une fin, qui parle et signifie le monde est bien cependant un homme réel ; mais cette réalité est celle, comme effet, de la constitution imaginaire de *sa* réalité⁵¹². Il n'y a donc de sens que dans et par le discours et, comme nous l'avons déjà remarqué, que du point de vue des causes efficientes de l'agencement collectif⁵¹³ comme condition de possibilité de l'énonciation d'un discours signifiant.

Or le langage, véhicule du sens, peut aussi prétendre être le représentant, ou l'interprète du sens. D'un sens indépendant de lui, originaire, qui serait comme son fondement ou le garant de son propre sens. Le discours visible exprimerait alors un *autre* discours, invisible celui-là, celui de la Vérité, toujours à interpréter. *C'est la prétention théologique du langage et la matrice de sa dimension politique-tyrannique.*

Lorsque le discours ne prétend que signifier la connaissance des causes⁵¹⁴, *il instruit et libère*. Lorsqu'il prétend interpréter le fond des choses⁵¹⁵, il contraint celui qui l'écoute à la soumission à sa parole. Ce discours, — dont l'essence est impérative et catégorique, et sa propriété dans son aptitude à faire espérer ou craindre — nous dit : *tu dois obéir*. Et si tu ne le peux, simplement en comprenant que là est la Vérité et le Sens, tu le pourras sûrement en comprenant que là sera ta récompense ou, si tu n'obéis pas, ton châtiment.

La critique du langage n'a donc pas seulement, chez Spinoza, un caractère épistémologique. L'expérience montre que le langage pour le Théologien comme pour le Tyran, est la meilleure arme de l'oppression : *le Temple a dégénéré en un théâtre où l'on entendit non des Docteurs mais des Orateurs d'Église dont aucun n'avait le désir d'instruire le peuple mais celui de le ravir d'admiration, de reprendre publiquement les dissidents, de n'enseigner que des choses nouvelles, inaccoutumées, propres à frapper le vulgaire d'étonnements*⁵¹⁶.

⁵¹²qui elle-même s'explique suivant des causes efficientes qui n'enveloppent aucune signification

⁵¹³pratiques, usage commun, contexte...

⁵¹⁴dont le procès réel est indépendant des signes

⁵¹⁵*de la Nature ou des Dieux...*

⁵¹⁶*T.T.P.* préface, G. III p. 8, A. II p. 23, P. p. 611

Chez le Théologien, le langage — représentant privilégié du Sens originaire, discours du Discours — n'a en fait essentiellement qu'une fonction pratique, *politique*. Sa finalité propre n'est pas de transmettre des idées⁵¹⁷ — encore moins la vérité - *mais de contraindre à l'obéissance celui qui l'écoute*. Le discours vaut donc essentiellement par sa puissance coercitive, la violence (ou la fascination) qu'il exerce sur les esprits et sur les corps. Dans le discours religieux, le langage semble découvrir le lieu privilégié où peut s'exercer sa force, et, pouvons-nous dire, sa souveraineté. Mais celle-ci ne se déploie qu'à l'encontre de la libre puissance de penser et d'agir des hommes. C'est Spinoza lui-même qui nous apprend dans le *T.T.P.*, qu'une chose n'a de sens que par rapport à la force qui s'en empare, mais aussi que la chose elle-même n'est jamais neutre et se trouve ainsi plus ou moins en affinité avec l'autre force qui s'empare d'elle, se l'approprie, l'exploite ou s'exprime en elle.

C'est ainsi que le langage (d'origine vulgaire) profite à l'oppression ; il devient alors naturellement, de par sa nature, l'arme essentielle du mouvement d'encerclement et d'anéantissement de la pensée et de la vie⁵¹⁸. Les sophistes les premiers ont montré combien les hommes sont plus sensibles aux mots, aux affirmations vides qu'à la pure affirmation de l'idée. La parole, aussi bien écoutée que proférée, fascine l'homme. Spinoza a aussi ses sophistes, les Théologiens, par qui le langage advient à sa souveraineté dans sa capacité prétendue à dire le sens du sens, la vérité du vrai. Mais cela n'est qu'une tromperie. Le vrai n'ayant pas de signification, les théologiens *substituent à la parole de Dieu leur propre invention et s'appliquent uniquement sous le couvert de la religion à obliger les autres à penser comme eux, c'est-à-dire à leur obéir*⁵¹⁹.

Spinoza réduit ainsi la finalité de l'herméneutique théologique à l'ambition de domination. Car *en vérité*, Dieu ne se fait pas connaître aux hommes par des paroles. A la question *Comment Dieu se fait connaître aux hommes ?* Spinoza répond :

En aucun cas par des mots ; car si cela était, il faudrait que l'homme eût connu la signification de ces mots avant qu'ils fussent prononcés. (...) Et ce que nous disons ici des paroles, nous l'étendons à tous les signes extérieurs. Et nous estimons aussi impossible que Dieu se soit fait connaître aux hommes par quelque signe extérieur que ce soit. Et nous tenons pour inutile que cela ait lieu par aucun autre moyen que par

⁵¹⁷même si le Théologien peut le prétendre

⁵¹⁸les théologiens me guettent de toute part...

⁵¹⁹*T.T.P.* VII, G. III p. 97, A. II p. 137, P. p. 711

*l'essence de Dieu et l'entendement de l'homme ; puisque, en effet, ce qui en nous doit connaître Dieu est l'Entendement...*⁵²⁰

Pourtant, comme le reconnaîtra par la suite le *T.T.P.*, dans l'Écriture, Dieu se fait aussi connaître, aux ignorants, par des *paroles* et des *visions*, c'est-à-dire selon le *secours de l'imagination*⁵²¹. Et c'est sur le texte biblique, recueil de ces paroles et de ces visions, que le théologien appuie son pouvoir et son autorité. D'où l'enjeu de l'interprétation de l'Écriture. L'interprétation de l'Écriture, c'est pour le Théologien le moyen même du pouvoir et de son Autorité, pour Spinoza, inséparable de sa critique du langage⁵²², l'interprétation de l'Écriture est l'enjeu d'un combat qui doit, en attaquant l'ennemie (la théologie) en son cœur même (l'Écriture), couper l'adversaire de la base essentielle et vitale qui lui assure la domination.

La meilleure interprétation pour le théologien : celle qui ravira au mieux le peuple d'admiration et apportera aux pasteurs les plus grands honneurs⁵²³ ; la meilleure interprétation pour Spinoza : celle, *vraie*, qui délivrera le peuple de la superstition qui doit permettre au peuple d'échapper à la tyrannie⁵²⁴. C'est l'enjeu politique de l'interprétation de l'Écriture⁵²⁵.

Par cette voie, Spinoza donnait une première réponse à la question implicite posée dès le début du *T.I.E.*⁵²⁶ : comment écrire et parler *pour libérer*, et non pour asservir, si le langage est lui-même, de par ses *racines imaginaires*, en affinité avec les mécanismes de l'oppression ? Laissons pour l'instant le problème spécifique que pose la communication du philosophe avec les ignorants, car c'est, en premier lieu, sur *la nature même de la communication de la vérité*, soit sur la langue philosophique, qu'il faut s'interroger.

8.1.3 De l'usage stratégique du langage

Le chapitre XII du *T.T.P.* et une *explication* dans *Éth.* III introduisent déjà à une réponse : *les mots n'ont de signification certaine qu'en vertu de l'usage*⁵²⁷, en vertu de leur

⁵²⁰K.V. II, ch. XXIV, 10-11

⁵²¹*T.T.P.* I, G. III p. 21, A. II p. 38, P. p. 625

⁵²²selon les trois axes déjà mentionnés, théorie de la définition, théorie de l'idée adéquate et théorie de la signification

⁵²³*T.T.P.* préface, G. III p. 8, A. II p. 23, P. p. 611

⁵²⁴aussi bien à celle du théologien qu'à celle du tyran...

⁵²⁵qu'on ne saurait détacher de la théorie du langage et de la signification

⁵²⁶le souverain bien *doit être communicable*, et c'est dans la nature même du projet philosophique que de le communiquer

⁵²⁷*T.T.P.* XII, G. III p. 160, A. II p. 219, P. p. 789

*disposition. Je sais que ces mots ont dans l'usage ordinaire un autre sens. Mais mon dessein est d'expliquer la nature des choses et non le sens des mots, et de désigner les choses par des vocables dont le sens usuel ne s'éloigne pas entièrement de celui ou je les emploie, cela soit observé une fois pour toutes*⁵²⁸, C'est au cœur même de l'*Éthique* que se trouve placé cet avertissement.

A la différence des mathématiques qui ont produit une langue universelle, la philosophie, elle, n'a pas de langage propre. Étant donné l'impossibilité de changer de langage, Spinoza va l'apprécier différemment. C'est donc sur l'usage que va porter la transformation. Comme le vulgaire, la philosophie ordinaire fait un usage ordinaire du langage ; aussi confond-elle souvent l'univers du discours et l'univers de la raison, la logique grammaticale et la logique de l'entendement. La traduction hollandaise des *Pensées Métaphysiques* contient cette indication symptomatique au début de la partie I :

*Le but et l'objet de cette Partie est de démontrer que la Logique et la Philosophie ordinaires servent seulement à exercer et à fortifier la mémoire ; de façon à bien retenir les choses qui, au hasard des rencontres, sans ordre ni enchaînement, sont perçues par les sens et dont nous ne pouvons ainsi être affectés que par les sens ; mais ne servent pas à exercer l'entendement.*⁵²⁹

De même les théologiens font un *usage ordinaire* du langage⁵³⁰, c'est-à-dire un usage passif. Par cet usage, la pensée est séparée de ce qu'elle peut et dans cette séparation s'instaure le délire de l'imagination. Comme force (réactive) qui donne au langage sa souveraineté, le théologien est l'ennemi le plus radical de la raison et de la vie, le Maître de la séparation. Lorsque le langage est souverain, la puissance de penser est totalement séparée de ce qu'elle peut : c'est l'anéantissement de la raison. Le *conatus*—volonté⁵³¹ Est pratiquement anéanti : l'imagination triomphe par empoisonnement de la force active de penser.

Certes, les philosophes, comme les théologiens, façonnent souvent leurs propres concepts ; mais il ne suffit pas de créer des mots nouveaux, voire de changer totalement de langue *si c'est, quant au fond, pour parler du même objet, que le sens commun*⁵³². Spinoza ne change pas le langage de son temps, il emploie les mots en usage mais il dit pourtant

⁵²⁸*Éthique* III Explication faisant suite à la définition 20 des Affects

⁵²⁹C.M. G. I p. 233, A. I p. 336, P. p. 244

⁵³⁰en référence au Discours extra-ordinaire de Dieu comme sens

⁵³¹*Éthique* III, 9 sc.

⁵³²ainsi *Dieu*, que même la philosophie cartésienne n'a pas arraché du domaine de la reconnaissance de l'image

autre chose *en constituant un nouvel objet*. Celui-ci exprime une réalité que ni le sens commun, ni la philosophie antérieure⁵³³ ne pouvait connaître. Dire de la même façon, le radicalement différent, c'est briser l'usage passif du langage.

Le langage est une *arme* qu'il faut retourner contre ceux qui l'utilisent le plus habilement, les *orateurs d'Église*. Faire un usage actif du langage, c'est l'anéantir dans sa signification habituelle (ou ordinaire). La critique radicale du langage qui, du *T.I.E.* jusqu'à l'*Éthique*, en passant par les *Pensées Métaphysiques*, insiste tout au long de l'œuvre de Spinoza, permet de connaître cet *instrument* afin de le mettre au service de la pensée comme puissance active. Lorsque le *conatus*-raison affirme selon sa propre nécessité, sa souveraineté, la force autonome (et imaginative) du langage s'anéantit donc en tant que telle : un usage actif du langage devient alors possible comme usage rationnel et stratégique.

L'usage actif du langage est bien en effet un usage stratégique⁵³⁴. Selon l'ordre de la déduction mathématique, Spinoza reprend le langage même de la philosophie de son temps⁵³⁵ totalement vidé du sens que leur donnait la force réactive qui s'était emparée de lui, et cela au service de la puissance de pensée et de vie, soit pour un usage *différent* : le langage devient ainsi *expression* de la pensée elle-même et ne vaut plus que par son aptitude à laisser parler la pensée selon sa propre nécessité.

Le commentateur ne saurait cependant confondre le projet de Spinoza et sa réalisation effective. Certes, pour l'*Éthique*, Euclide offre le modèle par excellence d'une langue presque *insignifiante* à force de *transparence*, de par sa totale soumission à la logique de la pensée, langue qui peut ainsi se comprendre directement et même se traduire aisément en tous les idiomes⁵³⁶.

Mais la philosophie, spinoziste, n'est pas une science exacte comme le sont les mathématiques. Suivant les conseils de Spinoza, le commentateur doit certes considérer que les mots ne signifient rien en eux-mêmes, mais seulement selon leur usage *more geometrico* ou leur contexte; mais sachant combien la langue, de par ses origines et sa

⁵³³qui n'en est que son expression intellectualisée

⁵³⁴ On peut même affirmer que le discours de Spinoza se constitue à partir de la lutte du *conatus* spinoziste lui-même

⁵³⁵qu'il soit encore scolastique, théologique ou cartésien

⁵³⁶*T.T.P.* VII, G. III p. 111, A. II p. 152, P. p. 727

nature peut *résister* à la force de l'idée, il faut être *aussi* attentif aux manières de dire, aux métaphores (rares il est vrai) ainsi qu'aux structures grammaticales que le lecteur ne saurait confondre avec la logique de la pensée. Spinoza sait lui-même que sa langue n'est pas transparente, qu'il s'exprime en hollandais ou en latin. A Blyenbergh il avoue sa difficulté de communiquer en hollandais *Je voudrais toutefois pouvoir user, en vous écrivant, du langage que mon éducation m'a rendu familier parce que je pourrais ainsi mieux exprimer ma pensée* ; comme, à H. Oldenburg, il se plaignait déjà de la pauvreté du latin. Dans l'*Abrégé de Grammaire Hébraïque* il souligne l'obscurité du latin comparé à l'hébreu.

Il est d'autre part évident, qu'à cette difficulté structurelle de transparence, s'ajoute la pratique quasi talmudique de l'auteur qui ne souhaitant pas que certaines de ses thèses soient exposées avec trop d'évidence aux yeux du premier lecteur venu, use sciemment des mots et des structures du discours afin de masquer sa pensée la plus profonde. A aucun moment certes Spinoza, dans ses lettres comme dans ses ouvrages, ne dit autre chose que ce qu'il pense vrai, et pourtant ce qu'il dit ne peut prendre de sens qu'inscrit dans *la durée d'une interprétation*, toujours nécessaire pour surmonter les *résistances*, tant du discours lui-même (dans sa double opacité), que des préjugés que le lecteur projette sur le texte.

8.2 THÉORIES INTERRELATIONNELLES DE NIETZSCHE, DAVIDSON ET GADAMER

8.2.1 Nietzsche

Le romantisme semble en effet pouvoir nous fournir les bases théoriques indispensables pour comprendre la réflexion de Nietzsche sur le langage. Hamman, Herder et Humboldt, partant de la thèse kantienne selon laquelle la réalité n'est pas simplement reproduite à travers le processus de la connaissance, mais plutôt qu'elle est formée et ordonnée par l'intellect, avaient identifié dans le langage lui-même l'activité à travers laquelle se forme le monde de l'expérience. Par rapport à la tradition précédente, le rapport pensée-langage était ainsi complètement renversé: le langage n'est pas un instrument qui sert à exprimer une pensée déjà formée, mais il est *l'organe qui donne forme au contenu de la pensée*⁵³⁷, la condition même de la pensée.

⁵³⁷Humboldt, 1835, VII, p. 53

On était parvenu de la sorte à affirmer d'une part l'identité substantielle entre langage et pensée et de l'autre à soutenir également que pour l'homme le monde en tant que tel naît uniquement à travers le langage. Selon une thèse humboldtienne, cela signifiait non seulement qu'il n'existe pas de monde déjà organisé et ordonné avant le langage, mais que toute la langue organise, interprète la réalité d'une façon déterminée du point de vue historique, de sorte que chaque langue contient un *Weltbild*, une vision du monde qui s'est cristallisée dans ses signifiés. Toute langue historique se révèle donc comme une interprétation de la réalité.

Tout mot devient immédiatement concept par le fait qu'il ne doit pas servir justement pour l'expérience originale, unique, absolument individualisée, à laquelle il doit sa naissance, c'est-à-dire comme souvenir, mais qu'il doit servir en même temps pour des expériences innombrables, plus ou moins analogues, c'est-à-dire, à strictement parler, jamais identiques, et ne doit donc convenir qu'à des cas différents. Tout concept naît de l'identification du non-identique. Aussi certainement qu'une feuille n'est jamais tout à fait identique à une autre, aussi certainement le concept feuille a été formé grâce à l'abandon délibéré de ces différences individuelles, grâce à un oubli des caractéristiques, et il éveille alors la représentation, comme s'il y avait dans la nature, en dehors des feuilles, quelque chose qui serait "la feuille", une sorte de forme originelle selon laquelle toutes les feuilles seraient plissées, dessinées, cernées, colorées, crépées, peintes, mais par des mains malhabiles au point qu'aucun exemplaire n'aurait été réussi correctement et sûrement comme la copie fidèle de la forme originelle⁵³⁸.

Ce que montre ici l'auteur, c'est que ce à quoi nous mène l'usage des mots ou des concepts, c'est à la croyance en l'existence de choses identiques, et générales et abstraites. Les concepts, Nietzsche ne le nie pas, sont des exigences intellectuelles, et sont utiles⁵³⁹ mais ce sont seulement des outils. Ils ne correspondent à rien de réel. Or, par habitude, nous croyons facilement qu'ils renvoient à une entité réelle. Les concepts de "feuille", de "table", renverraient à une chose, la feuille, la table. Par suite, on a vite fait de dire que le monde sensible, dans lequel il n'existe que des feuilles et des tables individuelles s'approchant plus ou moins de la réalité "feuille"/"table", est de l'ordre de l'apparence. Le monde sensible n'est qu'une approximation de la vraie réalité, qui elle, existe on ne sait où - dans un autre monde plus réel que le nôtre, qui en est le modèle.

⁵³⁸ Nietzsche, *Introduction théorétique sur la vérité et le mensonge au sens extra-moral* (1873)

⁵³⁹ils nous servent à nous repérer dans le réel, ils sont économiques, etc

Ce relativisme linguistique constitue le point de départ théorique pour la critique radicale du langage que Nietzsche commence à élaborer dès la première période de son activité. Nietzsche écrit en effet l'essai *Vérité et mensonge* au sens extra-moral, où justement à partir d'une analyse du langage et de sa genèse, il détruit la notion de vérité objective, de vérité définie comme *adæquatio intellectus et rei*, à laquelle la pensée et le langage devraient s'adapter *Les différentes langues*, - observe Nietzsche - *mises côte à côte, démontrent que dans les mots ni la vérité, ni une expression adéquate, n'ont jamais d'importance. Dans le cas contraire, il n'existerait pas en effet tant de langues*⁵⁴⁰.

Il est donc inutile de prétendre trouver une vérité unique et objective dans les différentes langues; leur diversité même, non seulement phonétique, mais aussi sémantique, indique plutôt que chaque langue contient une vérité à elle. Et *la législation de la langue - de toute langue historique - fournit les premières lois de la vérité*⁵⁴¹. Cependant, on peut voir dès ses premières observations, à partir de quel moment Nietzsche s'éloigne du chemin tracé par les romantiques. De l'analyse du rapport pensée-langage étaient nées dans la pensée romantique deux conséquences différentes et, selon Humboldt,⁵⁴² opposées :

d'un côté le langage en tant qu'activité formatrice par excellence se révèle comme la seule condition de la pensée, la seule façon pour l'individu de se former un monde;

de l'autre le langage, sous son aspect de langue historique, se présente dans son objectivité comme une formation déjà réalisée qui écrase l'individu et emprisonne sa pensée dans des sillons déjà tout tracés⁵⁴³.

Tandis que l'aspect pour ainsi dire positif de l'action exercée par la langue sur la pensée individuelle; _aspect toujours souligné par les romantiques, est négligé par Nietzsche, sa critique du langage se fonde justement sur l'aspect négatif. La langue, qui devrait ouvrir à l'individu la seule voie d'accès à la réalité, finit au contraire par la lui cacher, en lui faisant croire que la vision du monde qu'elle contient est la seule possible, qu'elle est même le monde lui-même.

Quels sont donc les mécanismes qui font que nous ne nous apercevons pas, nous locuteurs, qu'accepter une langue déterminée - destin auquel nous ne pouvons pas nous soustraire si nous voulons même seulement penser - signifie aussi accepter la vision du

⁵⁴⁰1873, p. 179

⁵⁴¹1873, p. 176

⁵⁴²Humboldt 1835, VII, p. 63

⁵⁴³Formigari 1977, p. 14

monde qu'elle contient? Pourquoi finissons-nous par croire que le monde décrit par notre langue est le seul monde véritable et vrai ? *Les désignations et les choses se superposent-elles? Le langage est-il donc l'expression adéquate de toutes les réalités?*⁵⁴⁴

Pour répondre à ces questions, il faut pénétrer l'essence même du langage, ou, ce qui pour Nietzsche revient au même, en considérer la genèse. C'est pour cette raison que Nietzsche pour ainsi dire remonte le parcours du langage pour atteindre ses sources. Là, il découvre que *la naissance de la langue ne suit pas un processus logique*⁵⁴⁵, mais plutôt qu'elle se base sur la fiction. Comment se forment en effet les mots et les concepts qu'ils contiennent?

*Tout concept - dit Nietzsche - naît de la comparaison de choses qui ne sont pas équivalentes. S'il est certain qu'une feuille n'est jamais parfaitement égale à une autre, il est tout aussi certain que le concept de feuille se forme si on laisse tomber arbitrairement ces différences individuelles, en oubliant l'élément discriminant*⁵⁴⁶.

Dans le continuum de la réalité, considérée dans l'infinité de ses objets, tous identiques et différents à la fois dans leurs relations, notre intellect, *maître de la fiction*⁵⁴⁷, opère des délimitations; à partir de leurs ressemblances, les objets sont séparés ou unis, en un mot ils sont classés. Mais la ressemblance n'est rien d'autre que l'identité dans la diversité. Cela veut dire que pour comparer deux objets ou plus, on choisit arbitrairement une propriété selon laquelle - et donc de ce point de vue- particulier - les objets se révèlent identiques.

Dans ce but, il faut naturellement faire abstraction de leurs différences : *le fait de négliger ce qu'il y a d'individuel et de réel nous fournit le concept*⁵⁴⁸. Ainsi, observe Nietzsche, nous subdivisons les choses selon le genre, nous désignons l'arbre comme masculin et les plantes comme féminin; quelles transpositions arbitraires! Quel éloignement des canons de la certitude! Nous parlons d'un *serpent* : la désignation concerne uniquement la tortuosité, et elle pourrait donc aussi bien s'appliquer- au ver.

⁵⁴⁴1873, p. 179

⁵⁴⁵1873, P. 181

⁵⁴⁶1873, p. 181

⁵⁴⁷1873, p. 197

⁵⁴⁸1873, p. 182

*Quelles délimitations arbitraires! Quelles préférences unilatérales accordées tantôt à une propriété d'une chose, tantôt à une autre!*⁵⁴⁹

Toutefois la fiction, qui dans son essence, est pour Nietzsche une hypothèse d'interprétation si elle indique l'identité entre deux objets, n'en cache pas toutefois les différences. D'où la validité de la fiction, qui, malgré l'arbitraire qui la distingue, est à la base de toute connaissance humaine, car elle caractérise la façon même dont l'homme se rapporte à la réalité. En tant que procédé métaphorique de connaissance, en tant que recherche de l'identité dans la différence, la fiction est inévitable. Elle constitue le fondement de toute interprétation et l'homme a justement besoin d'interpréter le monde; elle est *cet instinct qui pousse à former des métaphores, cet instinct fondamental de l'homme dont on ne peut faire abstraction un seul instant, car on ferait alors abstraction de l'homme lui-même*⁵⁵⁰.

Mais feindre est faire *comme si* une chose était identique à une autre, cela ne veut pas dire en affirmer l'identité. Le *comme si* conserve le caractère hypothétique de l'identité. Ce caractère se perd quand on oublie les différences au profit de l'identité: c'est le moment de l'oubli. C'est à travers l'oubli que la langue acquiert une objectivité, c'est à travers l'oubli qu'on finit par croire à la vérité du monde qu'elle décrit. L'oubli cache la fiction, c'est-à-dire en d'autres termes qu'il dissimule la genèse même du langage, la façon dont il est produit; en même temps que la fiction on oublie que le choix de certains traits identiques dans la diversité infinie de la réalité n'était que le choix d'une perspective possible, qu'une hypothèse d'interprétation totalement arbitraire, et non l'explication d'un ordre fixe et immuable.

C'est ainsi que disparaît le caractère subjectif de toute production linguistique. *Pour moi - comment pourrait-il exister quelque chose en dehors de moi ? L'en-dehors n'existe pas ! Mais cela nous l'oublions chaque fois que nous émettons un son; comme il est doux d'oublier!*⁵⁵¹ De simples métaphores intuitives et individuelles deviennent des concepts figés et rigides. Dans les mots se figent les concepts. Le mot dans son unité est là pour

⁵⁴⁹1873, p. 180

⁵⁵⁰1873, p. 195

⁵⁵¹1885, Le convalescent

indiquer que le phénomène de l'oubli a déjà eu lieu. *Mais ici non plus, comme c'est si souvent le cas, - dit Nietzsche - l'unité du mot ne garantit en rien l'unité de la chose*⁵⁵².

Le langage a subdivisé et unifié, révélant en cela *sa gaucherie*, car il a dû parler d'antithèses, alors qu'il n'existe que des degrés et une gamme subtile de variations⁵⁵³. Et pour délimiter de la sorte la réalité il a dû cacher les différences qui pourtant existent entre les objets et souligner les identités. C'est ainsi qu'il a organisé et classé la réalité : *l'histoire du langage est l'histoire d'un processus d'abréviation*⁵⁵⁴. Le classement que la langue nous offre est un édifice de concepts qui ne sont rien d'autre que des *résidus de métaphores*⁵⁵⁵ dont on a oublié le caractère hypothétique et subjectif.

*Nous croyons savoir quelque chose des choses elles-mêmes quand nous parlons d'arbres, de couleurs, de neige et de fleurs et ne possédons cependant rien que des métaphores des choses qui ne correspondent pas du tout aux entités originelles*⁵⁵⁶.

Cette *multitude mouvante de métaphores*⁵⁵⁷, cette vérité métaphorique dont on a oublié le caractère illusoire, se cristallise dans la langue et s'impose à l'individu de tout son poids; elle se présente non comme une interprétation du monde, avec laquelle l'individu pourrait se confronter, mais comme le monde lui-même, le seul possible.

*Voilà ce qui m'a coûté et me coûte encore le plus grand effort: comprendre qu'il est infiniment plus important de connaître le nom des choses que de savoir ce qu'elles sont. Leur réputation et leur nom, leur aspect et leur importance, leur mesure traditionnelle, leur poids généralement admis, toutes qualifications qui furent à l'origine des fruits de l'erreur et du caprice, jetés à l'origine sur les choses comme une robe absolument étrangère à leur essence et à leur peau - tout cela à force d'être cru, de se transmettre, de se fortifier de génération en génération, a fini par s'identifier avec les choses elles-mêmes, a fini par former leur corps; l'apparence primitive finit presque toujours par devenir l'essence et faire l'effet de l'essence!*⁵⁵⁸

⁵⁵²1878, p. 40

⁵⁵³1886, § 24

⁵⁵⁴1886, § 268

⁵⁵⁵1873, p. 185

⁵⁵⁶1873, p. 179

⁵⁵⁷1873, pp. 182-183

⁵⁵⁸1882, § 58

C'est ainsi que l'homme a substantialisé derrière les mots un monde d'objets. L'oubli est donc le mécanisme qui peut rendre compte de notre foi en l'objectivité du monde que la langue nous présente.

En effet *c'est seulement grâce à sa capacité d'oubli que l'homme peut parvenir à croire qu'il possède une vérité*⁵⁵⁹. Toutefois, cette explication n'est pas entièrement convaincante: la foi en un monde objectif derrière, les mots semble s'opposer à *cette impulsion à former des métaphores*, à interpréter, à être donc sujet créateur, qui caractérise la nature même de l'homme. Doit-on supposer qu'à un moment donné l'homme cesse d'interpréter et qu'il accepte l'interprétation toute faite, la considérant comme la seule possible? Et si c'est le cas, pour quelle raison? La réponse de Nietzsche est qu'une autre impulsion, bien plus forte que la précédente, oblige l'homme à se nier comme sujet créateur. L'oubli n'est pas seulement l'oubli de la fiction, mais aussi l'oubli de l'activité subjective qui donne naissance au langage.

*Ce n'est que par l'oubli du monde primitif des métaphores, ce n'est que par le durcissement et le raidissement de ce qui était à l'origine une masse d'images surgissant en un flot ardent et la capacité originelle de l'imagination humaine; ce n'est que par la croyance invincible que ce soleil, cette fenêtre, cette table est une vérité en soi, bref ce n'est que par le fait que l'homme s'oublie en tant que sujet de la création artistique qu'il vit avec quelque repos, quelque sécurité et quelque conséquence*⁵⁶⁰.

Tandis que la première impulsion fait partie de la nature de l'homme, cette dernière, qui selon Nietzsche, finit par prédominer, est d'ordre social. C'est parce qu'il *veut exister socialement* que l'homme étouffe son impulsion naturelle, qui le pousserait à interpréter la réalité, et qu'il se force à accepter une interprétation dont l'origine métaphorique a été cachée et qui, figée dans la langue, a été acceptée par tous et est devenue la *vérité*. *En effet c'est à cette occasion que pour la première fois naît l'opposition entre vérité et mensonge*⁵⁶¹. *Vérité* est l'interprétation de la réalité contenue dans la langue, *mensonge* toute interprétation différente.

Mais, si l'on considère leur essence, on verra alors qu'entre vérité et mensonge il n'existe aucune opposition. Elles naissent en effet de la même origine : la fiction. C'est un même procédé d'interprétation qui est à la base de la vérité et du mensonge. Avec une seule

⁵⁵⁹1873, p. 177

⁵⁶⁰1873 p. 187

⁵⁶¹1873, p. 176

différence : la vérité, celle que nous croyons être la *vérité objective*, est le mensonge contenu dans la langue. L'obligation que la société impose pour exister est : *être véridique, c'est-à-dire se servir des métaphores habituelles*⁵⁶². C'est ainsi que Nietzsche démasque le respect pour la vérité: il n'est que *l'obligation de mentir selon une convention ferme de mentir gi-également dans un style contraignant pour tous*.⁵⁶³

Bien plus que ne l'avait fait Humboldt, Nietzsche montre tout le drame que cela implique *que l'énergie de l'individu n'a qu'un faible pouvoir à opposer à la force massive de la langue*⁵⁶⁴. Dans sa critique radicale, la langue se révèle comme une puissance monstrueuse qui hypertrophie la conscience, annule la créativité de l'individu, la pousse à croire à la valeur ontologique des noms. C'est pourquoi elle conditionne non seulement sa pensée, mais sa vie elle-même.

C'est à partir de cette constatation que Nietzsche développe sa vision négative du langage, en considérant non seulement le rôle qu'il joue dans la vie de l'individu, mais encore celui qu'il a joué dans l'histoire de la civilisation.

*L'importance du langage dans le développement de la civilisation réside en ce que l'homme y a situé, à côté de l'autre, un monde à lui, un lieu qu'il estimait assez solide pour, s'y appuyant, sortir le reste du monde de ses gonds et s'en rendre maître. Dans la mesure même où l'homme, durant de longues périodes, a cru aux concepts et aux noms des choses comme à autant d'æternæ veritates, il a vraiment fait sien cet orgueil avec lequel il s'élevait au-dessus de l'animal: il s'imaginait réellement tenir dans le langage la connaissance du monde.*⁵⁶⁵

Mais le langage, on l'a vu, n'a pas pour Nietzsche - et c'est en cela qu'il s'éloigne le plus selon nous de la tradition humboldtienne - uniquement une fonction de connaissance, il ne sert pas uniquement à organiser et à structurer la réalité. Par le langage, un certain ordre de valeurs est lui aussi établi; par lui on prétend non seulement désigner les choses, mais dire aussi la *vérité*. C'est pourquoi il a été et il est le plus grand allié des forces nihilistes, ennemies et destructrices de la vie, de ces forces qui, justement en se servant du langage, anéantissent la créativité de l'individu et imposent leur *vérité*, c'est-à-dire leur

⁵⁶²1873, p. 182

⁵⁶³1873; p. 183

⁵⁶⁴Humboldt, 1835, VII,p. 64

⁵⁶⁵1878, p. 35

mensonge, Le christianisme, la science et enfin la morale, la gardienne la plus tenace des valeurs fixées dans le langage.

C'est justement sous cet aspect que le langage se révèle comme un instrument de pouvoir. Un mensonge que l'on fait passer pour vérité s'impose lorsque les *puissants*, les *dominateurs*, donnent un nom aux choses, car ainsi ils s'arrogent le (droit de créer des valeurs). *Ce droit de maître, de donner des noms, va si loin que l'on peut considérer l'origine même du langage comme un acte d'autorité émanant de ceux qui dominent.* Ils ont dit *ceci est telle ou telle chose*, ils ont attaché à une chose et à un événement tel vocable et par là ils se les ont pour ainsi dire appropriés.⁵⁶⁶

C'est sur ce thème fondamental que Nietzsche réfléchit dans les pages de sa *Généalogie de la morale* que la critique de Bréal avait visées. Dans la *Généalogie de la morale*, ainsi que dans *Par-delà le bien et le mal*, le langage, saisi désormais dans son essence, peut être utilisé dans une critique à la culture qui en révèle les racines mêmes. Le résultat de cette critique

*pourrait bien aboutir à cette proposition: ce que nous appelons actuellement le monde est le résultat d'une foule d'erreurs et de fantasmes qui ont pris progressivement naissance au cours de révolution globale des êtres organisés, se sont accrus en s'enchevêtrant et nous sont maintenant légués à titre de trésor accumulé de tout le passé, - oui, trésor : car la valeur de notre humanité repose là-dessus.*⁵⁶⁷

Les langues conservent le témoignage de la façon dont une interprétation du monde est devenue le monde lui-même, dont un mensonge est devenu la *vérité*. La généalogie se révèle alors comme une philologie historique dont la fonction principale consiste à retrouver l'origine des mots selon une méthode qui n'a pas sa fin en soi, mais pour reconstruire l'interprétation subjective, la fiction d'où elles sont nées. D'où le sens que Nietzsche attribue à l'étymologie : en tant que science de l'étymon, elle devra démontrer que cette vérité supposée contenue dans les mots ne dérive que d'une fiction. Son rôle est de reporter à la lumière les restes de la fiction contenus dans ces mots qui semblent nous écraser de leur objectivité. Ce n'est pas pour y trouver une preuve de son système moral, comme le croit Bréal, mais plutôt pour renverser le système existant, que Nietzsche recourt à l'étymologie. La critique du langage est la base de la transmutation des valeurs. Dès que la conscience ou le subconscient d'un homme a construit une pensée, celle-ci est

⁵⁶⁶1887, p. 18

⁵⁶⁷1878, p. 43

immédiatement et automatiquement évaluée au sens *favorable ou défavorable à la vie-volonté de puissance*, pour que l'homme puisse réagir rapidement, sans prendre le temps de réfléchir.

La construction d'une nouvelle pensée se fait à partir de souvenirs qu'elle relie et auxquels elle se relie. L'évaluation *favorable ou défavorable* se produit en même temps, au fur et à mesure de cette construction. Nietzsche connaissait ce processus de construction en écrivant dans *Le Gai savoir*⁵⁶⁸ *Etendue du moral : Lorsque nous voyons une image nouvelle, nous la construisons d'emblée à l'aide de toutes les anciennes expériences que nous avons faites, suivant le degré de notre probité et de notre justice.*

Et celui-ci ajoute une précision importante à chaque évaluation *favorable ou défavorable* réalisée par le psychisme : *Il n'y a pas d'expériences vécues qui ne soient morales, même dans le domaine de la perception sensorielle.* Il veut dire qu'une comparaison à une valeur est automatiquement effectuée par l'esprit pendant l'évaluation précédente, comparaison au sens favorable ou défavorable à la vie-volonté de puissance.

8.2.2 Davidson, Wittgenstein et la thèse de priorité

La question de la nature du langage et de la signification linguistique a occupé une bonne partie de la philosophie analytique du XXème siècle. Ce que l'on peut appeler le *paradigme dominant* en philosophie du langage, au sein de cette tradition, repose sur trois principes, mis en avant de manière explicite par Frege: le principe de *contextualité*: l'unité de base de la signification n'est pas le mot, mais la phrase⁵⁶⁹; le principe de *vériconditionnalité* : le sens d'une phrase est constitué par ses conditions de vérité; le principe du rejet du psychologisme: le sens n'est pas constitué par des représentations dans l'esprit.

Ces trois principes sont étroitement liés: une phrase n'a de sens que si ses conditions de vérités sont déterminées, compositionnellement, par les expressions qui la constituent, et si ce sens est objectif, c'est-à-dire indépendant des contenus psychologiques des locuteurs qui saisissent ce sens. Frege appliquait ces principes à une élucidation du sens des signes de sa *Begriffsschrift*. Il fournissait en ce sens les rudiments de ce que l'on allait appeler une sémantique pour une langue logique. Ce n'est pas avant les années 30

⁵⁶⁸§114

⁵⁶⁹Ce n'est que dans le contexte des phrases que les mots ont un sens

qu'une telle sémantique fut formulée explicitement par Tarski, avec en particulier la distinction du langage-objet et du métalangage dans lequel la signification — les conditions de vérité— des phrases est formulée. Comme on le sait, Tarski donne comme schéma de base de l'énoncé ces conditions de vérité des phrases de la forme:

(T) 'S' est vrai (dans L) si et seulement si (ssi) p .

où 'S' est une phrase du langage-objet ('L'), et ' p ' une phrase du métalangage exprimant les conditions de vérité de S. Ce n'est que dans les années 60 que les philosophes et logiciens envisagèrent d'appliquer cette idée aux langues naturelles (par conséquent sous des formes nécessairement distinctes de celles que Tarski avait proposées, puisqu'il ne s'intéressait qu'aux langues formelles). Pour une phrase déclarative usuelle, une instance de (T) est

(1) *Le lilas sent bon* (en français) est vrai (ssi) le lilas sent bon.

Supposons maintenant que nous voulions énoncer le sens, donc les conditions de vérité de toutes les phrases d'une langue-naturelle (donc un ensemble potentiellement infini). On peut suggérer, avec Davidson, qu'une théorie de la signification pour cette langue sera une théorie qui nous permet, à partir des règles qui associent les parties des phrases à des choses au monde (les noms aux objets, les prédicats aux propriétés, etc.) et des règles qui déterminent la composition syntaxique de ces phrases, de dériver, un ensemble de phrases métalinguistiques de la forme (T). Davidson propose qu'on considère comme la *théorie de la signification* pour le langage d'un locuteur l'ensemble des spécifications de conditions de vérité de forme (T) qu'un interprète de ce locuteur peut lui attribuer. Il considère que cette théorie de la signification permet de représenter ce que comprend le locuteur quand il comprend son propre langage, c'est-à-dire sa compétence sémantique.

Plus précisément, Davidson se pose, comme Quine dans ses réflexions sur la traduction radicale, la question de savoir à quelles conditions quelqu'un qui ne disposerait que des données comportementales sur un locuteur, et de données portant sur son environnement externe, pourrait attribuer des significations aux phrases de son langage.

A la différence de Quine, qui assimile cette tâche de *traduction radicale* à l'établissement d'un manuel de traduction entre la langue du locuteur et celle du *traducteur*, Davidson considère que ce n'est pas un manuel de traduction qu'il nous faut

établir, mais une *théorie de la vérité* pour les phrases du locuteur, qui va consister en une *interprétation* du langage de ce locuteur. Une théorie de la vérité peut être formulée comme un ensemble d'axiomes dont seraient dérivables des phrases de la forme (T).

La procédure d'*interprétation radicale* que propose Davidson, consiste donc, pour l'interprète, à formuler, au sujet du langage de celui qu'il interprète (*l'interprété*) le plus de phrases possibles de la forme (T). Il le fait sur la base de trois principes: tout d'abord il commence par repérer, au sein des phrases émises par l'interprété des phrases déclaratives que ce dernier *tient-pour-vraies*, ou dont il suppose qu'il les croit vraies; ensuite, il formule, *dans son propre langage* (celui de l'interprète) des phrases (T) correspondantes (par exemple, quand le locuteur énonce *Es regnet* à un moment où il pleut dans l'environnement de l'interprété, l'interprète émet l'hypothèse: *Es regnet est vrai si et seulement si il pleut*), et il part du principe que la majeure partie des croyances de l'interprété est la même que les siennes.

Ce troisième principe d'interprétation est ce que Davidson appelle le *principe de charité*: il prescrit à l'interprète de tenir pour vraies et cohérentes (non contradictoires) le plus possible de phrases du langage du locuteur. Comme, selon Davidson comme selon Quine, les croyances et les significations d'un individu forment une trame inférentielle, en sorte qu'il n'est pas possible d'attribuer une croyance sans en attribuer un ensemble d'autres qui lui sont liées (car elles forment une structure *holistique*), il est possible, à partir d'un petit nombre de significations et de croyances, de procéder de proche en proche pour finir par assigner des ensembles de plus en plus vastes de croyances, exprimées par des phrases dont les conditions de vérité seront progressivement établies. La procédure, une fois complétée, fournira une *interprétation* du langage du locuteur, qui pourra elle-même être révisée jusqu'à ce qu'on obtienne la meilleure adéquation possible. Cette interprétation repose donc sur une théorie de la vérité pour les phrases du locuteur. Et elle nous permettra de révéler ainsi la *compétence sémantique* du locuteur, ce qu'il comprend quand il comprend son propre langage.

La procédure proposée par Davidson repose, comme on le voit sur les idées suivantes :

Tout d'abord, une théorie de la signification repose, et est constituée en partie, par une théorie de la *vérité*. Elle n'est pas seulement cela, car Davidson admet, comme Quine,

que plusieurs théories de la vérité équivalentes pour un langage L rendraient aussi bien compte des données, et qu'en ce sens l'interprétation restera indéterminée.

Ensuite, comprendre un langage, c'est l'*interpréter*, plus exactement, la compréhension qu'a le locuteur du langage L est fournie par la théorie *que l'interprète extérieur lui assigne*.

Enfin, cette théorie de l'interprétation n'est possible que si le locuteur et l'interprète sont supposés partager, et avoir en commun, un grand nombre, voire une majorité de croyances qu'ils tiennent pour vraies. C'est le sens du principe de charité, qui n'est pas une simple maxime heuristique de l'interprétation, mais une précondition sans laquelle celle-ci ne peut avoir lieu.

On a adressé à cette conception davidsonienne de l'interprétation du langage bien des objections. La principale que nous pouvons retenir ici pour notre propos est la suivante. Puisque l'interprète forme des phrases de type (T) qui sont supposées donner la signification des phrases du langage L du locuteur, via l'établissement de leurs conditions de vérité, on peut se demander en quoi ces phrases permettent d'expliquer la compréhension qu'a l'interprète de *son* propre langage.

Or la réponse semble être qu'elles ne l'expliquent pas. Car tout ce que font ces phrases, c'est expliciter le savoir dont dispose *l'interprète*, quand il formule *dans son propre langage*, des hypothèses de la forme (T), puisqu'il utilise comme *métalangage*, pour le langage L du locuteur, son propre langage. Bref, c'est lui, interprète, qui formule les phrases métalinguistiques-T. Il n'y a aucune garantie que le *locuteur lui-même* puisse formuler des phrases de ce type. Ou plus exactement, il n'y a qu'une garantie très générale, qui repose sur le principe de charité, que le locuteur tienne pour vraies la majeure partie des phrases que l'interprète tient aussi pour vraies. Mais d'une part, toute cette procédure repose, si l'on peut dire, sur les épaules de l'interprète, et de la connaissance qu'il a de *son* propre langage.

Faudra-t-il, pour interpréter le langage de l'interprète, un autre interprète, dont il faudra à nouveau interpréter le langage? Auquel cas on court le risque d'une régression à l'infini. Ou bien faut-il supposer que l'interprète connaît déjà, sans interprétation, son propre langage?

Dans ce cas, les significations sont déjà supposées connues, et on ne peut pas dire qu'on ait expliqué la compétence sémantique du locuteur: on l'a seulement présupposée, en supposant que l'interprète a un accès privilégié à ses propres significations. La même difficulté pourrait être formulée ainsi. Supposons que l'on veuille *apprendre* à quelqu'un qui ne connaît pas déjà la signification de la phrase *Le lilas sent bon*, le sens de cette phrase. Supposons qu'on lui dise: *Le lilas sent bon (en français) est vrai ssi le lilas sent bon* dans le style de (ex.1). Mais il ne peut comprendre cette *explication* de la signification de la phrase que s'il comprend *déjà* cette phrase dans son propre langage, ou s'il dispose d'une traduction appropriée de cette phrase dans son langage. Si tout ce que j'ai à savoir, pour savoir ce que signifie *Le lilas sent bon*, c'est que *Le lilas sent bon est vrai (en français) ssi le lilas sent bon*, et que cette phrase métalinguistique est vraie, on peut se demander comment je sais qu'elle est vraie.

En d'autres termes je dois déjà connaître, dans mon langage, le français, ce que signifie cette phrase. Et par conséquent nous n'avons même pas commencé à expliquer en quoi consiste la signification de cette phrase, puisque nous l'avons simplement présupposée. Il faut certainement distinguer le fait de savoir qu'une phrase est vraie du fait de savoir quelle proposition cette phrase exprime, c'est-à-dire connaître sa signification. Telle est la raison pour laquelle des nombreux critiques de Davidson lui ont objecté que sa conception d'une théorie de la signification comme théorie de la vérité ne pouvait au mieux qu'être une représentation de liens de signification pour un langage *déjà compris*, et non pas une véritable recette permettant d'apprendre, à quelqu'un qui ne comprendrait pas ce langage, ce que ses phrases signifient. Selon Dummett, c'est pourquoi la conception de Davidson ne peut nous fournir qu'une théorie *modeste* de la signification, et non pas une théorie *substantielle*.⁵⁷⁰ Davidson place comme thème central de ses travaux, l'idée *qu'il n'existe pas de signification autre que celle qui peut être apprise quand elle se manifeste dans le comportement verbal des locuteurs*⁵⁷¹. Plus précisément, l'attribution de significations est la clé de l'apprentissage du langage.

Si l'on suppose qu'une théorie de la signification doit être substantielle en ce sens, il ne fait pas de doute que la conception davidsonienne est inadéquate. Le problème est cependant: est-ce qu'il est possible de fournir une telle théorie substantielle? Est-il possible

⁵⁷⁰ Engel 1994, ch. 4

⁵⁷¹ Davidson 1999, p.41

d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage? Est-il possible de se placer de l'extérieur du langage pour comprendre comment s'y constituent les significations? Un argument de Wittgenstein bien connu permet d'en douter. Wittgenstein ne part pas, comme Davidson et le paradigme dominant en sémantique chez les philosophes analytiques, de la conception vériconditionnelle de la signification, mais de l'idée que comprendre un langage, c'est maîtriser un ensemble de *règles* pour l'usage des expressions de ce langage (*le sens c'est l'usage*). Par exemple, supposons que comprendre le sens du mot *jaune*, c'est disposer d'une règle pour l'usage de ce mot dans une variété de contextes.

Maintenant, supposons que je veuille apprendre le sens de mot à quelqu'un qui ne le connaît pas. Je pourrais employer une règle de la forme :

Jaune est employé pour désigner des choses jaunes (ex.2)

Mais on se trouverait alors devant la même difficulté qu'avec (ex.1), puisque celui à qui j'apprends le sens de *jaune* devrait déjà savoir ce que c'est que *désigner des choses jaunes* pour comprendre cette explication. Si l'on y réfléchit bien, le syndrome est parfaitement général. Même si on employait d'autres spécifications que (ex.2) pour énoncer la règle d'emploi de *jaune*, il nous faudrait dans chaque cas interpréter la règle en question, et interpréter cette interprétation, et ainsi de suite, ou la présupposer. Ici aussi on courrait le risque d'une régression à l'infini ou d'un cercle.

La réponse que Wittgenstein donne est que suivre une règle *n'est pas une interprétation*, et que cela ne peut pas être par l'intermédiaire du langage que l'on apprend à suivre une règle, puisque le langage lui-même doit être interprété, et donc donner lieu à d'autres règles. *Il n'y a pas de règles permettant de déterminer quand une règle est correcte*. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de règles, et qu'il n'y ait pas de manière correcte de suivre une règle. Cela signifie plutôt que suivre une règle doit se baser sur autre chose que du langage, sur ce qu'il appelle *une pratique*.

Mais nos pratiques sont déjà immergées dans le langage. Par conséquent, il n'y a pas de manière possible de se placer à l'extérieur du langage pour apprendre le langage. Comme le dit Wittgenstein :

En un certain sens, l'usage du langage est quelque chose qui ne peut pas être appris, à savoir que je ne peux pas utiliser le langage pour l'apprendre de la manière dont le langage pourrait être utilisé pour apprendre à quelqu'un à jouer du piano. Et c'est une autre manière de dire que je ne peux pas utiliser le langage pour sortir du langage.⁵⁷²

Wittgenstein ne veut pas dire que l'on ne peut pas apprendre un langage, ce qui serait manifestement faux. Il veut dire que les signes ne peuvent véhiculer un sens que si, à un moment quelconque, il y a une prise naturelle sur la manière dont on les utilise. Cette prise est ce que l'on ne peut pas apprendre. Elle fait partie de ce qu'il appelle *notre histoire naturelle*. Et bien qu'elle soit une précondition de l'apprentissage, elle ne peut pas elle-même être apprise: c'est une condition de possibilité de l'apprentissage que le maître et l'élève doivent partager. En apprenant une règle de langage, selon Wittgenstein, j'apprends ses applications, mais ceci ne requiert pas des règles supplémentaires qui détermineraient quelles sont ses applications à des cas particuliers. Un être qui est capable de saisir et d'appliquer une règle doit avoir des réponses normatives spontanées quant à la manière *correcte* d'appliquer cette règle, et cette manière correcte n'est pas déterminée par une *autre* règle.

L'argument de Wittgenstein est dirigé contre aussi bien une conception des règles qui se formuleraient, à la manière de Davidson, sous une forme vériconditionnelle, que contre une autre conception, qui se formuleraient à partir d'états psychologiques des locuteurs, par exemple des représentations mentales. Si l'on suppose que les règles sont fixées par des représentations mentales, on se heurte exactement au même problème que précédemment: une idée, une image, ou une représentation mentale quelconques *demandent à être interprétées*: elles ne portent pas en elles-mêmes leur propre interprétation. L'erreur que commettent les théories psychologiques de la signification est donc ici exactement la même.

Cet argument est au cœur de toute une conception de la philosophie analytique conçue comme *philosophie du langage*, et philosophie de la manière dont on ne peut pas sortir du langage, en particulier pour décrire une réalité qui serait extérieure à lui. Il signifie qu'il y a une priorité du langage sur la pensée, du langage sur la réalité qu'il est supposé désigner, telle qu'on ne peut pas se placer en dehors du langage pour expliquer ses relations au réel ou à la pensée. Et si cet argument est correct, il valide aussi la démarche

⁵⁷²P.U. p.54

de Davidson, puisque l'interprète doit déjà posséder un langage pour en interpréter un autre. Davidson, comme Wittgenstein, bien que comme on l'a vu sur des bases distinctes, admettent en ce sens la priorité du langage sur la pensée, ou ce que l'on peut appeler la *thèse de priorité*.

8.2.3 La thèse de la priorité et le problème de la vérité

La thèse de la priorité n'implique pas seulement une priorité du langage sur la pensée, mais aussi sur la réalité. Elle entraîne qu'il n'est pas plus possible de *sortir du langage* pour parler d'une pensée qui lui serait extérieure que pour parler d'une réalité qui lui serait extérieure. Chez Wittgenstein, cette idée correspond à la thèse du *Tractatus* selon laquelle on ne peut pas *dire* la relation entre le langage et le monde, mais seulement la *montrer*. Mais comme l'ont souligné de nombreux interprètes, c'est une idée à laquelle il ne semble pas avoir renoncé dans sa seconde philosophie, quand il parle de la relation de la *grammaire* avec la réalité.

John Mc Dowell a exprimé cette position, quand il dit que le réaliste transcendantal soutient que l'on pourrait se placer du point de vue d'une perspective extérieure au langage, d'une sorte d'*exil cosmique* à partir duquel on pourrait discerner les relations entre notre langage et un monde réel, et que Wittgenstein refuse cette perspective: *il faut nous voiler la face devant l'exil cosmique*.⁵⁷³ Cette position a quelquefois été appelée une forme d'idéalisme linguistique.⁵⁷⁴

Dans le *Tractatus*, Wittgenstein cherche notoirement à formuler une version de ce qu'on appelle la théorie de la vérité-correspondance: la vérité se définit comme une relation entre les propositions de notre langage et certaines entités du monde (les faits). Mais même si elle se définit ainsi, la relation en question ne peut être *dite*, ou formulée. Tout ce que l'on peut dire est que la relation a lieu quand une proposition est vraie; mais on ne peut pas dire en quoi elle a lieu. En ce sens la vérité elle-même est inexprimable et indéfinissable.

⁵⁷³ cf. Mc Dowell 1981

⁵⁷⁴ Récemment des voix se sont élevées pour contester cette interprétation de Wittgenstein comme une idéaliste. Il serait, un véritable réaliste (Diamond 1993, Bouveresse 1995). Tout dépend de ce qu'on entend par ce terme. Car ces commentateurs ne nient pas que Wittgenstein ne soit pas un réaliste *externe* (transcendantal, au sens kantien). Il est dit qu'il est un réaliste "naturel".

Dans les années 30, Wittgenstein défend une conception de la vérité distincte, bien qu'elle ait des affinités importantes avec celle du *Tractatus*. Il soutient désormais que la vérité ne se définit pas par la correspondance aux faits, mais simplement par l'équivalence entre *il est vrai que p* et *p*: dire qu'une phrase est vraie, ce n'est rien d'autre qu'énoncer ou asserter cette phrase. Le prédicat *vrai* est purement redondant, et c'est pourquoi on appelle souvent cette théorie celle de la *vérité-redondance*. Cela n'a, selon cette conception, tout simplement pas de sens de chercher à définir le prédicat *vrai*, et il n'y a rien d'autre à en dire que cette équivalence: *il est vrai que p = p*. La vérité devient ainsi relative à l'assertion. Si certaines phrases sont vraies, c'est parce que nous les assertons. Mais il n'y a pas lieu de rechercher une propriété substantielle qui définirait cette notion, en termes, par exemple, de vérification, de justification garantie de nos assertions, de cohérence de nos assertions, ni a fortiori de correspondance. Il n'y a donc pas de raison de chercher à confronter nos énoncés vrais à une réalité quelconque. La vérité est, en ce sens, purement *interne* au langage. Il faut noter une autre conséquence de cette idée. Quand nous disons que *p* est vrai nous devons présupposer que nous savons ce que signifie *p*, autrement dit quelle proposition cette phrase exprime. L'assertion de la vérité dépend de la connaissance de la signification des phrases que nous assertons comme vraies.

Supposons maintenant que, selon la conception vériconditionnelle de la signification, nous assimilions la signification d'une phrase à ses conditions de vérité. Si la théorie de la vérité-redondance est correcte, cela implique que nous ne puissions pas employer notre connaissance des *conditions de vérité* des phrases pour asserter leur vérité, puisque précisément cette connaissance doit être présupposée. Ou notre explication est circulaire, ou la théorie vériconditionnelle est incorrecte. C'est une variante de la thèse de priorité, cette fois appliquée à la priorité du langage et de la signification sur la réalité: nous ne pouvons pas sortir du langage pour exprimer une relation entre lui et les choses. Nous devons présupposer le langage et la signification pour affirmer la vérité des phrases. Davidson semble défendre une position proche de celle de la vérité-redondance. Car les phrases-T semblent reposer sur le même type d'équivalence que l'équivalence entre "*p*" *est vrai* et *p*. Ce n'est pourtant pas le cas. Car dans un schéma comme (T), ce n'est pas la signification de la phrase *p* qui est présupposée, mais seulement cette phrase elle-même, qui est citée dans les guillemets. En d'autres termes, nous pouvons asserter la vérité de phrases comme (ex.2) *sans* connaître la signification de ces phrases. *Vrai* n'est alors qu'un dispositif de *citation* et de *décitation* des phrases. C'est ce que l'on appelle la théorie

décitationnelle de la vérité. La théorie décitationnelle ne présuppose pas la signification de la phrase *p*, contrairement à la théorie de la vérité-redondance. Mais en même temps, elle présuppose que le métalangage employé par l'attributeur est soit déjà compris, soit traductible dans le langage-objet. En cela elle se heurte exactement au cercle ou à la régression déjà énoncés plus haut. Et elle rend la vérité *relative à un langage*. Par conséquent, elle est aussi liée à la thèse de priorité.

Divers interprètes de Davidson, comme Rorty, et Davidson lui-même, ont admis que la conception de la vérité qui va de pair soit avec le schéma décitationnel (T) de Tarski soit avec la théorie de la vérité-redondance, entraîne qu'il n'y a pas de *confrontation* possible de nos énoncés à la réalité, et qu'en ce sens la conception correspondantiste est fautive. Rorty en conclut que Davidson rejette toute conception de la vérité qui reposerait sur une définition substantielle de cette notion, et par conséquent qu'il n'est ni idéaliste, ni réaliste, mais selon lui *pragmatiste*. En tout état de cause, on peut formuler une variante de la thèse de la priorité pour la réalité: il n'est pas possible de sortir du langage pour décrire des relations entre les énoncés et la réalité, qui rendraient ceux-ci vrais en un sens intéressant.⁵⁷⁵

8.2.4 Gadamer et la thèse de la priorité

La thèse de la priorité, ainsi que les vues de Davidson et de Wittgenstein qui viennent d'être présentées, peuvent être comparées à certaines thèses de Gadamer au sujet de l'herméneutique.⁵⁷⁶ Les thèses soutenues par Gadamer sont les suivantes :

La signification repose sur l'interprétation. Tout phénomène humain est le produit d'une interprétation, et n'existe que relativement à notre pratique interprétative. En ce sens, l'interprétation est *universelle*. La réalité elle-même, et la nature de l'être, dépend de l'interprétation et est révélée par elle. L'interprétation n'est pas une méthode particulière, et notamment ce n'est pas une méthode scientifique. C'est une pratique, partagée par tous les êtres humains, qui peut devenir réflexive ou consciente, mais qui est avant tout implicite dans la vie humaine. L'interprétation n'est pas une forme d'explication, causale ou nomologique. C'est une forme de compréhension. En ce sens les sciences de la nature sont distinctes des sciences de l'esprit. La compréhension interprétative repose sur le

⁵⁷⁵ Engel 1998

⁵⁷⁶ Les analyses de ce paragraphe reprennent en partie celles de Engel 1991

cercle herméneutique: tout phénomène signifiant doit être précompris pour pouvoir être compris. En ce sens nous ne pouvons pas sortir du cercle herméneutique pour découvrir des significations qui seraient indépendantes de nos interprétations ultérieures. La compréhension est une forme d'accord, une *fusion des horizons*. Elle est fondée sur une précompréhension, sur des préjugés immanents à une tradition et à un arrière-plan historique. Elle est aussi dynamique: nous interprétant en révisant sans cesse nos interprétations pour parvenir à une visée commune. La compréhension est donc intersubjective.

Certaines de ces thèses au moins semblent avoir leur contrepartie chez Davidson:

Une théorie de la signification est une théorie de l'interprétation. L'interprétation présuppose un arrière-plan de croyances communes et partagées, et un ensemble de significations partagées; l'argument de la priorité montre qu'elle repose sur la compréhension d'un langage. Comprendre et interpréter est un processus dynamique, de révision progressive de nos interprétations.⁵⁷⁷

La comparaison, cependant, s'arrête là. Car pour lui une théorie de l'interprétation est une théorie empirique, qui est testée, au même titre que toute théorie, au contact de données empiriques. Ce n'est pas une théorie totalement empirique, puisqu'elle présuppose des principes de rationalité qui ne sont pas eux-mêmes testables empiriquement, comme le principe de charité. Gadamer ne conçoit certainement pas le processus d'interprétation sous la forme d'une théorie, en encore moins sous la forme d'une théorie axiomatisée qui révélerait les conditions de vérité des phrases d'une langue. Il conçoit le processus de l'interprétation comme un processus de *compréhension*, au sens du *Verstehen*. Davidson au contraire le conçoit comme un processus qui est au moins en partie explicatif et causal, une forme d'*Erklären*. Pour lui toute explication par les raisons est également une explication causale.

Si le processus interprétation dépend de *préjugés* d'une *tradition*, en quoi la saisie du sens pourra-t-elle se faire en dehors de la référence à cette tradition? Comment en ce sens éviter une forme de relativisme, selon lequel le sens et la vérité seraient propres à

⁵⁷⁷ Pour une comparaison systématique en ce sens, cf. Ramberg 1989, et ma critique de ces analyses dans Engel 1991. Pour une analyse des relations entre philosophie herméneutique et philosophie analytique, cf. Bouveresse 1991.

chaque tradition? La *fusion des horizons* devrait nous permettre de l'éviter, mais il n'est pas clair que les traditions ne soient pas comme des *paradigmes*. Davidson rejette au contraire explicitement cette notion, et soutient que sa conception de l'interprétation rend dénuée de sens l'idée même de schèmes conceptuels distincts.⁵⁷⁸ Sa conception est d'autant moins une forme d'idéalisme ou de relativisme qu'il admet, dans les conditions mêmes de l'interprétation, qu'il existe une relation causale entre la réalité à laquelle l'interprète est confronté et les croyances de celui-ci.

En dépit de similarités superficielles, Gadamer et Davidson ne s'intéressent pas au même problème. Davidson, comme Quine et comme la plupart des auteurs qui, dans la philosophie analytique récente, se sont intéressés au problème du sens et de l'intentionnalité, se pose la question de savoir à quelles conditions le sens linguistique et l'intentionnalité sont possibles. Il se demande comment, dans une situation d'interprétation *radicale* un interprète pourrait comprendre un langage qu'il ne comprend pas et attribuer des états mentaux. Il pose la question de savoir comment le sens peut émerger de conditions *naturelles*, au sein d'un environnement causal. La question posée par Gadamer ne se pose pas ainsi. Sa question est celle de la nature du sens *historique*, dans des conditions non naturelles, où il y a déjà du sens. Et les conditions du sens qui l'intéressent portent non pas, comme chez Quine et Davidson sur la possibilité d'attribution de croyances et d'autres états mentaux, mais sur l'attribution du sens à des *textes*, qui demandent, dans leur distance historique, à être interprétés.

Les philosophes analytiques ne s'intéressent pas à cette dimension historique, ni par conséquent à la notion de tradition. Il s'ensuit que la question de la vérité dont ils parlent n'est pas celle d'une vérité qui émergerait des conditions de compréhension du sens. Les croyances *partagées* que présuppose le principe de charité n'ont aucune dimension historique: ce sont des croyances banales, portant sur des objets usuels d'un environnement naturel. Du même coup, la thèse de priorité ne prend pas la même signification pour l'herméneutique philosophique que pour les théories analytiques dont il est question ici. C'est, si l'on veut, pour la philosophie herméneutique, une priorité absolue. La question de la relation d'une théorie de la signification à des états mentaux naturels ou à une réalité qui agirait de manière causale sur nos croyances ne s'y pose pas, parce que le sens est toujours déjà compris dans sa dimension historique. Si l'on voulait absolument trouver un point de

⁵⁷⁸ cf. On the Very Idea of a Conceptual Scheme, in Davidson 1984

contact entre ces idées et celles que discutent les philosophes analytiques du langage, il faudrait plutôt les trouver dans les discussions qui portent sur le caractère social ou non social du langage, et sur ce que l'on appelle, au sein de la tradition analytique récente, l'externalisme.⁵⁷⁹

Nous avons vu que la thèse de la priorité reposait essentiellement sur l'argument wittgensteinien— et sa variante davidsonienne— selon lequel toute *interprétation* d'un signe linguistique devrait elle-même présupposer une interprétation ou en susciter une autre, au risque d'une circularité ou d'une régression. Cet argument est supposé montrer que les conditions du sens linguistique sont telles qu'elles présupposent déjà le sens, et que pour cette raison on ne peut *sortir du langage*. Mais cet argument peut aussi être retourné contre la thèse selon laquelle comprendre un signe c'est l'interpréter, comme le montre l'analyse wittgensteinienne des règles. Suivre une règle, ou comprendre un signe, nous dit Wittgenstein, ne peut pas être une interprétation, précisément parce que si c'était le cas nous entrerions dans la circularité ou la régression en question.

Or nous suivons des règles, et savons que nous les suivons, et par conséquent nous parvenons à comprendre nos semblables sans passer par un processus indéfini d'interprétation. Donc il doit être possible de comprendre sans interpréter. Wittgenstein indique clairement ce qui rend possible cela: c'est, comme on l'a vu, le fait qu'il existe une prise naturelle sur les signes, qui fait que nous parvenons à nous accorder avec nos semblables sur ces signes. L'usage, selon lui, est fondé dans des *formes de vie*, un *accord sur les jugements*. Il y a de nombreuses manières de comprendre cela, dont l'une, comme on l'a vu, consiste à dire que nous sommes toujours déjà au sein d'une communauté linguistique. Mais il y a une manière de comprendre cela qui va clairement dans un sens naturaliste: c'est parce que nous avons certaines dispositions naturelles à suivre des règles que nous les suivons. Wittgenstein rejette, en même temps qu'il rejette l'idée que suivre une règle est une interprétation, l'idée selon laquelle ce seraient des dispositions physiques ou comportementales qui fixeraient le sens des règles que nous suivons.⁵⁸⁰ Mais même si nous pouvons admettre que suivre une règle n'est pas *réductible* à un ensemble de dispositions, nous devons bien admettre que pour qu'il s'agisse d'une *pratique*, elle doit bien reposer sur un ensemble de dispositions, de tendances ou d'inclinations habituelles

⁵⁷⁹ cf. Par exemple les discussions de Putnam, in Putnam 1989.

⁵⁸⁰ cf. Kripke 1981

instanciées dans un sujet. S'agissant de la compréhension du langage, le même point peut être formulé ainsi:

La compétence sémantique d'un locuteur ne peut pas être seulement un ensemble de pratiques, elle doit être fondée, d'une manière ou d'une autre dans des capacités réelles d'un locuteur. Elle ne peut pas être une connaissance explicite de ces règles, mais une connaissance tacite. Il y a plusieurs manières d'analyser cette notion, dont l'une est proprement psychologique, et peut s'appuyer sur la notion psychologique de connaissance tacite. Cette analyse pose des problèmes notoires. Mais au moins une notion quelconque de connaissance tacite doit pouvoir être invoquée.

On peut le voir clairement si l'on revient à la version non plus wittgensteinienne mais davidsonienne de la thèse de la priorité et la conception de la compétence sémantique qui la sous-tend. Rappelons-nous que Davidson soutient que cette compétence n'est pas, directement celle du locuteur, mais qu'elle est *indirectement* attribuée à celui-ci par l'interprète. Même si nous supposons qu'une théorie de l'interprétation est une théorie dont les significations sont attribuées par un interprète à un locuteur, nous devons rendre compte du fait suivant: comment l'interprète lui-même comprend-il son *propre* langage, avant même de l'utiliser pour interpréter autrui?

Davidson ne répond pas à cette question. Selon lui, un sujet comprend un langage, et a certains états intentionnels tels que des croyances et des désirs parce qu'il pourrait, idéalement, être interprété par un interprète qui serait placé dans les conditions appropriées de l'interprétation radicale. L'interprète fournit, à partir de principes de rationalité du comportement, une reconstruction, de son point de vue, de la compétence sémantique et mentale du locuteur. Ceci suppose qu'il a une aptitude, ou une capacité, celle d'interpréter, à la lumière de ses principes.

Mais d'où tire-t-il cette capacité? Il doit bien lui-même suivre des règles, comprendre des significations, pour les attribuer à autrui. Et nous pouvons supposer que cette capacité doit pouvoir être expliquée. En ce sens il est difficile de résister à la suggestion que cette capacité a certaines bases naturelles et psychologiques.

Si ces points sont corrects, comprendre un langage ne peut pas être simplement l'interprète. Certaines aptitudes pratiques, communes à l'interprète et à ceux qu'il

interprète, doivent servir de base à la compréhension.⁵⁸¹ Rappelons-nous aussi que Wittgenstein ne disait au fond pas autre chose, quand il soutenait que quand on ne peut pas apprendre une règle au moyen d'un langage, il faut disposer d'une certaine prise naturelle sur cette règle, commune à celui qui l'apprend et à celui qui l'acquiert. C'est pourquoi il faut ici renoncer à ce que l'on appelle l'*interprétationnisme* de Davidson, la thèse selon laquelle il n'y a de sens linguistique et de contenus mentaux que *relativement* à une interprétation. Il s'ensuit qu'une théorie de la signification ne peut pas être totalement *modeste*.

Les sources de ces difficultés proviennent également de la conception de la vérité que Davidson présuppose. Qu'il défende une version de la théorie décitationnelle ou une version de la théorie redondantiste, cette conception est inadéquate, puisqu'elle suppose que la signification est déjà donnée dans le premier cas, ou qu'on peut appliquer une théorie de la vérité sans connaître déjà la signification des phrases dans le second cas. Une autre théorie de la vérité doit être adoptée.

Doit-t-on alors revenir à une théorie correspondantiste, c'est-à-dire à une théorie qui repose sur l'établissement de relations externes entre nos énoncés et le monde? Cela impliquerait que le concept de vérité soit bien *substantiel*. Mais il y a de bonnes raisons, que les partisans de la théorie *modeste* de la vérité ont articulées, de ne pas le faire. La solution, à mon sens, est de conserver une conception *modeste*, mais d'admettre que le concept de vérité n'est pas aussi modeste que la théorie redondantiste ou la théorie décitationnelle ne le disent. Cette solution, que j'ai exposée ailleurs⁵⁸² est ce que l'on peut appeler un *minimalisme*, et c'est cette thèse que je voudrais esquisser pour finir.

Quand nous employons le mot *vrai*, nous semblons faire plus qu'employer un dispositif logique comparable à celui qui nous fait *déciter* le prédicat *vrai* selon le schéma (T). En faisant des assertions, et en disant qu'elles sont vraies, nous enregistrons aussi le fait qu'elles sont valables, c'est-à-dire assertables, et nous admettons implicitement que nos assertions *visent* le vrai. Autrement dit, nous sanctionnons le fait que la vérité est une *norme* de nos assertions. Autrement dit, si l'on décrivait la pratique d'une communauté linguistique dont les membres seraient dits faire des assertions, mais en ne mentionnant pas

⁵⁸¹ En ce sens j'ai défendu, contre Davidson, la validité d'une conception psychologique, dans le style de celle que donne Chomsky, de la compétence sémantique "tacite" des sujets. cf. Engel 1994, ch. 7

⁵⁸²Engel 1998

que ces assertions sont destinées à viser la vérité, notre description serait nécessairement incomplète et incorrecte.

De quelle norme s'agit-il? Nous sommes évidemment tentés de dire ici: la norme selon laquelle nos énoncés doivent correspondre aux faits, ou représenter la réalité. Mais comment admettre *à la fois* que tout prédicat de vérité doit satisfaire les conditions formelles posées par le schéma (T), *et* l'idée que la vérité enregistre une norme distincte de l'assertion?

La réponse est qu'il n'est peut-être pas impossible d'admettre ces deux choses à la fois, à condition d'accorder que la norme de correspondance aux faits que nous associons à la vérité n'est précisément que cela: une norme selon laquelle dire qu'un énoncé est vrai c'est dire que les choses sont telles qu'il le décrit, réellement. Ce n'est pas une propriété profonde; c'est tout simplement une platitude. Crispin Wright a proposé que nous l'incorporions aux platitudes dont le déflationniste dit qu'elles caractérisent le prédicat de vérité.

Ces platitudes circonscrivent un concept *minimal* de vérité, sans lequel il est impossible de reconnaître dans notre usage du mot *vrai* son sens le plus ordinaire. C'est pourquoi Wright appelle cette conception le *minimalisme* quant à la vérité⁵⁸³. Que le vrai soit minimal ne veut pas dire qu'il soit, comme le soutient la théorie redondantiste ou la théorie décitationnelle, vide. Il correspond à une propriété réelle de nos assertions, une norme de vérité distincte de la norme d'assertion. On parvient ainsi à une conception qui admet les intuitions d'une conception modeste de la vérité, mais qui admet aussi, conformément à nos intuitions *réalistes*, qu'il y a bien des caractéristiques de la vérité qui transcendent les simples caractéristiques locales des assertions. Quelles sont-elles? En premier lieu, un énoncé vrai est *stable*: il ne cesse pas d'être vrai si nous venons à avoir plus de raisons de le justifier (bien qu'il puisse devenir faux si les raisons de le rejeter s'accroissent).

En second lieu, un énoncé vrai sera tel que les opinions de ceux qui le considèrent ont tendance à *converger*. Il ne s'ensuit évidemment pas que la convergence des opinions soit une marque fiable de vérité, puisque les opinions peuvent converger sans que l'énoncé

⁵⁸³ Wright 1992, cf. aussi Engel 1994, ch. V.

soit pour autant vrai. Mais au moins on peut dire que si pour un énoncé donné, si nous avons toutes les raisons de supposer que sa vérité est assertée parce que nous disposons d'un processus fiable — par exemple une photographie ou une bande d'enregistrement — des divergences d'opinion ne pourront être dues qu'à des défauts cognitifs particuliers des agents, c'est-à-dire à des défauts dans leurs traitements respectifs de l'information. Enfin, un énoncé susceptible d'être vrai doit pouvoir être expliqué par des faits qui sont *indépendants* des moyens que nous avons de les asserter ou de nos représentations de ces faits. Il est naturel de supposer — sauf si l'on est un berkeleyen — que la propriété d'être mouillé est ce qui explique à la fois des croyances, comme ma croyance que la route est mouillée, des événements, comme le fait que ma voiture dérape, ou des états, comme l'humidité du sol. Indépendamment de toutes les réserves que nous avons formulées quant à l'emploi du mot *fait* pour caractériser ces circonstances, il semble clair que nous avons affaire à des faits indépendants, qui entrent dans nos explications de la vérité des énoncés correspondants, et qui les causent.

Wright soutient, dans la même logique que Peirce et Putnam, que le prédicat minimal de vérité peut correspondre à une norme d'assertabilité *idéale*, qu'il exprime, pour éviter les difficultés propres à l'idée selon laquelle il pourrait exister des conditions où *toutes* les données en faveur d'un énoncé seraient disponibles, sous la forme suivante:

(S) Un énoncé est *surassertable* si et seulement s'il est assertable de manière garantie et destiné à demeurer tel quelle que soit l'information dont nous pourrions disposer en sa faveur.

Selon Wright, cette condition, la surassertabilité, est suffisante, dans certains cas, pour exprimer ce que signifie le prédicat de vérité. Le prédicat *est surassertable* passe les tests d'équivalence, de décitation, de stabilité, de convergence et d'indépendance qui correspondent aux platitudes énoncées ci-dessus. Il satisfait à ces platitudes dans tous les cas où nous voulons soutenir que la vérité, pour un domaine particulier, n'excède pas nos pouvoirs de connaissance. Ainsi l'intuitionniste en mathématiques peut vouloir dire que les énoncés mathématiques sont vrais seulement à proportion de la capacité que nous avons de les démontrer, l'anti-réaliste en morale peut vouloir dire que nos énoncés moraux sont vrais à proportion de la capacité qu'auraient des agents idéalement rationnels, ou idéalement informés, de les reconnaître comme tels. Ceux qui défendent ces positions

n'ont pas besoin de rejeter la notion classique de vérité; ils peuvent conserver une notion, comme celle de surassertabilité, qui en soit suffisamment proche.

Si elles sont correctes, cela indique que nous pouvons disposer d'un concept de vérité qui ait suffisamment de caractéristiques de la notion usuelle de vérité pour satisfaire aux conditions "réalistes" que nous associons à ce concept, et qui en soit suffisamment distinct pour ne pas tomber dans les difficultés que la thèse de la priorité rencontre.

Les difficultés de cette thèse signifient à notre sens qu'il existe une manière possible de réconcilier l'idée fondamentale sur la thèse— le domaine de la signification est irréductible— avec une conception réaliste de la vérité et une conception naturaliste de la signification. Mais cela implique de renoncer à la thèse de la priorité comme thèse de l'autonomie absolue du langage. Si c'est bien ce que la philosophie herméneutique et la philosophie du langage analytique impliquent, alors il faut renoncer à la conception de cette autonomie qu'elles proposent.

Au terme de ce chapitre, nous traitons du langage et de sa signification. Nous voulions savoir comment se construit le sens, jusqu'où la pensée peut-elle être dicible en mots. Nous nous interrogeons pour comprendre comment peut-on accéder au sens ? Quel est le pouvoir réel des mots ? Quelle est la valeur du concept de vérité ? De nombreuses théories nous auront permis de répondre à ces préoccupations, en l'occurrence celle de Spinoza, de Nietzsche, de Gadamer, de Davidson et de Wittgenstein.

Il en ressort que, de manière fondamentale, le problème du langage se pose en termes stratégiques. Il enveloppe les aspects d'illusion et d'oppression : illusion dans la possibilité de confusion des idées et des mots par lesquels nous désignons les choses ; et oppression dans l'usage instrumentalisé du langage.

La théorie du langage est, chez Spinoza, la propédeutique à toute réflexion véritable. Les enjeux de cette théorie sont d'ordre épistémologique et politique. Le langage s'explique par le corps et non par l'entendement. Par essence, le mot est désignatif et sa valeur est exclusivement une valeur d'usage, mais également classificatoire. Le mot vise à prolonger le processus de la reconnaissance nécessaire à la simple survie, selon un signe facile à retenir et qui se représente chaque fois que la chose ou son image se présente à nous.

En tant que moyen d'usage, le langage est à la fois un produit du corps et de l'ignorance. S'il a en effet une valeur pratique, il n'a aucune valeur de vérité, pense Spinoza, c'est le vulgaire qui a d'abord trouvé les mots...l'homme appréhende en premier lieu les choses, non en vérité, mais dans le rapport qu'elles ont avec ses besoins. A la suite de notre propre corps, les mots ne retiennent de la chose que son aspect le plus sensible, l'accident par lequel elle nous affecte. Ce qui explique le paradoxe d'un langage très fécond en apparence et pourtant fort pauvre en réalité. Ainsi, appartient-il à celui qui cherche la signification première d'un mot de se demander ce qu'il a d'abord signifié pour le vulgaire, et cette signification est à chercher dans la sphère de l'usage.

D'un point de vue épistémologique, Spinoza affirme que le langage trouve sa signification originelle en dehors de la sphère des idées, dans son usage, comme le montre l'existence des Être de Raison, des chimères, des Êtres forgés...qui ne représentent aucune idée, mais aussi l'existence de bien d'autres mots qui deviennent de véritables armes contre la liberté d'esprit de celui qui écoute.

Le danger du mot (en tant que création du vulgaire) pour la philosophie, c'est de céder à l'illusion, confondre les idées et les mots par lesquels nous désignons les choses. Le mot masque en effet l'objet à connaître, il s'y substitue.

Le langage est le véhicule privilégié de l'imaginaire. La structure de l'imaginaire se confond parfois avec la structure du langage, comme c'est le cas dans la formation des mythes. Le concept de vérité devrait ainsi sortir de la dépendance au langage. Toute pensée véritable (comme vraie idée) est production de réalité et non représentation : le vrai n'est pas un discours sur l'être, mais le réel lui-même dans son affirmation absolue et parfaite. Seule l'idée adéquate est donc une vraie pensée c'est-à-dire le mouvement réel et absolu de production de la réalité idéale : production simultanée et identique au mouvement réel de production ou du réel dans l'infinité des autres attributs constituant la substance. Si le vrai et le réel sont des ainsi une seule et même chose, le vrai, qui n'est pas discours sur le réel, n'enveloppe aucune signification. *Les mots n'ont de signification certaine qu'en vertu de l'usage, en vertu de leur disposition. Je sais que ces mots ont dans l'usage ordinaire un autre sens*, conclue Spinoza.

Ce concept de vérité a le plus intéressé Nietzsche, dans son essai *Vérité et mensonge*, il détruit la notion de vérité objective, de vérité définie comme *adoequatio intellectus et rei* à laquelle la pensée et le langage devraient s'adapter les différentes langues mises côte à côte, Nietzsche démontre, que dans les mots, ni la vérité, ni une expression adéquate, n'ont jamais d'importance, sinon il n'existerait pas autant de langues.

Il est donc inutile de prétendre trouver une vérité unique et objective dans les différentes langues, leur diversité phonétique et sémantique indique plutôt que chaque langue contient une vérité à elle. Accepter une langue déterminée signifie aussi accepter la vision du monde qu'elle contient, le monde décrit par notre langue n'est pas le seul monde véritable et vrai.

La théorie de Gadamer se résume en ces termes : la signification repose sur l'interprétation. Tout phénomène humain est le produit d'une interprétation et n'existe que relativement à notre pratique interprétative. En ce sens, l'interprétation est universelle. La réalité elle-même et la nature de l'être dépend de l'interprétation et est révélée par elle. L'interprétation n'est pas une méthode particulière et notamment ce n'est pas une méthode scientifique, c'est une pratique partagée par tous les êtres humains, qui peut devenir

réflexive ou consciente, mais qui est avant tout implicite dans la vie humaine. L'interprétation n'est pas une forme d'explication, causale ou nomologique. C'est une forme de compréhension. En ce sens, les sciences de la nature sont foncièrement distinctes des sciences de l'esprit. La compréhension interprétative repose sur le cercle herméneutique : tout phénomène signifiant doit être pré compris pour pouvoir être compris. En ce sens nous ne pouvons pas sortir du cercle herméneutique pour découvrir des significations qui seraient indépendantes de vos interprétations ultérieures. La compréhension est une forme d'accord, une fusion des horizons. Elle est fondée sur une précompréhension, sur des préjugés immanents à une tradition et à un arrière-plan historique. Elle est aussi dynamique : nous interprétons en révisant sans cesse nos interprétations pour parvenir à une visée commune. La compréhension est donc intersubjective.

CONCLUSION PARTIELLE

Dans la présente partie, nous nous sommes proposé d'aborder la problématique de langage et pensée du point de vue proprement philosophique, sur un plan interrelationnel. Il était question de mettre en exergue l'interrelation entre langage et pensée. Pour ce faire, nous nous sommes posé les questions suivantes : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer la pensée aux animaux, aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus d'attitudes propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ? Est-il possible de se tenir de l'intérieur du langage pour comprendre comment s'y constituent les significations ? Quel rapport existe-il entre la pensée et le sens ? Comment se pratique le sens dans ses volets individuels (éthique) et collectif (politique) ? Ces interrogations seront examinées à travers les trois chapitres qui constituent cette partie.

Dans le premier chapitre portant sur l'étude fonctionnelle du langage, il en ressort que dans ses premiers rudiments chez l'enfant, la pensée consiste en des paires de représentations couplées. Le couple est la molécule initiale de la pensée. A la période à laquelle débute la pensée par couple (après deux ans) apparaissent les monologues dialogués, où l'enfant se parle à lui-même à deux voix, et les jeux d'alternance où s'effectue, entre deux partenaires, l'échange des rôles, selon les deux pôles actifs et passifs de la situation. L'idée d'une structuration binaire de la pensée se trouve autant chez Wallon, chez Freud que chez Piaget.

En ce qui concerne les catégories, Aristote en dénombre dix : substance, qualité, relation, lieu, temps, position, possession ou état, et action. Les catégories fournissent les conditions de possibilité de toute connaissance et se révèlent omniprésentes, envahissantes, surdéterminées. Ce qui distingue proprement la pensée catégoriale, ne réside pas dans le manque de contenus (logique), mais en ce que cette pensée a une vocation de concret. Les catégories visent les contenus de la connaissance effective et elles sont aussi sous-déterminées. La sous-détermination des catégories fait qu'elles servent à découvrir la connaissance. Les catégories se révèlent être, selon les mots de Peirce, des idées si vastes qu'elles doivent être entendues comme des états ou des tonalités de la pensée, plutôt que comme des notions définies. Elles constituent en réalité de minces squelettes de pensée.

Deux positions peuvent être adoptées face aux rapprochements entre catégories de la pensée et catégories grammaticales : soit, en postulant une connaturalité de la pensée et du langage, on en retire une confirmation du bien-fondé des théories catégoriales, soit, à l'inverse, on prétendra que les catégories philosophiques représentent seulement des abstractions obtenues à partir des structures linguistiques. Il y aurait une catégoricité unique pour présider au langage et à la pensée. C'est en tout cas ce que s'attèle à faire E. Benveniste, dans *Problèmes de linguistique générale*. Il montre que les six premières catégories de la liste des dix d'Aristote, correspondent à des formes nominales du grec : les noms (substance), les adjectifs dérivés de pronoms (quantité et qualité), l'adjectif comparatif (relatif) et les adverbes de lieu et de temps ; les quatre catégories qui restent représenteraient des formes verbales : respectivement, le moyen, le parfait, l'actif et le passif.

Il est à noter que la théorie catégoriale grecque restait attachée à un savoir du sensible dont le découpage aristotélicien représente la description immédiate. Aussi, pour une science qui, dans son principe, rejette la connaissance sensible et disjoint, au contraire, les catégories apparaîtront comme étant une chose en soi très peu utile, toute artificielle, et dont l'étude ne servira qu'à accoutumer les hommes à se payer des mots et à s'imaginer qu'ils savent toutes choses, lorsqu'ils n'en connaissent que des mots arbitraires, comme on lit dans la Logique de Port-Royal. Depuis le XVIIe Siècle jusqu'à nos jours, le mouvement des sciences se dirige en entier vers la réduction de l'ensemble des catégories de quantité et de relation.

La phylogenèse et l'ontogenèse nous révèlent que le langage humain est un phénomène unique. Si le langage est un moyen d'expression, donc de communication de la pensée, il est aussi pour certains un outil d'élaboration de la pensée. Pourtant toutes les créations de l'esprit humain n'exigent pas, tout au moins à leur phase initiale, le recours au langage, comme en témoigne Jacques Hadamard dans son *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. A ce propos, il cite une lettre d'Einstein, dans laquelle celui-ci précise : les mots et le langage écrits ou parlés ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. D'ailleurs, n'avait-il pas déclaré, bien des années auparavant que : *je pense très rarement en mots. Une pensée vient, et je peux essayer de l'exprimer en mots après coup*. La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La pensée peut-elle être exprimée en dehors d'un langage ? Telle est la préoccupation du chapitre suivant.

Dans le deuxième chapitre qui traitait de l'interrelation du langage et de la pensée, l'objectif était de définir un contenu au concept de pensée. Nous nous demandions : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer les pensées aux animaux ou aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ?

Il est important de préciser ici qu'une tentative de compréhension du processus de production de la pensée implique une approche intuitive. Car la pensée est produite en nous mais ses manifestations sont perceptibles dans nos actes et paroles. Si nous devons identifier le point de départ régissant la première impulsion de la forme *primitive* de la pensée, nous la nommerons *l'âme* du latin *anima* renvoie au souffle, à la respiration. C'est le principe vital et spirituel immanent ou transcendant qui animerait le corps d'un être vivant. Selon le vocabulaire de la philosophie d'André Lalande, le vocable *âme* a deux significations :

D'abord c'est un principe de la vie, de la pensée ou de toutes deux à la fois, en tant qu'elle est considérée comme une réalité distincte du corps par lequel elle manifeste son activité. Il ajoute que cette réalité peut être conçue soit comme matérielle soit comme immatérielle.

Ensuite, c'est un principe d'inspiration morale. Il apparaît que le mot *implique toujours un dualisme de nature et de fin, une opposition au moins provisoire, avec l'idée du corps, soit au point de vue métaphysique, soit au point de vue empirique, soit au point de vue moral, soit même au point de vue esthétique.*

L'âme est animée et elle tient cette capacité d'animation du magnétisme qui la caractérise. Le magnétisme est un phénomène physique dans lequel les objets exercent des forces attractives ou répulsives sur d'autres matériaux. Tous les matériaux sont influencés, de manière plus ou moins complexe, par la présence d'un champ magnétique, et l'état magnétique d'un matériau dépend de sa température⁵⁸⁴ de sorte qu'un matériau peut présenter différentes formes de magnétisme selon sa température.

⁵⁸⁴et d'autres variables telles que la pression et le champ magnétique extérieur

Pour qu'une pensée naisse, il faut que se crée une énergie électromagnétique⁵⁸⁵. L'âme émet une impulsion magnétique qui s'unit à l'impulsion électrique venant du cœur. Le cœur est ainsi l'organe le plus important dans le processus de production des pensées au même titre que l'utérus chez la femme. Elle va se définir en fonction de l'écosystème du cœur, de sa chimie et de son alchimie. La chimie du cœur est faite des émotions, deux grands groupes existent dans ce cas : les émotions positives⁵⁸⁶ et les émotions négatives⁵⁸⁷. Ces émotions constituent ainsi le corps primaire de la pensée. Par un mouvement vectoriel, la pensée devra revêtir d'autres corps ou capsules dont le langage, commençant par le langage mental. C'est celui que l'on utilise lorsqu'on se parle à soi-même.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁵⁸⁸, et dans les émotions négatives⁵⁸⁹. Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁵⁹⁰. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle⁵⁹¹ peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste

⁵⁸⁵On peut également l'appeler intention. L'intention est aussi une tension interne.

⁵⁸⁶l'amour, la joie, la gratitude etc.

⁵⁸⁷la peur, la colère, la tristesse, la jalousie, la haine, le doute etc.

⁵⁸⁸fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁵⁸⁹la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁵⁹⁰comprenons la vie ici au sens énergétique

⁵⁹¹la tension de l'intention

ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁵⁹², et dans les émotions négatives⁵⁹³. Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁵⁹⁴. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle (la tension de l'intention) peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les pensées peuvent ensuite se détacher des actes mentaux qui les ont produites et se constituer en des ensembles de contenus autonomes qui sont échangés, transmis ou communiqués entre des individus ou des groupes, de manière à devenir des œuvres individuelles (les *Pensées* de Pascal) ou sociales (la *pensée bororo*). La pensée, ainsi présentée peut être une entité autonome pouvant vivre au-delà de la zone de production qui est le sujet humain, elle peut se répandre dans une zone géographique, et là on parlera de

⁵⁹²fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁵⁹³la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁵⁹⁴comprendons la vie ici au sens énergétique

culture. Elle tire l'énergie qui la maintient en vie non plus seulement sur un sujet individuel qui l'a produite, mais sur un groupe humain.

Chercher à comprendre le langage ou la pensée ou encore la relation entre le langage et la pensée nécessite la compréhension du processus qui prend son départ par une impulsion électromagnétique engluée dans la teinte des émotions positives ou négatives.

Le concept de pensée prend deux principaux sens dont l'un est large et l'autre précis. Dans un sens large, le concept de pensée désigne un certain état mental, dont le contenu représente un certain état de choses. Ici le concept peut s'identifier à des synonymes tels que croire, juger, reconnaître. Penser, appartient ainsi à la catégorie des verbes que les philosophes appellent, à la suite de Russell, attitudes propositionnelles tels que douter que, vouloir que, souhaiter que, par lesquels nous rapportons les contenus des attitudes que nous attribuons à des individus, en particulier quand nous cherchons à expliquer leur comportement.

Au sens étroit, une pensée est un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel on s'engage volontairement. Une pensée est, en ce sens rarement un acte mental isolé : elle fait partie intégrante d'un raisonnement, d'un calcul ou d'une suite d'autres pensées. Elle est alors un processus discursif, actif et intentionnel, qui dure un certain temps, et dont le résultat peut être un certain nombre de jugements ou un certain nombre d'actions accomplies délibérément.

De ces deux conceptions, il est plus facile de comprendre pourquoi nous sommes plus disposés à attribuer l'exclusivité de cette faculté de penser à l'homme surtout dans l'acception étroite, alors que l'acception large peut être reconnue aux animaux et aux ordinateurs. Mais comment donc une pensée peut-elle être produite, entretenue, et acquérir un contenu ?

Il faudrait noter ici que toute attitude propositionnelle et son contenu impliquent une pensée ou sont une forme de pensée. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'attribuer des attitudes propositionnelles à un être quelconque, c'est lui attribuer des pensées

Les pensées ne sont ni des représentations mentales, ni des structures linguistiques, mais des entités objectives, vraies ou fausses de toute éternité, également éloignées de représentations symboliques (comme le langage) comme mentales, entités exprimées par des signes, situées dans un univers idéal comme les Idées platoniciennes. La phrase ne fait que véhiculer un contenu objectif, c'est ce qu'on appelle en logique une *proposition*.

La pensée repose sur des actes mentaux dont les contenus sont constitués par certaines représentations dans l'esprit. L'esprit est une chose essentiellement distincte du

corps (dualisme), dont la pensée est l'attribut principal (et ses différentes pensées, des modes). Penser ce n'est pas nécessairement penser que l'on pense, mais c'est au moins affirmer la possibilité de principe de cette réflexivité. Comme en ce qui concerne mes sensations, j'ai donc un accès direct et privilégié à mes pensées qui sont par conséquent pour moi transparentes.

Le langage est considéré comme un moyen d'expression : il est le revêtement la pensée. Le langage fournit aux produits de l'activité intellectuelle un support matériel qui en permet la communication mais n'intervient pas de plein droit dans leur mise au point. Les sons émis (dans le cas du langage oral) excitent en lui les idées qui leurs correspondent, en vertu d'une langue commune à tous. En réalité nous transmettons moins nos pensées que nous provoquons autrui à les former pour son compte. Cela suppose que nous disposons tous d'un stock d'idées en commun. Les auteurs de la logique Arnauld et P. Nicole⁵⁹⁵ admettent que sans la présence d'autrui nous n'aurions pas besoin du langage, et nous pourrions *considérer (les idées) en elles-mêmes, sans les revêtir d'aucunes paroles*.

L'opération qui consiste à dégager la pensée de son revêtement linguistique est non seulement impossible mais n'a pas de sens : vouloir accoler un soi-disant processus mental à la pensée telle qu'elle se formule n'ajoute strictement rien. En réalité, nous ne pouvons jamais sortir du langage pour vérifier les idées qui sont derrière. Lorsque nous pensons l'avoir fait, nous ne sommes pas allés du langage à la pensée, mais d'une phrase à l'autre. Il n'y a pas de pensée pure, de pensée séparée de son expression. Wittgenstein est un de ceux qui le montre le mieux (in Cahier Bleu) : penser, c'est opérer avec des signes, et il n'y a pas à chercher, derrière les signes que nous combinons ou au-delà d'eux, une mystérieuse activité mentale, pure et transcendante, qui régirait leur combinaison. Pour ces auteurs, la pensée doit se confondre avec l'activité à laquelle elle donne lieu, à ses manifestations comportementales. Elle n'est pas plus un processus mental que physique. La thèse matérialiste qui postulerait un processus physique sous-jacent à ses manifestations, serait tout aussi erronée, selon ces auteurs, que la thèse dualiste. La signification d'un signe ne renvoie pas, malgré nos préjugés, à un ordre qui serait transcendant à l'univers des signes, mais au contraire n'est jamais donnée que par un autre signe⁵⁹⁶. Lorsque nous cherchons à penser une signification, nous allons de signes en signes jusqu'au moment où nous nous

⁵⁹⁵*La logique de Port Royal*

⁵⁹⁶n'est-ce pas le principe du dictionnaire ?

décidons à nous arrêter, parce que nous pensons que nous tenons suffisamment la signification du premier.

La pensée est dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, elle fait donc intervenir *un autre* avec lequel j'échange. Le dialogue avec soi-même est la condition du dialogue avec les autres, selon H. Arendt. C'est ce qu'elle appelle le *deux-en-un*, ce travail de la pensée avec cet autre que soi qui est en soi, et qui n'est que la présence en soi des autres réels, de la pluralité humaine⁵⁹⁷. Penser, c'est pouvoir se mettre à la place de tout autre⁵⁹⁸. La solitude du philosophe est ainsi prolongement sur la scène intérieure de *l'être-avec-les-autres*.

Comment peut-on attribuer à quelqu'un la possession d'un concept donné sans lui attribuer aussi l'ensemble des concepts nécessaires à la possession de ce concept isolé ? N'y a-t-il pas une tension entre la conception hiérarchique de l'esprit comme ensemble de facultés avancée par Fodor⁵⁹⁹ et sa thèse selon laquelle la psychologie cognitive explique, comme le sens commun, le comportement comme causé par des attitudes propositionnelles reposant sur la calculation de représentations ?

La thèse fodorienne de la *modularité de l'esprit* implique que l'esprit est composé d'une collection de *modules* séparés, et que les systèmes *périphériques* de traitement de l'information (vision, audition, langage, etc.) sont autonomes par rapport aux *systèmes centraux*, qui recouvrent les facultés *supérieures* de pensée, de croyance et de conscience. Le traitement de l'information est dans les premiers rapide, isolé et étanche par rapport aux processus *holistiques* – plus lents – des seconds⁶⁰⁰.

Mais Fodor énonce une *loi* selon laquelle les sciences cognitives doivent nécessairement en savoir plus sur les systèmes modulaires que sur ceux de la pensée. Il s'ensuit que les sciences cognitives sont, à la fois, fondées sur la psychologie des attitudes propositionnelles et partiellement ignorantes du fonctionnement des processus centraux qui les constituent. Et, de fait, la psychologie cognitive semble aujourd'hui moins avancée dans

⁵⁹⁷d'où aussi la nécessité de n'être pas dans une simple coïncidence de soi à soi, mais de pouvoir s'en arracher pour adopter idéalement le point de vue de tout autrui ; ainsi, le vrai cogito ne serait pas *je pense donc je suis* mais *je pense donc nous sommes*

⁵⁹⁸Kant

⁵⁹⁹1983

⁶⁰⁰ce qui implique, notamment, qu'à un certain niveau la perception est indépendante des jugements

des domaines comme la psychologie du raisonnement et de la pensée⁶⁰¹ que dans des domaines comme ceux de la vision ou du traitement du langage.

Les pensées ont un contenu parce qu'elles ont certaines conditions de vérité et de référence, qui font qu'elles peuvent représenter des états de choses du monde. Or, si le *solipsisme méthodologique* qui doit, selon Fodor, prévaloir en psychologie cognitive implique que les contenus de pensée des individus doivent être spécifiés par des processus et représentations purement *internes* ou *cartésiens*, comment ces contenus peuvent-ils avoir une sémantique totalement indépendante de l'environnement ?

H. Putnam⁶⁰² a proposé une expérience de pensée, destinée à montrer qu'il y a nécessairement une divergence entre les contenus de pensée que nous spécifions en faisant appel à la psychologie interne des individus et les contenus que nous spécifions en référence à des traits de l'environnement extérieur.

Si l'on généralise cette conception de la pensée, on en viendra à dire que la plupart de nos pensées sont telles que nous n'avons aucun accès privilégié, cartésien, à leurs contenus, dont l'individuation repose sur la nature du monde qui nous entoure. Cette conception menace directement l'entreprise de la psychologie cognitive, s'il est vrai qu'elle est fondée sur le paradigme d'une individuation purement *individualiste* ou *interne* des pensées et des représentations. Il n'est pas sûr néanmoins qu'on doive en tirer une conclusion aussi radicale, dans la mesure où ces arguments reposent essentiellement sur des analyses de nos attributions usuelles d'attitudes propositionnelles au moyen du langage.

Il est difficile de tirer de ces emplois linguistiques divers un argument généralisé sur la nature des pensées elles-mêmes. Mais il y a bien un sens où toute possession d'une pensée requiert un monde extérieur au sujet qui la pense : avoir une pensée n'est pas seulement avoir une représentation quelconque, mais c'est aussi être capable d'en communiquer le contenu et d'interpréter le comportement d'autrui comme l'exercice de la même faculté. Ce n'est que s'il peut y avoir un accord de ce genre entre l'interprète d'une pensée et celui qui l'a, et un tel processus de reconnaissance mutuelle, que l'on peut attribuer, au sens plein du terme, des *pensées*. C'est ce qui rend difficile l'attribution de pensées véritables à des animaux et à des machines. Leur *rationalité* semble suspendue à

⁶⁰¹P. Johnson-Laird et P. Wason, 1985

⁶⁰²1975

leur possibilité de communiquer avec leurs semblables, et donc de comprendre authentiquement un langage⁶⁰³.

L'espoir de théoriciens comme Fodor est de parvenir à expliquer entièrement l'intentionnalité de la pensée en termes de processus physiques et naturels⁶⁰⁴, sans pour autant souscrire au matérialisme radical des philosophes qui soutiennent que le mental doit être purement et simplement éliminé parce que les neurosciences ne pourront pas trouver, dans le cerveau, des configurations physiologiques qui correspondraient à ce que nous appelons des *pensées* ou des *croyances*. Mais rien n'indique qu'une telle *naturalisation* du mental soit à la portée des sciences de la cognition, en sorte qu'on puisse rendre compte de l'intentionnalité en termes de processus naturels de traitement de l'information. Les philosophes qui, comme les phénoménologues, souscrivent à la thèse de Brentano, selon laquelle l'intentionnalité est la marque irréductible du mental, seront sans doute tentés d'en conclure que toute explication scientifique de l'intentionnalité des pensées est vaine.

Mais on peut tirer aussi une leçon différente, proche de celle qu'a proposée Dennett⁶⁰⁵. Les attributions d'attitudes propositionnelles et de pensées à des créatures⁶⁰⁶ ne sont peut-être pas des attributions d'états réels, dont l'essence sous-jacente, mentale ou physique, pourrait être un jour révélée. Elles ont plutôt un statut de normes, de rationalité, nécessaires à toute explication du comportement, que nous ne pouvons manquer d'imputer à des êtres quelconques si nous voulons les interpréter. En ce sens, ni le cartésianisme ni une forme de théorie matérialiste de la pensée ne sont justifiés, mais il y a bien une irréductibilité de l'intentionnalité dans le fait que toute élucidation d'un contenu de pensée comporte un élément normatif, quelle que puisse être la théorie psychologique qui en expliquera les processus.

Dans le dernier chapitre, nous nous sommes intéressé à l'étude de l'interrelation du langage et de la pensée, dans le but de comprendre comment se constitue le sens.

Il en ressort que, de manière fondamentale, le problème du langage se pose en termes stratégiques. Il enveloppe les aspects d'illusion et d'oppression : illusion dans la possibilité de confusion des idées et des mots par lesquels nous désignons les choses ; et oppression dans l'usage instrumentalisé du langage.

⁶⁰³D. Davidson, 1975

⁶⁰⁴J. Fodor, 1987

⁶⁰⁵1978

⁶⁰⁶qu'il s'agisse d'humains, d'animaux ou d'ordinateurs

La théorie du langage est, chez Spinoza, la propédeutique à toute réflexion véritable. Les enjeux de cette théorie sont d'ordre épistémologique et politique. Le langage s'explique par le corps et non par l'entendement. Par essence, le mot est désignatif et sa valeur est exclusivement une valeur d'usage, mais également classificatoire. Le mot vise à prolonger le processus de la reconnaissance nécessaire à la simple survie, selon un signe facile à retenir et qui se représente chaque fois que la chose ou son image se présente à nous.

En tant que moyen d'usage, le langage est à la fois un produit du corps et de l'ignorance. S'il a en effet une valeur pratique, il n'a aucune valeur de vérité, pense Spinoza, c'est le vulgaire qui a d'abord trouvé les mots...l'homme appréhende en premier lieu les choses, non en vérité, mais dans le rapport qu'elles ont avec ses besoins. A la suite de notre propre corps, les mots ne retiennent de la chose que son aspect le plus sensible, l'accident par lequel elle nous affecte. Ce qui explique le paradoxe d'un langage très fécond en apparence et pourtant fort pauvre en réalité. Ainsi, appartient-il à celui qui cherche la signification première d'un mot de se demander ce qu'il a d'abord signifié pour le vulgaire, et cette signification est à chercher dans la sphère de l'usage.

D'un point de vue épistémologique, Spinoza affirme que le langage trouve sa signification originelle en dehors de la sphère des idées, dans son usage, comme le montre l'existence des Être de Raison, des chimères, des Êtres forgés...qui ne représentent aucune idée, mais aussi l'existence de bien d'autres mots qui deviennent de véritables armes contre la liberté d'esprit de celui qui écoute.

Le danger du mot (en tant que création du vulgaire) pour la philosophie, c'est de céder à l'illusion, confondre les idées et les mots par lesquels nous désignons les choses. Le mot masque en effet l'objet à connaître, il s'y substitue.

Le langage est le véhicule privilégié de l'imaginaire. La structure de l'imaginaire se confond parfois avec la structure du langage, comme c'est le cas dans la formation des mythes. Le concept de vérité devrait ainsi sortir de la dépendance au langage. Toute pensée véritable (comme vraie idée) est production de réalité et non représentation : le vrai n'est pas un discours sur l'être, mais le réel lui-même dans son affirmation absolue et parfaite. Seule l'idée adéquate est donc une vraie pensée c'est-à-dire le mouvement réel et absolu de production de la réalité idéale : production simultanée et identique au mouvement réel de production ou du réel dans l'infinité des autres attributs constituant la substance. Si le vrai

et le réel sont des ainsi une seule et même chose, le vrai, qui n'est pas discours sur le réel, n'enveloppe aucune signification. *Les mots n'ont de signification certaine qu'en vertu de l'usage, en vertu de leur disposition. Je sais que ces mots ont dans l'usage ordinaire un autre sens*, conclue Spinoza.

Ce concept de vérité a le plus intéressé Nietzsche, dans son essai *Vérité et mensonge*, il détruit la notion de vérité objective, de vérité définie comme *adoequatio intellectus et rei* à laquelle la pensée et le langage devraient s'adapter les différentes langues mises côte à côte, Nietzsche démontre, que dans les mots, ni la vérité, ni une expression adéquate, n'ont jamais d'importance, sinon il n'existerait pas autant de langues.

Il est donc inutile de prétendre trouver une vérité unique et objective dans les différentes langues, leur diversité phonétique et sémantique indique plutôt que chaque langue contient une vérité à elle. Accepter une langue déterminée signifie aussi accepter la vision du monde qu'elle contient, le monde décrit par notre langue n'est pas le seul monde véritable et vrai.

La théorie de Gadamer se résume en ces termes : la signification repose sur l'interprétation. Tout phénomène humain est le produit d'une interprétation et n'existe que relativement à notre pratique interprétative. En ce sens, l'interprétation est universelle. La réalité elle-même et la nature de l'être dépend de l'interprétation et est révélée par elle. L'interprétation n'est pas une méthode particulière et notamment ce n'est pas une méthode scientifique, c'est une pratique partagée par tous les êtres humains, qui peut devenir réflexive ou consciente, mais qui est avant tout implicite dans la vie humaine. L'interprétation n'est pas une forme d'explication, causale ou nomologique. C'est une forme de compréhension. En ce sens, les sciences de la nature sont foncièrement distinctes des sciences de l'esprit. La compréhension interprétative repose sur le cercle herméneutique : tout phénomène signifiant doit être pré compris pour pouvoir être compris. En ce sens nous ne pouvons pas sortir du cercle herméneutique pour découvrir des significations qui seraient indépendantes de vos interprétations ultérieures. La compréhension est une forme d'accord, une fusion des horizons. Elle est fondée sur une précompréhension, sur des préjugés immanents à une tradition et à un arrière-plan historique. Elle est aussi dynamique : nous interprétons en révisant sans cesse nos interprétations pour parvenir à une visée commune. La compréhension est donc intersubjective.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse avait pour but d'élaborer une théorie interrelationnelle du langage et de la pensée, et de leurs pathologies, reposant sur trois piliers que sont l'apprentissage du langage, les troubles de langage et l'enseignement-apprentissage. Notre souci était, d'aller au-delà d'une simple description de la faculté de langage, de nous servir des troubles de langage ou des difficultés d'apprentissage, mieux, des pathologies, comme d'un indicateur nous permettant de faire une emphase sur la nature profonde de la relation entre le langage et la pensée, d'utiliser la pédagogie comme un outil de réparation des problèmes d'expression et de communication. Un tel souci a imposé à cet travail de se déployer dans un cadre d'interdisciplinarité côtoyant les sciences que sont la linguistique, la psychologie, la psychopathologie, la pédagogie, la philosophie, pour ne citer que celles-là. Ce travail qui posait le problème de la communicabilité des consciences en situation de troubles, devait nous permettre de comprendre comment s'acquièrent les langues, de s'interroger sur les difficultés majeures ayant un impact soit sur le langage, soit sur l'expression de la pensée ; de mieux apprécier les problèmes liés à la communication et à la production de la pensée ; secondairement de mieux appréhender la complicité communicationnelle entre la mère et son bébé. La possibilité de savoir à partir de quel moment l'enfant est disposé à acquérir la langue (parler) et les connaissances (penser), devait nous permettre de déterminer ou d'identifier les structures responsables du langage chez l'homme, mais surtout de mettre en exergue le jeu et les enjeux des troubles linguistiques. Le mode de communication de l'enfant, soulevant les complications de communication qui sont pour l'apprenti philosophe et le pédagogue à l'origine de ce travail, devait nous permettre de savoir si les méthodes d'enseignement non individuocentrées facilitent toujours la prise en charge de la couche vulnérable de nos apprenants souffrant de troubles d'apprentissage. Dans l'optique d'accroître le rendement scolaire et surtout une meilleure intégration sociale des personnes souffrant de troubles de langage innés ou acquis, nous devions également saisir l'opportunité de ce travail pour proposer des outils d'identification et de gestion des apprenants victimes des troubles de langage.

L'intérêt philosophique de l'examen du problème posé par notre travail réside dans les questions : Quel rapport existe-il entre le langage et la pensée ? Quel impact les troubles de langage peuvent-ils avoir dans le processus de la communication des consciences, de la construction de la personnalité, de la société ? Comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective (production d'émotions) ? Qu'est ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou

tel état de l'âme ? Par ces interrogations, nos réflexions étaient axées sur le questionnement : quels sont les troubles importants portant atteinte à l'expression du langage et de la pensée chez le sujet humain ? Les troubles de langage ont-ils un quelconque impact sur l'expression de la pensée ? Peut-on avoir une quelconque difficulté à exprimer sa pensée si l'on perd l'usage du mot ? Comment peut-on remédier aux troubles de langage par le moyen de l'enseignement ? Comment une pensée est-elle produite, entretenue pour acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus d'attitudes propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et significations linguistiques ? L'aptitude à penser ne dépend-elle pas de l'aptitude à posséder un langage ? La possession des pensées n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible de se tenir de l'intérieur du langage pour comprendre comment s'y constituent les significations ? Le langage et la pensée sont des concepts essentiellement philosophiques dont l'essence définit la nature même de l'humain d'après le rationalisme cartésien. Le langage et la pensée participent à la construction du réel, de la science, de la personnalité, de la société, de la culture etc. Un problème au niveau de la production ou de la communication du langage et de la pensée met fondamentalement à mal le sujet humain sur les aspects essentiels de son être.

Nous avons mené une analyse de la problématique du langage et de la pensée, de leurs pathologies (en l'occurrence l'aphasie, l'autisme et la dyslexie), de l'apprentissage de la compétence langagière, et de sa rééducation en recourant aux moyens pédagogiques. Trois piliers nous ont aidé à réaliser cet objectif.

Dans le premier pilier, nous devons reconstituer les étapes du développement du langage, étant entendu que l'origine est l'itération, la répétition, l'émergence, l'engendrement, nous avons vu que l'homme et le langage ont une origine commune, celle de l'engendrement. Le langage procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de vie sociale.

Dans le second pilier, nous devons mettre l'accent sur les difficultés et les troubles liés à la production orale et écrite et à la communication, à travers l'étude de l'aphasie, de l'autisme et de la dyslexie. Le but était de comprendre l'impact des pathologies dans l'expression et les productions langagières. Nous devons parvenir au fait que les troubles de langage ont des conséquences non négligeables sur le rendement des apprenants dans les exercices scolaires d'expression et de production de la pensée. Certaines de leurs causes sont dues aux pédagogies mal adaptées, aux retards d'apprentissage, aux handicaps socioculturels, sociolinguistiques, aux absences répétées etc. Des solutions adaptées à ces

troubles sont fort heureusement disponibles à travers la pédagogie curative et le concept de rééducation.

Dans le troisième pilier, nous devons mettre en exergue l'inter-influence et surtout les conséquences à tirer des pathologies dans le rapport entre le langage et la pensée, particulièrement dans la production des savoirs. Nous sommes parvenus au fait que le langage permet à l'homme de se construire un monde approprié à son être mental et culturel. Le langage est l'activité qui crée des signifiés, en créant des signes avec des significations, et c'est en cela que consiste sa sémantique. C'est le langage qui confère l'être aux choses, il n'est pas une nomenclature pour des classes de choses reconnues d'avance. Le langage ne crée pas les étants, mais il crée leur être.

Ce travail de recherche voulait offrir une compréhension interrelationnelle du concept de langage et de pensée dans les aspects de l'apprentissage et des usages de la langue relativement aux difficultés y afférentes. En d'autres termes l'originalité de ce travail réside dans le fait de se servir des troubles de langage comme un prétexte, un alibi nous permettant de mieux comprendre la relation entre les concepts philosophiques du langage et de la pensée.

Dans la première partie, nous avons traité le problème des conditions de construction et d'apprentissage du langage. Nous nous sommes demandé si le langage est un donné acquis ou une construction millénaire. Comment s'acquièrent les langues ? Comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective ? Qu'est-ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou tel état de l'âme ? Comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Nous voulions savoir quelles sont les grandes étapes régissant l'apprentissage et le développement du langage chez un sujet normal et jeune. Trois articulations majeures représentées en chapitres nous ont aidé à déployer notre réflexion afin de répondre aux questions de cette partie.

Il nous est apparu que la question de l'origine du langage et celle de l'origine des langues est une et une seule question. Autrement dit, les questions : quelle est l'origine du langage ? D'où viennent les langues ? Quel est le tout premier langage humain ? Ces questions ont été abordées indifféremment au cours de l'histoire que nous avons explorée. Sur le plan phylogénétique, nous pouvons dire que le langage est une construction millénaire si nous nous fions aux rudiments de recherches élaborées dans la préhistoire

avec la paléontologie linguistique. La communauté, la société occupe une place de choix dans l'édification du langage. Nous pouvons maintenir le même point de vue si nous prenons parti dans les débats animés opposant les anomalistes aux analogistes. Débats dans lesquels l'accent est mis sur les règles qui régissent les langues et sur l'usage de celles-ci. Les réalistes, représentés par Platon et Saint Augustin, soutiennent que les mots sont des manifestations concrètes des idées. Pour eux, il y a un rapport intrinsèque entre l'idée et le mot. C'est un point de vue que rejettent les nominalistes représentés par Aristote et Saint Thomas, pour qui les idées n'ont de réalité que dans l'esprit des hommes, les mots ne sont pas des choses, ni des germes des choses, mais ils ne sont que des noms, et en tant que tels, ils résultent des conventions. Par contre les travaux de Giambattista Vico au XVIIIe Siècle nous ont amené à accepter que le langage est une construction millénaire. Il nous présente trois phases dans l'évolution des langues humaines. Au départ l'homme était muet et ne possédait qu'une langue mentale, puis il est passé à une autre langue plus symbolique et poétique, néanmoins muette. Après cette dernière, nous sommes passés à une langue servant aux relations pratiques, qui elle, était articulée. Le traitement de la question du langage a évolué en sortant du champ restreint de la phylogenèse pour le champ ontogénétique. Les données disponibles au XVIIIe Siècle nous ont permis de répondre que le langage est un donné acquis, particulièrement inné si on se réfère à Humboldt. Dans ses travaux, il s'intéresse à la structure des langues. Il soutient que le langage est un don, une sorte de propriété innée, inhérente à l'esprit humain, quelque chose d'intérieur, une *eine innere kraft* ; une cause originelle reconnue insondable. C'est le sens de sa formule selon laquelle l'homme et le langage sont nés ensemble. Cette conception fait la préoccupation de Chomsky, notamment à travers le processus de création infini dans le langage à travers ses concepts de compétence et de performance, une sorte de *logiciel du langage*.

Dans le deuxième mouvement de notre pensée, nous sommes resté dans l'aspect ontogénétique de la question du langage, nous abordons l'apport de Chomsky dans la résolution du problème central de cette partie. Notre question centrale ici était de savoir comment s'acquièrent les langues ? Cette question, nous l'avons décliné en plusieurs autres interrogations : comment comprendre l'unité du langage comme faculté de parler, c'est-à-dire comme tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée, non pas seulement comme tonalité affective ? Qu'est-ce qui préside au choix de tel ou tel son pour rendre compte de tel ou tel état de l'âme ? Articulées ainsi, notre questionnement nous invitait à faire une incursion dans le domaine psychologique. C'est cela même qui caractérise l'apport de Chomsky qui a choisi d'ouvrir sa linguistique à la psychologie, à

travers son concept de Grammaire Universelle. Sa linguistique se donne pour but de découvrir les règles qui permettent à tout locuteur de construire des phrases. Autrement dit, Chomsky se définit une nouvelle approche dans l'étude du langage, il se sert du développement des mathématiques. Le langage se révèle être, avec lui, un système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue, c'est ce qu'il appelle *Compétence* ; et en même temps, le langage est un système qui caractérise les formes effectivement produites, ces formes sont réduites par rapport à celles autorisées par la compétence, cela, Chomsky l'appelle *Performance*. Le langage interne qui se présente comme une forme de psychologie est ainsi l'objet de la linguistique de Chomsky. L'absence de données empiriques dans les travaux de Chomsky nous amenait à chercher dans les travaux des psychologues des exemples concrets pour comprendre l'apprentissage et le développement du langage.

Le problème, la principale critique ou les principales limites de l'approche chomskyenne c'est son insuffisance à produire des données empiriques, des études de cas. Tel est la raison d'être du troisième mouvement de notre pensée intitulé le processus d'apprentissage du langage chez le sujet normal. Dans ce chapitre, nous voulons, sur la base des études psychologiques, reconstituer les différentes étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant.

Le troisième mouvement de notre pensée correspondant nous permettait d'exploiter sur le plan ontogénétique, les données de psycholinguistes et de biologistes pour reconstituer les différentes étapes de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Nous nous interrogeons pour savoir comment peut-on passer du système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte ? Nous voulions savoir quelles sont les grandes étapes régissant l'apprentissage et le développement du langage chez un sujet normal et jeune. Quelques théories psycholinguistiques nous ont aidé à comprendre cette faculté humaine. Les générativistes comme Chomsky ne trouvent aucun problème à identifier le système linguistique de l'enfant à celui de l'adulte, vu que l'enfant dispose de manière innée des connaissances sur la grammaire des langues humaines, il dispose de manière intuitive des règles régissant la production linguistique (c'est en cela que consiste la Grammaire Universelle). Les travaux de Tomassello et d'autres chercheurs, sur l'apprentissage centré sur les items lexicaux, identifient quelques concepts que ne possède pas l'enfant, mais dont il fait pourtant usage. C'est le cas du concept syntaxique de verbe : l'enfant, dira Tomassello, ne se consacrera qu'à l'un des deux usages du verbe (pronom + verbe, exemple : on ferme ; ou verbe + objet, exemple : ferme la porte), il se comporte comme s'il

ne savait pas généraliser la construction pronom personnelle + verbe, par exemple à l'ensemble des verbes qu'il connaît. Par contre, l'enfant est capable d'utiliser ce verbe avec d'autres mots que la porte, exemple : ferme l'assiette. La même chose se passe pour les autres verbes, qu'ils soient transitifs ou intransitifs ainsi que pour les mots d'autres catégories (noms, adjectifs, adverbes). La connaissance du petit enfant s'organise ainsi autour d'items lexicaux précis et non pas autour des catégories syntaxiques. Le passage de cette connaissance lexicalisée à une connaissance syntaxique se produit progressivement et à une vitesse différente en fonction des catégories syntaxiques. Ainsi, l'enfant de deux ans a déjà appris la classe du nom surtout pour ceux qui correspondent à des objets concrets et manipulables par l'enfant. En conclusion, Tomassello pense qu'il existe une discontinuité dans le comportement linguistique de l'enfant et de l'adulte, ne serait-ce que pour ce qui concerne la manipulation du concept de *verbe*, cette discontinuité fragilise la théorie innéiste présentée par Chomsky. L'avantage de la théorie de l'apprentissage centré sur les items lexicaux est que la théorie est testable en partie, au moins dans sa phase initiale. Il faut pour cela recueillir des données de l'observation directe des enfants et des adultes qui leur parlent. Il restera néanmoins à expliquer comment on peut passer du système linguistique de l'enfant de cinq ans (âge préscolaire) à celui de l'adulte lettré ? La grammaire cognitive décrit le système linguistique comme étant fixe, entièrement acquis. Cette position, Hopper ne la partage pas, il développe un système grammatical appelé Emergent Grammar où toutes les notions grammaticales sont créées au fur et à mesure qu'elles sont utilisées. Il est possible à un enfant d'âge préscolaire de juger qu'une phrase est correcte ou non, bien que ce jugement portera plus sur le sens que sur la forme syntaxique. Par exemple, les énoncés syntaxiquement correctes mais sémantiquement aberrants sont en général rejetés par les enfants. Nous nous rendons à l'évidence que le traitement du langage de l'enfant est compatible avec celui de l'adulte. Comment comprendre une telle réalité si l'on considère que sur le plan physiologique l'enfant est en cours de développement ? C'est en cela que s'occupent les connexionnistes, ils repensent la théorie de l'innéisme. D'ailleurs, Elman et al. produisent un ouvrage intitulé Rethinking Innateness (RI) (Repenser l'Innéisme) avec pour ambition de proposer des mécanismes qui puissent expliquer l'apparition des comportements communs à toute une population, des comportements souvent susceptibles d'être innés. Il s'agit là d'une tentative d'aller au-delà des clivages usuels entre inné et acquis et de proposer des mécanismes explicites testés par simulation sur ordinateur. Il s'agit des mécanismes biologiques (neuronaux) capables d'expliquer l'émergence et l'évolution du langage, le découpage des mots inconnus dans

un flot de parole continue, l'apprentissage de classes syntaxiques, l'apprentissage du vocabulaire, l'apprentissage des formes du passé des verbes, l'imbrication des propositions syntaxiques. Dans l'ensemble de ces simulations effectuées sur ordinateur, une observation est faite des modifications des résultats des systèmes, ce qui reproduit des comportements observés chez des enfants, notamment l'explosion lexicale au milieu de la seconde année de l'enfant ou l'apprentissage cognitif (non linguistique), des caractéristiques physiques du monde par l'enfant. L'interprétation de ces résultats les présente comme des résultats de l'existence des connaissances préprogrammées dès la naissance ou de la maturation de connaissance innées.

Le développement du langage chez l'enfant peut donc s'articuler ainsi : l'enfant commence par développer une sensibilité aux phonèmes de la langue à laquelle il est exposé, puis il développe des compétences en compréhension et en production linguistique ; il passe du babillage aux premiers mots ; de l'apprentissage du langage oral à l'apprentissage de l'écrit. Précisons que cette dynamique évolutive et positive de l'apprentissage du langage est sans anicroche à condition que nous soyons en présence d'un sujet sain. Face à un tel sujet nous ne pourrions pas relever les difficultés, les problèmes liés à l'apprentissage du langage et à leurs conséquences dans chacune des étapes de l'apprentissage. Mais surtout nous ne pourrions pas observer les conséquences de la dynamique acquisitionnelle du langage dans le développement de la personnalité de l'enfant, de la compréhension et de la production du langage. Tel est l'objet de notre préoccupation dans la deuxième partie de ce travail. Il ne s'agira pas seulement dans cette seconde partie de poser le diagnostic des troubles de langage et de leurs conséquences, nous voulons aussi par le moyen de la pédagogie proposer des issues pour y remédier afin de rétablir le sujet dans l'usage de ses moyens : langage et pensée, qui sont fondamentaux dans la constitution même de son être.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons abordé la problématique des troubles du langage. Il s'agissait de montrer l'ampleur des pathologies du langage, de ses troubles, de ses difficultés, de ses retards à la fois sur la communication, la production linguistique et sur l'expression de la pensée. Il s'agissait surtout d'apporter une réponse concrète à ces problèmes par le moyen des outils de repérage et de remédiation de la faculté de langage par le moyen de l'enseignement. Quelques interrogations majeures nous aurons servi de boussole en l'occurrence : quels sont les problèmes majeurs liés au développement du langage et de la pensée chez l'enfant ? Quels sont les troubles

importants portant atteinte à l'expression du langage et de la pensée chez le sujet humain ? Les troubles de langage ont-ils un impact réel sur l'expression de la pensée ? Peut-on avoir une quelconque difficulté à exprimer sa pensée si l'on perd l'usage du mot ? Comment peut-on remédier aux troubles du langage par l'enseignement ? Toutes ces interrogations nous ont aidé à montrer l'impact négatif des troubles de langage sur l'expression et la production du sujet ; ceci s'est fait au moyen de deux chapitres :

Le premier nous a permis d'exposer les troubles majeurs liés au langage, dans lequel nous avons examiné l'impact de ceux-ci sur l'usage du langage et de la pensée. Trois pathologies majeures ont fait l'objet de notre attention, que sont l'aphasie, l'autisme et la dyslexie qui, respectivement, portent atteinte à l'usage normal du langage, à l'usage normal de la pensée et enfin à l'usage normal à la fois du langage et de la pensée. Il en ressort que, d'après la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) et le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-IV), le jeune enfant est exposé aux troubles suivants : trouble spécifique de la lecture ; trouble spécifique de l'orthographe ; trouble spécifique de l'apprentissage de l'arithmétique et trouble mixte des apprentissages scolaires.

Le trouble de la lecture ou dyslexie est défini comme un trouble de l'identification des mots écrits, c'est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. C'est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Il est caractérisé par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente des mots ainsi que par une orthographe des mots et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives. Autrement dit, l'enfant éprouve ici des difficultés à comprendre le langage. Ces difficultés peuvent avoir des ramifications même dans la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales avec au bout du compte une véritable difficulté à concevoir une pensée, mieux à construire une pensée.

Contrairement à la dyslexie qui peut disqualifier le sujet sur le champ de la conception, de la construction, de la production de la pensée, il y a l'aphasie qui peut isoler le sujet sur le champ de la communicabilité des consciences à travers une conscience conçue, produite, construite, en attente d'être communiquée. L'aphasie est le trouble de l'expression ou de la compréhension des signes verbaux, en dehors de toute atteinte des instruments périphériques d'exécution ou de réception s'accompagnant le plus souvent des

difficultés intellectuelles, primitives ou secondaires selon les auteurs. Elle répond à une lésion cérébrale localisée, la rupture de la relation avec l'entourage qui en résulte sera souvent accrue par l'atteinte simultanée d'autres moyens de relation d'ordre perceptivo-gestuel, en rapport étroit avec le langage, mais qui ne sont pas nécessairement altérés conjointement à lui. Le sujet aphasique, à l'instar de Lordat reconnu comme tel, s'aperçoit qu'en voulant parler, il ne trouve pas les expressions dont il a besoin. Sa pensée était toute prête, mais les sons qui devaient la confier à l'intermédiaire n'étaient plus à sa disposition. Il se sent le même au fond de lui, mais mentalement isolé. Autrement dit, pour l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en dernier. Les mots lui manquent souvent. Les mots, les phrases, les conjugaisons, la grammaire sont une épreuve pour lui et même une torture. Ce qui se passe ici, c'est que la pensée est indicible en mots. Il y a une incapacité à communiquer. Pour en sortir, il est question que l'aphasique se reconstruise une grammaire, une syntaxe, des phonèmes et qu'il procède à une récupération du vocabulaire. Mieux que quiconque, l'aphasique sait à quel point il faut sans cesse lutter pour inscrire la pensée dans le langage.

Au-delà des insuffisances dues à la dyslexie et à l'aphasie, l'autisme peut disqualifier le sujet à la fois sur le champ de la construction de la pensée et sur le champ de la communicabilité des consciences. Les signes princeps de l'autisme se résument en quatre points, selon L. Kanner : une incapacité à développer des relations interpersonnelles (inaptitude innée). L'enfant semble apparemment insensible aux sollicitations du monde extérieur, il est comme enfermé en son intériorité dans lequel les sentiments semblent exclus. Et par interaction entendons les aspects de la communication tels que le contact oculaire, mimique, la posture, les mouvements corporels inconscients, les réflexes (synergologie) et conscients (mimogestualité). Les spécialistes évoquent également un sujet en difficulté majeure pour établir des contacts humains dans la microsphère familiale (parents et fratrie, autres membres de la famille) et sociale de l'enfant (école, institution) ; instituteur et pairs : absence de partage avec eux des émotions, jeux, plaisirs et loisirs.

Il y a également chez l'autiste une altération profonde de la communication langagière, complètement absente ou peu existante : écholalie et / ou inventaire réduit de mots ou énoncés souvent stéréotypés. La majorité des auteurs évoque l'absence ou la rareté des vraies interactions dialogiques, au profit d'un langage répétitif, idiosyncrasique (personnel et spécifique). Sur les plans de l'espace et du temps vécus, l'enfant recherche l'immuable : rien ne doit changer dans son environnement qui fait l'objet d'observations

minutieuses. Les comportements sont peu variés, stéréotypés et le sujet développe des habitudes et rituels, des maniérismes moteurs, des automatismes très spécifiques et précis.

Il est indubitable maintenant que le sujet ne jouit pas toujours du plein potentiel de ses facultés, une situation qui le restreint dans l'exercice du langage et de la pensée. Comment peut-on rétablir le sujet dans l'usage normal de ses facultés, afin que soit dissipée l'inquiétude de Paul Eluard pour qui *peu de mots sont nécessaires pour dire l'essentiel, mais il les faut tous pour dire la réalité*. Tel est notre préoccupation dans le prochain chapitre intitulé, l'apport de la pédagogie.

Le second chapitre par contre nous aura permis d'exposer les moyens disponibles à l'identification et au repérage des troubles de langage par le moyen de l'enseignement, le but était de rétablir le sujet dans l'usage normal de ses moyens, en l'occurrence l'expression de la pensée. Il en ressort que la rééducation est fondamentale dans la réhabilitation du langage chez le sujet. Elle propose de nombreuses approches telles que l'approche compensatoire et corrective. Les deux approches aident le sujet dyslexique à surmonter ses difficultés d'apprentissage du langage et de développement du vocabulaire. Les concepts de pédagogie curative et de rééducation permettent d'expliquer l'apport de la pédagogie dans la prise en charge des troubles, avec pour but essentiel de réadapter l'enfant à l'école. Deux approches majeures sont utilisées ici, certaines relevant de la compétence de l'enseignant et d'autres de celle des spécialistes que sont les psychologues cliniciens, les orthopédistes/orthophonistes. Ainsi, peut-on citer : l'enseignement spécialisé ou sociocentrique, qui consiste à plonger le sujet victime des troubles de langage dans le même environnement que ses pairs pour lui apporter assistance ; et les thérapies individuocentrées qui visent à rendre au sujet l'usage de son potentiel de développement, dissoudre les obstacles à son épanouissement ou rendre optimum de ses moyens intellectuels et créatifs, bref à le libérer des tensions et d'inhibition diverses affectant sa relation à son corps, à autrui, au réel, à l'espace et à son avenir.

La rééducation proposée par la pédagogie curative suppose un enseignement associé de la lecture à l'écriture, des unités phonologiques aux unités orthographiques, de l'orthographe à la lecture, des sons aux lettres, des unités phonologiques aux unités graphiques, de l'orthographe à la phonologie.

La notion de mot se conçoit donc à l'image du signe saussurien, faite des sons et des lettres, du signifiant et du signifié. La rééducation se fait à travers les méthodes que sont : les approches compensatoire et corrective ; le traitement alphabétique ou procédure

phonologique ; technique d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques ; apprentissage des régularités alphabétiques : approche multisensorielle ; approche visuelle ; traitement orthographique ou procédure lexicale : apprentissage des listes de mots ; apprentissage des régularités orthographiques ; apprentissage par analogie ; programme selfspell mnemonic rules ; programme spellmaster.

Dans la troisième partie, au-delà de l'emphase faite sur la relation d'interdépendance et de complémentarité qui existe entre le langage et la pensée. Nous avons étudié cette interrelation sur le prisme philosophique, notamment l'articulation de la pensée et du langage, de la pensée et du sens et surtout de la pratique du sens en ses volets individuels (éthique) et collectif (politique). Nous avons particulièrement gardé en référentiel cette proposition de Delacroix *la pensée fait le langage en se faisant par le langage*. Nous nous sommes posé les questions suivantes : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer la pensée aux animaux, aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus d'attitudes propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ? Est-il possible de se tenir de l'intérieur du langage pour comprendre comment s'y constituent les significations ? Quel rapport existe-il entre la pensée et le sens ? Comment se pratique le sens dans ses volets individuels (éthique) et collectif (politique) ? Ces interrogations seront examinées à travers trois mouvements de pensée.

Le premier mouvement porte sur l'étude fonctionnelle du langage, il en ressort que dans ses premiers rudiments chez l'enfant, la pensée consiste en des paires de représentations couplées. Le couple est la molécule initiale de la pensée. A la période à laquelle débute la pensée par couple (après deux ans) apparaissent les monologues dialogués, où l'enfant se parle à lui-même à deux voix, et les jeux d'alternance où s'effectue, entre deux partenaires, l'échange des rôles, selon les deux pôles actifs et passifs de la situation. L'idée d'une structuration binaire de la pensée se trouve autant chez Wallon, chez Freud que chez Piaget.

En ce qui concerne les catégories, Aristote en dénombre dix : substance, qualité, relation, lieu, temps, position, possession ou état, et action. Les catégories fournissent les

conditions de possibilité de toute connaissance et se révèlent omniprésentes, envahissantes, surdéterminées. Ce qui distingue proprement la pensée catégoriale, ne réside pas dans le manque de contenus (logique), mais en ce que cette pensée a une vocation de concret. Les catégories visent les contenus de la connaissance effective et elles sont aussi sous-déterminées. La sous-détermination des catégories fait qu'elles servent à découvrir la connaissance. Les catégories se révèlent être, selon les mots de Peirce, des idées si vastes qu'elles doivent être entendues comme des états ou des tonalités de la pensée, plutôt que comme des notions définies. Elles constituent en réalité de minces squelettes de pensée.

Deux positions peuvent être adoptées face aux rapprochements entre catégories de la pensée et catégories grammaticales : soit, en postulant une connaturalité de la pensée et du langage, on en retire une confirmation du bien-fondé des théories catégoriales, soit, à l'inverse, on prétendra que les catégories philosophiques représentent seulement des abstractions obtenues à partir des structures linguistiques. Il y aurait une catégoricité unique pour présider au langage et à la pensée. C'est en tout cas ce que s'attèle à faire E. Benveniste, dans *Problèmes de linguistique générale*. Il montre que les six premières catégories de la liste des dix d'Aristote, correspondent à des formes nominales du grec : les noms (substance), les adjectifs dérivés de pronoms (quantité et qualité), l'adjectif comparatif (relatif) et les adverbes de lieu et de temps ; les quatre catégories qui restent représenteraient des formes verbales : respectivement, le moyen, le parfait, l'actif et le passif.

Il est à noter que la théorie catégoriale grecque restait attachée à un savoir du sensible dont le découpage aristotélicien représente la description immédiate. Aussi, pour une science qui, dans son principe, rejette la connaissance sensible et disjoint, au contraire, les catégories apparaîtront comme étant une chose en soi très peu utile, toute artificielle, et dont l'étude ne servira qu'à accoutumer les hommes à se payer des mots et à s'imaginer qu'ils savent toutes choses, lorsqu'ils n'en connaissent que des mots arbitraires, comme on lit dans la Logique de Port-Royal. Depuis le XVIIe Siècle jusqu'à nos jours, le mouvement des sciences se dirige en entier vers la réduction de l'ensemble des catégories de quantité et de relation.

La phylogenèse et l'ontogenèse nous révèlent que le langage humain est un phénomène unique. Si le langage est un moyen d'expression, donc de communication de la pensée, il est aussi pour certains un outil d'élaboration de la pensée. Pourtant toutes les créations de l'esprit humain n'exigent pas, tout au moins à leur phase initiale, le recours au langage, comme en témoigne Jacques Hadamard dans son *Essai sur la psychologie de*

l'invention dans le domaine mathématique. A ce propos, il cite une lettre d'Einstein, dans laquelle celui-ci précise : les mots et le langage écrits ou parlés ne semblent pas jouer le moindre rôle dans le mécanisme de ma pensée. D'ailleurs, n'avait-il pas déclaré, bien des années auparavant : je pense très rarement en mots. Une pensée vient, et je peux essayer de l'exprimer en mots après coup. La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La pensée peut-elle être exprimée en dehors d'un langage ? Telle est la préoccupation du chapitre suivant.

Le deuxième mouvement de pensée traite de l'interrelation du langage et de la pensée, l'objectif était de définir un contenu au concept de pensée. Nous nous demandions : qu'est-ce que penser ? Peut-on attribuer les pensées aux animaux ou aux ordinateurs ? Comment une pensée peut-elle être produite, entretenue et acquérir un contenu ? Les caractéristiques des pensées comme contenus propositionnelles ne sont-elles pas intrinsèquement celles de contenus et de significations linguistiques ? La possession des pensées ne dépend-elle pas de la possession d'un langage ? La possession des pensées en ce sens n'implique-t-elle pas une forme de conscience ? Est-il possible d'apprendre à quelqu'un un langage sans présupposer, en quelque façon, la connaissance d'un langage ?

Il est important de préciser ici qu'une tentative de compréhension du processus de production de la pensée implique une approche intuitive. Car la pensée est produite en nous mais ses manifestations sont perceptibles dans nos actes et paroles. Si nous devons identifier le point de départ régissant la première impulsion de la forme *primitive* de la pensée, nous la nommerons *l'âme* du latin *anima* renvoie au souffle, à la respiration. C'est le principe vital et spirituel immanent ou transcendant qui animerait le corps d'un être vivant. Selon le vocabulaire de la philosophie d'André Lalande, le vocable *âme* a deux significations :

D'abord c'est un principe de la vie, de la pensée ou de toutes deux à la fois, en tant qu'elle est considérée comme une réalité distincte du corps par lequel elle manifeste son activité. Il ajoute que cette réalité peut être conçue soit comme matérielle soit comme immatérielle.

Ensuite, c'est un principe d'inspiration morale. Il apparaît que le mot *implique toujours un dualisme de nature et de fin, une opposition au moins provisoire, avec l'idée du corps, soit au point de vue métaphysique, soit au point de vue empirique, soit au point de vue moral, soit même au point de vue esthétique.*

L'âme est animée et elle tient cette capacité d'animation du magnétisme qui la caractérise. Le magnétisme est un phénomène physique dans lequel les objets exercent des

forces attractives ou répulsives sur d'autres matériaux. Tous les matériaux sont influencés, de manière plus ou moins complexe, par la présence d'un champ magnétique, et l'état magnétique d'un matériau dépend de sa température⁶⁰⁷ de sorte qu'un matériau peut présenter différentes formes de magnétisme selon sa température.

Pour qu'une pensée naisse, il faut que se crée une énergie électromagnétique⁶⁰⁸. L'âme émet une impulsion magnétique qui s'unit à l'impulsion électrique venant du cœur. Le cœur est ainsi l'organe le plus important dans le processus de production des pensées au même titre que l'utérus chez la femme. Elle va se définir en fonction de l'écosystème du cœur, de sa chimie et de son alchimie. La chimie du cœur est faite des émotions, deux grands groupes existent dans ce cas : les émotions positives⁶⁰⁹ et les émotions négatives⁶¹⁰. Ces émotions constituent ainsi le corps primaire de la pensée. Par un mouvement vectoriel, la pensée devra revêtir d'autres corps ou capsules dont le langage, commençant par le langage mental. C'est celui que l'on utilise lorsqu'on se parle à soi-même.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁶¹¹, et dans les émotions négatives⁶¹². Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁶¹³. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle⁶¹⁴ peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau

⁶⁰⁷et d'autres variables telles que la pression et le champ magnétique extérieur

⁶⁰⁸On peut également l'appeler intention. L'intention est aussi une tension interne.

⁶⁰⁹l'amour, la joie, la gratitude etc.

⁶¹⁰la peur, la colère, la tristesse, la jalousie, la haine, le doute etc.

⁶¹¹fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁶¹²la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁶¹³comprendons la vie ici au sens énergétique

⁶¹⁴la tension de l'intention

de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les étapes de la chaîne de production d'une pensée sont réparties en trois niveaux hiérarchiques :

L'étape primaire : c'est l'étape de la genèse de la pensée. Elle débute par une intention, une orientation active ou passive du sujet vers un type de production émotionnel. Il existe deux grands types de productions émotionnelles : les émotions positives et les émotions négatives. Retrouvons dans les émotions positives⁶¹⁵, et dans les émotions négatives⁶¹⁶. Ces émotions produisent une énergie, une énergie électromagnétique aux colorations de l'écosystème biologique émotionnel. Cette étape peut aussi être appelée l'étape de la programmation.

L'étape secondaire : c'est l'étape de la production, l'avènement de la pensée en tant qu'une activité, un programme fonctionnel. Ce programme utilise les ressources disponibles dans le sujet pour se maintenir en vie⁶¹⁷. Ce programme va donc mobiliser le sujet en fonction du niveau de tension dans l'intention créatrice. Elle (la tension de l'intention) peut être faible et ne mobiliser le sujet que dans son inconscient, elle peut être forte et le mobiliser au niveau de sa conscience. On peut également appeler cette étape la prise de contrôle, le sujet est sous emprise.

L'étape tertiaire : c'est l'étape de la création d'une nouvelle réalité faite à l'image de l'orientation de départ, l'intention de départ. Les éléments visibles de cette étape sont visibles sur la qualité de langage du sujet, la qualité des actions du sujet. Le sujet manifeste ici un langage et des actions à l'image des émotions de départ. On pourra donc observer un langage d'amour, de haine, ou des actions de colère ou d'amour.

Les pensées peuvent ensuite se détacher des actes mentaux qui les ont produites et se constituer en des ensembles de contenus autonomes qui sont échangés, transmis ou

⁶¹⁵fierté, le courage, la neutralité, la volonté, l'acceptation, le discernement, l'amour, la joie, la paix, l'illumination

⁶¹⁶la honte, la culpabilité, l'apathie, la tristesse, la peur, l'envie, la colère

⁶¹⁷comprendons la vie ici au sens énergétique

communiqués entre des individus ou des groupes, de manière à devenir des œuvres individuelles (les *Pensées* de Pascal) ou sociales (la *pensée bororo*). La pensée, ainsi présentée peut être une entité autonome pouvant vivre au-delà de la zone de production qui est le sujet humain, elle peut se répandre dans une zone géographique, et là on parlera de culture. Elle tire l'énergie qui la maintient en vie non plus seulement sur un sujet individuel qui l'a produite, mais sur un groupe humain.

Chercher à comprendre le langage ou la pensée ou encore la relation entre le langage et la pensée nécessite la compréhension du processus qui prend son départ par une impulsion électromagnétique engluée dans la teinte des émotions positives ou négatives.

Le concept de pensée prend deux principaux sens dont l'un est large et l'autre précis. Dans un sens large, le concept de pensée désigne un certain état mental, dont le contenu représente un certain état de choses. Ici le concept peut s'identifier à des synonymes tels que croire, juger, reconnaître. Penser, appartient ainsi à la catégorie des verbes que les philosophes appellent, à la suite de Russell, attitudes propositionnelles tels que douter que, vouloir que, souhaiter que, par lesquels nous rapportons les contenus des attitudes que nous attribuons à des individus, en particulier quand nous cherchons à expliquer leur comportement.

Au sens étroit, une pensée est un acte réfléchi, conscient et délibéré dans lequel on s'engage volontairement. Une pensée est, en ce sens rarement un acte mental isolé : elle fait partie intégrante d'un raisonnement, d'un calcul ou d'une suite d'autres pensées. Elle est alors un processus discursif, actif et intentionnel, qui dure un certain temps, et dont le résultat peut être un certain nombre de jugements ou un certain nombre d'actions accomplies délibérément.

De ces deux conceptions, il est plus facile de comprendre pourquoi nous sommes plus disposés à attribuer l'exclusivité de cette faculté de penser à l'homme surtout dans l'acception étroite, alors que l'acception large peut être reconnue aux animaux et aux ordinateurs. Mais comment donc une pensée peut-elle être produite, entretenue, et acquérir un contenu ?

Il faudrait noter ici que toute attitude propositionnelle et son contenu impliquent une pensée ou sont une forme de pensée. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'attribuer des attitudes propositionnelles à un être quelconque, c'est lui attribuer des pensées

Les pensées ne sont ni des représentations mentales, ni des structures linguistiques, mais des entités objectives, vraies ou fausses de toute éternité, également éloignées de représentations symboliques (comme le langage) comme mentales, entités exprimées par

des signes, situées dans un univers idéal comme les Idées platoniciennes. La phrase ne fait que véhiculer un contenu objectif, c'est ce qu'on appelle en logique une *proposition*.

La pensée repose sur des actes mentaux dont les contenus sont constitués par certaines représentations dans l'esprit. L'esprit est une chose essentiellement distincte du corps (dualisme), dont la pensée est l'attribut principal (et ses différentes pensées, des modes). Penser ce n'est pas nécessairement penser que l'on pense, mais c'est au moins affirmer la possibilité de principe de cette réflexivité. Comme en ce qui concerne mes sensations, j'ai donc un accès direct et privilégié à mes pensées qui sont par conséquent pour moi transparentes.

Le langage est considéré comme un moyen d'expression : il est le revêtement la pensée. Le langage fournit aux produits de l'activité intellectuelle un support matériel qui en permet la communication mais n'intervient pas de plein droit dans leur mise au point. Les sons émis (dans le cas du langage oral) excitent en lui les idées qui leurs correspondent, en vertu d'une langue commune à tous. En réalité nous transmettons moins nos pensées que nous provoquons autrui à les former pour son compte. Cela suppose que nous disposons tous d'un stock d'idées en commun. Les auteurs de la logique Arnauld et P. Nicole⁶¹⁸ admettent que sans la présence d'autrui nous n'aurions pas besoin du langage, et nous pourrions *considérer (les idées) en elles-mêmes, sans les revêtir d'aucunes paroles*.

L'opération qui consiste à dégager la pensée de son revêtement linguistique est non seulement impossible mais n'a pas de sens : vouloir accoler un soi-disant processus mental à la pensée telle qu'elle se formule n'ajoute strictement rien. En réalité, nous ne pouvons jamais sortir du langage pour vérifier les idées qui sont derrière. Lorsque nous pensons l'avoir fait, nous ne sommes pas allés du langage à la pensée, mais d'une phrase à l'autre. Il n'y a pas de pensée pure, de pensée séparée de son expression. Wittgenstein est un de ceux qui le montre le mieux (in Cahier Bleu) : penser, c'est opérer avec des signes, et il n'y a pas à chercher, derrière les signes que nous combinons ou au-delà d'eux, une mystérieuse activité mentale, pure et transcendante, qui régirait leur combinaison. Pour ces auteurs, la pensée doit se confondre avec l'activité à laquelle elle donne lieu, à ses manifestations comportementales. Elle n'est pas plus un processus mental que physique. La thèse matérialiste qui postulerait un processus physique sous-jacent à ses manifestations, serait tout aussi erronée, selon ces auteurs, que la thèse dualiste. La signification d'un signe ne

⁶¹⁸*La logique de Port Royal*

renvoie pas, malgré nos préjugés, à un ordre qui serait transcendant à l'univers des signes, mais au contraire n'est jamais donnée que par un autre signe⁶¹⁹. Lorsque nous cherchons à penser une signification, nous allons de signes en signes jusqu'au moment où nous nous décidons à nous arrêter, parce que nous pensons que nous tenons suffisamment la signification du premier.

La pensée est dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, elle fait donc intervenir *un autre* avec lequel j'échange. Le dialogue avec soi-même est la condition du dialogue avec les autres, selon H. Arendt. C'est ce qu'elle appelle le *deux-en-un*, ce travail de la pensée avec cet autre que soi qui est en soi, et qui n'est que la présence en soi des autres réels, de la pluralité humaine⁶²⁰. Penser, c'est pouvoir se mettre à la place de tout autre⁶²¹. La solitude du philosophe est ainsi prolongement sur la scène intérieure de *l'être-avec-les-autres*.

Comment peut-on attribuer à quelqu'un la possession d'un concept donné sans lui attribuer aussi l'ensemble des concepts nécessaires à la possession de ce concept isolé ? N'y a-t-il pas une tension entre la conception hiérarchique de l'esprit comme ensemble de facultés avancée par Fodor⁶²² et sa thèse selon laquelle la psychologie cognitive explique, comme le sens commun, le comportement comme causé par des attitudes propositionnelles reposant sur la calculation de représentations ?

La thèse fodorienne de la *modularité de l'esprit* implique que l'esprit est composé d'une collection de *modules* séparés, et que les systèmes *périphériques* de traitement de l'information (vision, audition, langage, etc.) sont autonomes par rapport aux *systèmes centraux*, qui recouvrent les facultés *supérieures* de pensée, de croyance et de conscience. Le traitement de l'information est dans les premiers rapide, isolé et étanche par rapport aux processus *holistiques* – plus lents – des seconds⁶²³.

Mais Fodor énonce une *loi* selon laquelle les sciences cognitives doivent nécessairement en savoir plus sur les systèmes modulaires que sur ceux de la pensée. Il s'ensuit que les sciences cognitives sont, à la fois, fondées sur la psychologie des attitudes

⁶¹⁹n'est-ce pas le principe du dictionnaire ?

⁶²⁰d'où aussi la nécessité de n'être pas dans une simple coïncidence de soi à soi, mais de pouvoir s'en arracher pour adopter idéalement le point de vue de tout autrui ; ainsi, le vrai cogito ne serait pas *je pense donc je suis* mais *je pense donc nous sommes*

⁶²¹Kant

⁶²²1983

⁶²³ce qui implique, notamment, qu'à un certain niveau la perception est indépendante des jugements

propositionnelles et partiellement ignorantes du fonctionnement des processus centraux qui les constituent. Et, de fait, la psychologie cognitive semble aujourd'hui moins avancée dans des domaines comme la psychologie du raisonnement et de la pensée⁶²⁴ que dans des domaines comme ceux de la vision ou du traitement du langage.

Les pensées ont un contenu parce qu'elles ont certaines conditions de vérité et de référence, qui font qu'elles peuvent représenter des états de choses du monde. Or, si le *solipsisme méthodologique* qui doit, selon Fodor, prévaloir en psychologie cognitive implique que les contenus de pensée des individus doivent être spécifiés par des processus et représentations purement *internes* ou *cartésiens*, comment ces contenus peuvent-ils avoir une sémantique totalement indépendante de l'environnement ?

H. Putnam⁶²⁵ a proposé une expérience de pensée, destinée à montrer qu'il y a nécessairement une divergence entre les contenus de pensée que nous spécifions en faisant appel à la psychologie interne des individus et les contenus que nous spécifions en référence à des traits de l'environnement extérieur.

Si l'on généralise cette conception de la pensée, on en viendra à dire que la plupart de nos pensées sont telles que nous n'avons aucun accès privilégié, cartésien, à leurs contenus, dont l'individuation repose sur la nature du monde qui nous entoure. Cette conception menace directement l'entreprise de la psychologie cognitive, s'il est vrai qu'elle est fondée sur le paradigme d'une individuation purement *individualiste* ou *interne* des pensées et des représentations. Il n'est pas sûr néanmoins qu'on doive en tirer une conclusion aussi radicale, dans la mesure où ces arguments reposent essentiellement sur des analyses de nos attributions usuelles d'attitudes propositionnelles au moyen du langage.

Il est difficile de tirer de ces emplois linguistiques divers un argument généralisé sur la nature des pensées elles-mêmes. Mais il y a bien un sens où toute possession d'une pensée requiert un monde extérieur au sujet qui la pense : avoir une pensée n'est pas seulement avoir une représentation quelconque, mais c'est aussi être capable d'en communiquer le contenu et d'interpréter le comportement d'autrui comme l'exercice de la même faculté. Ce n'est que s'il peut y avoir un accord de ce genre entre l'interprète d'une pensée et celui qui l'a, et un tel processus de reconnaissance mutuelle, que l'on peut attribuer, au sens plein du terme, des *pensées*. C'est ce qui rend difficile l'attribution de

⁶²⁴P. Johnson-Laird et P. Wason, 1985

⁶²⁵1975

pensées véritables à des animaux et à des machines. Leur *rationalité* semble suspendue à leur possibilité de communiquer avec leurs semblables, et donc de comprendre authentiquement un langage⁶²⁶.

L'espoir de théoriciens comme Fodor est de parvenir à expliquer entièrement l'intentionnalité de la pensée en termes de processus physiques et naturels⁶²⁷, sans pour autant souscrire au matérialisme radical des philosophes qui soutiennent que le mental doit être purement et simplement éliminé parce que les neurosciences ne pourront pas trouver, dans le cerveau, des configurations physiologiques qui correspondraient à ce que nous appelons des *pensées* ou des *croyances*. Mais rien n'indique qu'une telle *naturalisation* du mental soit à la portée des sciences de la cognition, en sorte qu'on puisse rendre compte de l'intentionnalité en termes de processus naturels de traitement de l'information. Les philosophes qui, comme les phénoménologues, souscrivent à la thèse de Brentano, selon laquelle l'intentionnalité est la marque irréductible du mental, seront sans doute tentés d'en conclure que toute explication scientifique de l'intentionnalité des pensées est vaine.

Mais on peut tirer aussi une leçon différente, proche de celle qu'a proposée Dennett⁶²⁸. Les attributions d'attitudes propositionnelles et de pensées à des créatures⁶²⁹ ne sont peut-être pas des attributions d'états réels, dont l'essence sous-jacente, mentale ou physique, pourrait être un jour révélée. Elles ont plutôt un statut de normes, de rationalité, nécessaires à toute explication du comportement, que nous ne pouvons manquer d'imputer à des êtres quelconques si nous voulons les interpréter. En ce sens, ni le cartésianisme ni une forme de théorie matérialiste de la pensée ne sont justifiés, mais il y a bien une irréductibilité de l'intentionnalité dans le fait que toute élucidation d'un contenu de pensée comporte un élément normatif, quelle que puisse être la théorie psychologique qui en expliquera les processus.

Enfin dans le dernier mouvement de pensée, nous traitons du langage et de sa signification. Nous voulions savoir comment se construit le sens, jusqu'où la pensée peut-elle être dicible en mots. Nous nous interrogeons pour comprendre comment peut-on accéder au sens. Quel est le pouvoir réel des mots ? Quelle est la valeur du concept de

⁶²⁶D. Davidson, 1975

⁶²⁷J. Fodor, 1987

⁶²⁸1978

⁶²⁹qu'il s'agisse d'humains, d'animaux ou d'ordinateurs

vérité ? De nombreuses théories nous auront permis de répondre à ces préoccupations, en l'occurrence celle de Spinoza, de Nietzsche, de Gadamer, de Davidson et de Wittgenstein.

Il en ressort que, de manière fondamentale, le problème du langage se pose en termes stratégiques. Il enveloppe les aspects d'illusion et d'oppression : illusion dans la possibilité de confusion des idées et des mots par lesquels nous désignons les choses ; et oppression dans l'usage instrumentalisé du langage.

La théorie du langage est, chez Spinoza, la propédeutique à toute réflexion véritable. Les enjeux de cette théorie sont d'ordre épistémologique et politique. Le langage s'explique par le corps et non par l'entendement. Par essence, le mot est désignatif et sa valeur est exclusivement une valeur d'usage, mais également classificatoire. Le mot vise à prolonger le processus de la reconnaissance nécessaire à la simple survie, selon un signe facile à retenir et qui se représente chaque fois que la chose ou son image se présente à nous.

En tant que moyen d'usage, le langage est à la fois un produit du corps et de l'ignorance. S'il a en effet une valeur pratique, il n'a aucune valeur de vérité, pense Spinoza, c'est le vulgaire qui a d'abord trouvé les mots. L'homme appréhende en premier lieu les choses, non en vérité, mais dans le rapport qu'elles ont avec ses besoins. A la suite de notre propre corps, les mots ne retiennent de la chose que son aspect le plus sensible, l'accident par lequel elle nous affecte. Ce qui explique le paradoxe d'un langage très fécond en apparence et pourtant fort pauvre en réalité. Ainsi, appartient-il à celui qui cherche la signification première d'un mot de se demander ce qu'il a d'abord signifié pour le vulgaire, et cette signification est à chercher dans la sphère de l'usage.

D'un point de vue épistémologique, Spinoza affirme que le langage trouve sa signification originelle en dehors de la sphère des idées, dans son usage, comme le montre l'existence des Êtres de Raison, des chimères, des Êtres forgés qui ne représentent aucune idée, mais aussi l'existence de bien d'autres mots qui deviennent de véritables armes contre la liberté d'esprit de celui qui écoute.

Le danger du mot (en tant que création du vulgaire) pour la philosophie, c'est de céder à l'illusion, confondre les idées et les mots par lesquels nous désignons les choses. Le mot masque en effet l'objet à connaître, il s'y substitue.

Le langage est le véhicule privilégié de l'imaginaire. La structure de l'imaginaire se confond parfois avec la structure du langage, comme c'est le cas dans la formation des mythes. Le concept de vérité devrait ainsi sortir de la dépendance au langage. Toute pensée véritable (comme vraie idée) est production de réalité et non représentation : le vrai n'est pas un discours sur l'être, mais le réel lui-même dans son affirmation absolue et parfaite. Seule l'idée adéquate est donc une vraie pensée c'est-à-dire le mouvement réel et absolu de production de la réalité idéelle : production simultanée et identique au mouvement réel de production ou du réel dans l'infinité des autres attributs constituant la substance. Le vrai n'est pas discours sur le réel, n'enveloppe aucune signification. *Les mots n'ont de signification certaine qu'en vertu de l'usage, en vertu de leur disposition.*

Ce concept de vérité a le plus intéressé Nietzsche, dans son essai *Vérité et mensonge*, il détruit la notion de vérité objective, de vérité définie comme *adoequatio intellectus et rei* à laquelle la pensée et le langage devraient s'adapter les différentes langues mises côte à côte, Nietzsche démontre, que dans les mots, ni la vérité, ni une expression adéquate, n'ont jamais d'importance, sinon il n'existerait pas autant de langues.

Il est donc inutile de prétendre trouver une vérité unique et objective dans les différentes langues, leur diversité phonétique et sémantique indique plutôt que chaque langue contient une vérité à elle. Accepter une langue déterminée signifie aussi accepter la vision du monde qu'elle contient, le monde décrit par notre langue n'est pas le seul monde véritable et vrai.

La théorie de Gadamer se résume en ces termes : la signification repose sur l'interprétation. Tout phénomène humain est le produit d'une interprétation et n'existe que relativement à notre pratique interprétative. En ce sens, l'interprétation est universelle. La réalité elle-même et la nature de l'être dépend de l'interprétation et est révélée par elle. L'interprétation n'est pas une méthode particulière et notamment ce n'est pas une méthode scientifique, c'est une pratique partagée par tous les êtres humains, qui peut devenir réflexive ou consciente, mais qui est avant tout implicite dans la vie humaine. L'interprétation n'est pas une forme d'explication, causale ou nomologique. C'est une forme de compréhension. En ce sens, les sciences de la nature sont foncièrement distinctes des sciences de l'esprit. La compréhension interprétative repose sur le cercle herméneutique : tout phénomène signifiant doit être pré-compris pour pouvoir être compris. En ce sens nous ne pouvons pas sortir du cercle herméneutique pour découvrir

des significations qui seraient indépendantes de nos interprétations ultérieures. La compréhension est une forme d'accord, une fusion des horizons. Elle est fondée sur une précompréhension, sur des préjugés immanents à une tradition et à un arrière-plan historique. Elle est aussi dynamique : nous interprétons en révisant sans cesse nos interprétations pour parvenir à une visée commune. La compréhension est donc intersubjective.

RESUME-BILAN

1- Dans sa quête de la connaissance ou de la compétence linguistique, l'apprenant fait face à de nombreuses difficultés dont certaines sont liées aux pathologies du langage. Celles-ci se manifestent par des difficultés de communication et par des troubles d'apprentissage. Ces difficultés lui posent un sérieux problème d'expression et de production de la pensée, entraînant des conséquences telles que l'échec scolaire pour les élèves et la difficile insertion sociale et professionnelle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant lui est utile, parce que ce dernier adapte sa pédagogie à la qualité de l'apprenant, il fait usage soit de la rééducation ou de la pédagogie curative. L'objectif étant que l'apprenant puisse acquérir la connaissance ou la compétence à lui transmise.

Ce travail de recherche devrait déboucher à l'élaboration d'une théorie interrelationnelle du langage et de la pensée. Notre théorie postule que le langage est un revêtement et la pensée une énergie. Le langage et la pensée sont unis par un lien d'interdépendance. Si le langage était une machine alors la pensée serait le moteur qui la fait tourner. Si par contre le langage était un programme, la pensée serait le système qui fait fonctionner le programme. Si par ailleurs le langage était une bouteille d'eau, d'alcool, la pensée serait le liquide contenu dans la bouteille. Si enfin le langage était un produit, la pensée serait la production, le processus qui a permis de réaliser ledit produit. Le langage n'est donc qu'un véhicule, un vecteur, une capsule, un conteneur destiné à ne transporter que la pensée. La pensée est une énergie au même titre que l'électricité, au même titre que Dieu. De ce point de vue, il ne sera possible objectivement que de décrire ses manifestations, la définir reste un défi. Cette réalité de la pensée entraîne de nombreuses conséquences dans la compréhension de ce concept : par la pensée, l'homme manifeste son être intrinsèque, un être divin et le « cogito ergo sum » prend tout son sens en cela. L'homme et la pensée sont faits de la même nature, une nature divine. Et comme Dieu, l'homme crée par la pensée à la fois un monde tel qu'il le veut et tel qu'il ne le veut pas. Les pensées sont à manipuler avec une extrême précaution, elles peuvent créer de la même manière qu'elles peuvent détruire.

2- Trois piliers tiennent notre théorie :

Dans le premier pilier, nous devons reconstituer les étapes du développement du langage, l'homme et le langage ont une origine commune, en ceci que l'origine est l'itération, l'émergence, l'engendrement. Le langage procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de vie sociale.

Dans le second pilier nous avons mis l'accent sur les difficultés et les troubles liés à la production orale et écrite et à la communication, à travers l'étude de l'aphasie, de l'autisme et de la dyslexie. Le but était de comprendre l'impact des pathologies dans l'expression et les productions langagières. Les troubles de langage ont des conséquences non négligeables sur le rendement des apprenants dans les exercices scolaires d'expression et de production de la pensée. Certaines de leurs causes sont dues aux pédagogies mal adaptées, aux retards d'apprentissage, aux handicaps socioculturels, sociolinguistiques, aux absences répétées etc. Des solutions adaptées à ces troubles sont trouvées à travers la pédagogie curative et le concept de rééducation.

Dans le troisième pilier, nous avons mis en lumière l'inter influence et les conséquences à tirer des pathologies dans le rapport entre le langage et la pensée, particulièrement dans la production des savoirs. Le langage permet à l'homme de se construire un monde approprié à son être mental et culturel. Le langage est l'activité qui crée des signifiés, en créant des signes avec des significations, et c'est en cela que consiste sa sémantique. C'est le langage qui confère l'être aux choses, il n'est pas une nomenclature pour des classes de choses reconnues d'avance. Le langage ne crée pas les étants, mais il crée leur être.

Quelques résultats peuvent découler de cette étude :

3- D'un point de vue historique (de l'évolution de l'espèce humaine), Rousseau souligne que le langage procède de l'affectivité qui accompagne et enveloppe les premiers rudiments de vie sociale. Ce n'est donc pas la relation de la nature qui prescrit l'usage de la parole mais la relation aux autres hommes. Les langues seraient nées d'après Rousseau autour des points d'eau et autour du feu. L'homme, selon Rousseau, commence par avoir la faculté de signifier puisqu'il choisit de l'incarner dans une phonation donnée. Ce choix est poussé par la passion, en tant que faculté de signifier, est immédiatement désir de signifier qui s'incarne en figures.

L'origine de chaque langue, selon Platon, c'est la convention. Le choix des désignations relève d'une négociation toujours contingente visant à établir un signe à partir d'une connaissance de la chose signifiée.

Aristote, par contre distingue deux origines du langage dont l'une la présente comme une faculté et l'autre comme une facticité. L'origine du langage comme faculté est donc cette tendance à exprimer les états de l'âme de façon articulée. Dans *Alcibiade*, Platon décrit le langage comme une science qui ne s'enseigne pas, c'est le peuple qui la transmet.

Humboldt, s'intéressant à cette question, pense que la langue est un don, une sorte de propriété innée, inhérente à l'esprit humain, quelque chose d'intérieur. *L'homme et le langage sont nés ensemble*. Le langage pour lui n'est pas un *ergon* (un produit) mais un *energeia* (force active).

4- D'un point de vue biologique, avec Noam Chomsky, la question du langage prend un nouvel essor. Il met l'accent sur l'innéité du langage et par conséquent sur l'importance des facteurs biologiques pour l'apprentissage. Il apparaît que la capacité linguistique, langagière du nouveau-né est relativement importante, il semblerait en effet qu'il soit doté d'un dispositif traitant de façon déterminée les sons linguistiques. La connaissance linguistique de l'être humain peut être caractérisée de deux façons : par sa compétence (système abstrait permettant de générer l'ensemble des structures correctes d'une langue et seulement celles-ci), et par sa performance (système qui caractérise les formes effectivement produites, ces formes étant réduites par rapport à celles autorisées par la compétence et ce pour des raisons non linguistiques).

D'après cette théorie générative, l'enfant dispose dès la naissance du même système linguistique que l'adulte. L'enfant présente une étonnante capacité à comprendre les intentions d'autrui qui lui permet d'apprendre par imitation.

Pour Chomsky, le langage est le produit d'une fonction mentale singulière qui gouverne la syntaxe des langues, un *module* du cerveau qui possède deux interfaces : l'une, phonétique, avec le système sensorimoteur (qui permet de parler et d'entendre, l'autre, sémantique, avec l'entendement) là où se forme le sens. La singularité de ce module tient à une propriété rarement trouvée dans les systèmes vivants, si ce n'est dans le code génétique : celle de pouvoir produire une infinité de combinaisons avec un nombre limité d'éléments. Selon Chomsky, la fonction première du langage n'est pas la communication, mais le maniement de la pensée.

5- D'un point de vue clinique, les facteurs socioculturels présents dans l'environnement de l'enfant, et les capacités cognitives générales propres à chaque enfant et les interférences linguistiques ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées chez les enfants. A ces facteurs nous ajoutons les troubles spécifiques des apprentissages :

- Un enfant peut donc être intelligent, sans handicap socioculturels, mais avec une difficulté sévère et spécifique à la lecture.
- Le milieu socioculturel d'un enfant dyslexique peut avoir un effet compensateur ou aggravant sur ses capacités de lecture.

Les troubles des apprentissages (learning disabilities), les troubles développementaux des apprentissages sont un ensemble de difficultés des apprentissages qui apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persistent souvent jusqu'à l'âge adulte.

De manière générale, si l'enfant ne peut pas identifier des mots écrits (pourtant lisibles), il faut soupçonner une dyslexie. Mieux, si un enfant éprouve des difficultés à apprendre à lire, malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel, alors il faut soupçonner une dyslexie.

Il faudra soupçonner l'aphasie, si un individu éprouve une impossibilité d'exprimer ses pensées en mots. S'il éprouve un isolement mental (la communication dans son acception rétroactive lui semble impossible avec le monde). Chez l'aphasique, les idées, les connaissances, la compréhension, les significations, la sémantique, les pensées, les souvenirs et les raisons viennent en premier et le langage en second. Il possède le concept, mais pas le langage. Il est capable de comprendre le monde, lui-même, les relations sociales mais ne sait rien ni de la grammaire, ni du vocabulaire. Les mots lui manquent souvent. Les mots, les phrases, les conjugaisons, la grammaire sont une épreuve, comme une *torture*. Autrement dit, ses pensées sont malheureusement indicibles en mots.

6- D'un point de vue pédagogique, des solutions à ces troubles existent grâce à la pédagogie curative et à la rééducation. La rééducation proposée par la pédagogie curative suppose un enseignement associé de la lecture à l'écriture, des unités phonologiques aux unités orthographiques, de l'orthographe à la lecture, des sons aux lettres, des unités phonologiques aux unités graphiques. La notion de mot se conçoit donc à l'image du signe saussurien, faite des sons et des lettres. La rééducation se fait à travers les méthodes que sont : les approches compensatoire et correctrice, le traitement alphabétique ou procédure phonologique, la technique d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques, l'apprentissage des régularités alphabétiques et enfin le traitement orthographique ou procédure lexicale.

7- D'un point de vue philosophique, il ressort de cette étude que le langage est l'une des deux dimensions de l'être de l'homme. Par le langage, l'homme se construit un monde approprié à son être spirituel : un monde pensable. Le langage est par là l'ouverture de toutes les possibilités culturelles de l'homme. C'est dans ce sens que Hegel constatait que le langage est *voreilig* en ce qu'il contient d'avance toutes les formes du développement de l'esprit. Le langage est par-là une activité créatrice et culturelle infinie. Il est en même temps une forme de culture et la base de la culture, en particulier en tant que tradition

culturelle. Le langage est l'activité qui crée des signifiés, en créant des signes avec des significations, et c'est en cela que consiste sa sémantique. Le langage est la manifestation primaire de l'altérité, de l'être avec autrui caractéristiques de l'homme. Le langage en tant que dire est certainement communication. Du point de vue de la communauté, le langage n'est pas simplement un fait social, un produit de la société comparable aux institutions sociales, bien au contraire, il est, par l'altérité, le fondement de toute association humaine. Les deux fonctions fondamentales du langage sont : l'onomazein et le legein (Platon) : nommer et dire, ce qui correspond à peu près à la distinction entre lexique et grammaire.

GLOSSAIRE

ACQUISITION : le vocable acquisition vient du caractérisant *acquis* et renvoie à ce qui n'est pas primitif. Un caractère est acquis pour un individu ou une espèce lorsque celui-ci ne le possédait pas d'abord. L'expression *hérédité des caractères acquis* s'entend toujours des caractères acquis par un individu après sa naissance (par opposition à la théorie darwinienne de la sélection s'exerçant sur des variations accidentelles). Mais l'expression *caractère acquis* n'a pas à elle seule cette signification. On dit couramment, en anglais comme en français, que dans l'évolutionnisme, au sens large, les caractères spécifiques, et notamment les principes rationnels, sont *innés dans l'individu, mais acquis par l'espèce*. En pédagogie, on parle généralement d'acquisition ou de caractère acquis pour se référer à un ensemble de connaissances théoriques et pratiques développées chez un apprenant.

APHASIE : Le vocable Aphasie est né sur l'indication d'É. LITTRE ; A. TROUSSEAU l'a fixé en 1865, en remplacement d'autres en usage dans la même acception : *alalie* ou *aphémie* (terme proposé et justifié par Paul BROCA, cf. P. Lefèbvre, *De l'aphémie à l'aphasie : les tribulations d'une dénomination*, L'information Psychiatrique, vol. 54-7 : 1988/09, p. 945-954.) . L'une des définitions les plus communément admises aujourd'hui est la suivante.

L'aphasie est le trouble de l'expression ou de la compréhension des signes verbaux, en dehors de toute atteinte des instruments périphériques d'exécution ou de réception, s'accompagnant le plus souvent de difficultés intellectuelles, primitives ou secondaires selon les auteurs ; elle répond à une lésion cérébrale localisée ; La rupture de relation avec l'entourage qui en résulte sera souvent accrue par l'atteinte simultanée d'autres moyens de relation d'ordre perceptivo-gestuel, en rapport étroit avec le langage, mais qui ne sont pas nécessairement altérés conjointement à lui. (Henri HECAEN, R. Angelergues, *Pathologie du langage*, p. 6.)

C'est une définition médicale, trois raisons à ce choix : elle évoque (1) Les désordres du langage ; (2) l'existence fréquente de troubles associés ; (3) le problème des difficultés intellectuelles. L'impact d'une telle atteinte sur les relations du sujet avec le monde extérieur est considérable. Divers facteurs engendrent l'aphasie : accidents vasculaires cérébraux (AVC), tumeurs, traumatismes crâniens, etc.

AUTISME : Depuis le DSM III, puis le DSM IV, l'autisme est désigné comme un trouble envahissant du développement, concept repris par l'OMS, avec le CIM-10. Cependant, cette dernière expression peut prêter à confusion car elle couvre bien d'autres

troubles du développement de l'enfant, dans le domaine de la neuropsychologie, en particulier : hyperactivité, troubles sévères de l'attention, dyspraxies visuo-spatiales, etc.

Les signes princeps de l'autisme se résument en quatre points L. KANNER (1943) évoque une *incapacité à développer des relations interpersonnelles*, inaptitude innée. L'enfant semble apparemment insensible aux sollicitations du monde extérieur, il est comme enfermé en son intériorité où tout sentiment semble exclu. Par interactions sociales, on entend généralement plusieurs aspects de communication : contact oculaire, mimiques, postures, mouvements corporels inconscients, réflexes (synergologie) et conscients (mimogestualité). Les spécialistes évoquent également un sujet en difficulté majeure pour établir des contacts humains dans la microsphère familiale (parents et fratrie, autres membres de la famille) et sociale de l'enfant (école, institutions...), instituteur et pairs : absence de partage avec eux des émotions, jeux, plaisirs et loisirs, etc.

Ensuite, KANNER observe une altération profonde de la communication langagière, complètement absente ou peu existante : écholalie et/ou inventaire réduit de mots ou énoncés souvent stéréotypés. Aujourd'hui, la majorité des auteurs évoque l'absence ou la rareté des vraies interactions dialogiques, au profit d'un langage répétitif, idiosyncrasique (personnel et spécifique), sans jeu de faire semblant, etc.

Sur les plans de l'espace et du temps vécus, l'enfant recherche l'immuable : rien ne doit changer dans son environnement qui fait l'objet d'observations minutieuses. Les comportements sont peu variés, stéréotypés et le sujet développe des habitudes et rituels, des maniérismes moteurs, des automatismes très spécifiques et précis.

Enfin, KANNER évoque *l'air intelligent* de ces enfants et leurs bonnes performances dans certains domaines bien circonscrits (musique, mémoire, calcul...).

Ces données descriptives sont insuffisantes, bien sûr, pour caractériser l'autisme et la réalité dynamique des comportements conatifs et cognitifs afférents et leur évolution. Par ailleurs, on observe aussi des oscillations de comportement, avec des passages de l'évitement à un rapprochement fusionnel, de l'enfermement à l'extériorisation d'états d'angoisse fulgurants, éprouvants, des automutilations sont également observées.

DIFFICULTE : dans la terminologie orthophonique, le terme *difficulté* est souvent employé au pluriel et fait partie de l'ensemble des termes auxquels ont recours les orthophonistes en posant un diagnostic de pathologie orthophonique. D'un point de vue réglementaire (cf. NGAP et décret d'actes), l'orthophoniste est le professionnel de santé habilité à diagnostiquer et à prendre en charge des retards, des troubles et/ou des pathologies afférentes, notamment à la phonation et à la communication orale et/ou écrite.

Parler de difficultés n'est pas suffisant pour justifier d'une prise en charge orthophonique. Encore faut-il que ces difficultés soient révélatrices d'une pathologie et/ou de troubles avérés, diagnostiqués par un bilan orthophonique.

Lorsque les difficultés de l'évolution du langage d'un enfant sont diagnostiquées comme un processus pathologique, la notion de *trouble* se substitue à celle de *difficulté*. Il est important de distinguer les notions de *difficultés* et de *troubles* dans la mesure où un professionnel de santé n'est pas habilité à prendre en charge n'importe quel type de difficultés en général, mais seulement celles qui relèvent pour ce patient d'un écart à la *norme* (pas seulement d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif, et auxquelles le patient ne parvient pas à s'adapter seul) et qui justifient alors une prise en charge par l'orthophoniste, remboursée par l'assurance maladie.

DYSLEXIE : Dyslexie est un mot d'origine grecque : le préfixe *dys* signifiant *difficulté*, et, *lexie* signifiant *mot*. La Fédération Mondiale de Neurologie (F.M.N.) la définit comme un trouble développemental de l'apprentissage du langage écrit, *trouble qui se manifeste par une difficulté durable dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement normal, d'une intelligence appropriée, de conditions socioculturelles satisfaisantes*. L'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.) complète en précisant *un trouble spécifique, durable et persistant chez l'enfant...et indemne de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants*. L'équipe américaine d'Albert Galaburda et de Norman Geschwind a établi en 1979 que la lecture n'était pas simplement une activité visuelle, mais avant tout une activité langagière. Ils ont mis en évidence que le cerveau des dyslexiques présentait des déficiences spécifiques dans les zones de langage.

Différentes formes de dyslexies développementales ont été décrites jusqu'ici. Certaines formes (dyslexie visuelle, dyslexie par négligence, dyslexie profonde) ont fait l'objet d'une attention limitée, alors que d'autres comme la dyslexie phonologique et de surface ont été plus largement étudiés. Ceci est sans doute à mettre en relation avec le débat qui oppose depuis une vingtaine d'années les tenants des modèles connexionnistes de lecture de type PDP (parallel distributed processing ; Seidenberg et McClelland, 1989 ; Plaut et coll., 1996 ; Harm et Seidenberg, 1999 et 2004) aux défenseurs du modèle double-voie (Coltheart, 1978 ; Coltheart et coll., 2001).

LANGAGE : le mot langage est traduit en allemand *spache* et en anglais *language* est une fonction d'expression verbale de la pensée, soit intérieure. *L'intention (de parler), qui n'est point nécessairement langage, pas même langage intérieur ou à la parole*. Delacroix, Le Langage et la Pensée, p. 523.

En ce sens, langage s'oppose à parole en deux sens : 1) En tant que par parole, on entend exclusivement le langage extérieur, comme dans l'exemple ci-dessus, ou dans cette phrase du même chapitre : *le langage intérieur n'est pas nécessaire à la parole*. Ibid., 522. En ce sens, langage est un genre dont la parole (extérieure) est une espèce.

2) en tant que parole désigne l'acte individuel par lequel s'exerce la fonction langage : une parole, des paroles. L'usage de cette fonction peut se faire dans un cas déterminé : *employer un langage obscur ; parler le langage de la raison*.

Au contraire, langage s'emploie fréquemment, par opposition à langue, pour distinguer la fonction de s'exprimer par la parole, en général, de tel ou tel système linguistique fixé dans une société donnée. C'est ainsi qu'on oppose à la question de *l'origine du langage* (dans l'humanité), celle de l'origine de telle ou telle langue, comme le français ou l'anglais.

Sur le plan biologique, la faculté de langage est un universel : elle est partagée par tous les humains et participe de leur programme génétique. De plus, elle est spécifique de l'espèce humaine : aucun autre animal n'est doué de parole. Mais cette faculté s'actualise, pour chaque humain, dans une ou plusieurs langues particulières, qui constituent autant de systèmes spécifiques. Sur le plan culturel, tous les humains partagent certaines expériences communes (avoir un corps, manger, dormir, souffrir, aimer...), que la langue permet d'exprimer et de communiquer, en offrant les moyens de parler des objets, des êtres et des situations du monde, réel ou imaginaire. Reste que, d'une langue à l'autre, ces moyens diffèrent.

LANGUE : le mot langue se traduit en allemand par *sprache* et en anglais par *language*. Il désigne un système d'expression verbale de la pensée comportant un vocabulaire et une grammaire définis, relativement fixes, constituant une institution sociale durable, qui s'impose aux habitants d'un pays, et demeure presque complètement indépendante de leur volonté individuelle.

La langue désigne la manière d'écrire d'un auteur ; manière de parler ou d'écrire d'un groupe plus ou moins restreint. *La langue d'Aristote, la langue des cartésiens, la langue du sport*.

Accidentellement, et dans des cas rares, la langue se dit par métaphore des systèmes de signes ou d'expressions autres que les mots : par exemple dans le titre de l'ouvrage de Condillac, *La Langue des calculs*.

PATHOLOGIE : en matière de santé, ce terme désigne à la fois : 1) la science étudiant les maladies (leur fonctionnement c'est-à-dire la physiologie pathologique, les

effets qu'elles provoquent c'est-à-dire les troubles, les lésions), 2) l'expression d'une maladie.

PEDAGOGIE CURATIVE : la pédagogie curative désigne un ensemble de méthodes d'apprentissage destinées à rétablir une compétence chez un sujet qui, l'ayant d'abord possédée, l'a perdue suite à une pathologie. C'est le cas de l'enseignement du langage chez l'aphasique. La pédagogie est également curative parce qu'elle apporte un ensemble de méthodes d'apprentissage destinées à faciliter l'acquisition d'une compétence chez un sujet en difficulté d'apprentissage. C'est le cas chez les apprenants victimes dyslexies.

PENSEE : le mot *pensée* est traduit en allemand par *gedanke* et en anglais par *thought*. Dans de ses sens, il peut s'appliquer soit à l'ensemble des faits considérés (la pensée), soit à chacun d'eux pris à part (une pensée).

Au sens le plus large, il enveloppe tous les phénomènes de l'esprit. *Qu'est-ce qu'une chose qui pense ? Qui conçoit, qui affirme, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent.* Descartes, Deuxième méditation.

Ce sens a vieilli ; et, d'ailleurs même chez Descartes, il semble bien que les états affectifs et la volonté ne sont appelés des pensées qu'en tant qu'ils sont considérés comme nécessairement connus par l'âme qui veut ou qui sent : *par le mot pensée, j'entends tout ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes. C'est pour quoi non seulement entendre, vouloir, imaginer, mais aussi sentir est la même chose ici que penser.* Principe de la philosophie, I, 9.

Plus ordinairement, le mot pensée se dit de tous les phénomènes cognitifs (par opposition aux sentiments et aux volitions). Pensée est alors un synonyme d'intelligence au sens : *s'il y a des vérités innées, ne faut-il pas qu'il y ait des pensées innées ? Point du tout, car les pensées sont des actions, et les connaissances ou les vérités, en tant qu'elles sont en nous quand même on n'y pense point, sont des habitudes ou dispositions, et nous savons bien des choses auxquelles nous ne pensons guère.* Leibniz, Nouveaux Essais, I, ch. I.

Le mot pensée se dit de l'entendement et de la raison, en tant qu'ils permettent de comprendre ce qui est la matière de connaissance, en tant qu'il réalise un degré de synthèse plus élevé que la perception, la mémoire ou l'imagination. *La pensée n'est donc pas moins distincte de la perception qu'elle ne l'est de la sensation et de la volonté...c'est en nous représentant l'étendue que nous sortons de nous-même pour entrer dans l'absolu de la pensée.* J. Lachelier, Psychologie et Métaphysique, p.150.

RETARD : cette notion désigne un décalage par rapport à une norme attendue. En orthophonie par exemple, un *retard de parole* et/ou un *retard de langage* peut/peuvent être diagnostiqué(s) lors d'un bilan orthophonique initial, lorsque le développement de la parole et/ou du langage de l'enfant accueilli à ce moment-là ne correspond pas à ce qui est attendu à son âge, en fonction des normes existant en matière de développement langagier. Théoriquement, des séances de rééducation orthophonique permettent à un retard de parole et/ou à un retard de langage de disparaître en étant comblé(s).

Une différence majeure doit être opérée entre deux notions, celle de *retard* et celle de *trouble*. En effet, si un retard se comble, un trouble, lui, persiste à vie. L'intervention orthophonique de rééducation ne mettra donc pas en œuvre les mêmes conduites ni les mêmes compétences professionnelles, selon qu'il s'agira d'un retard ou d'un trouble. La distinction entre les deux notions est d'autant plus subtile que, seuls certains critères complémentaires permettent d'aider au diagnostic (parfois pluri-disciplinaire) : il s'agit par exemple de critères dynamiques (évolution insatisfaisante) ou quantitatifs et qualitatifs (inadaptation au handicap, déviances multiples). C'est par exemple le cas dans les troubles dysphasiques, pour lesquels le diagnostic est souvent posé chez les enfants à un âge plus avancé que celui de retard.

TROUBLE : ce terme qualifie 1) ce qui n'est pas limpide, transparent et par extension ce qui ne s'explique pas nettement, qui est suspect. 2) l'état d'inquiétude ou d'agitation dans lequel se trouve une personne, par exemple : la rougeur ou la pâleur subite peuvent révéler le trouble de quelqu'un. 3) le dysfonctionnement temporaire ou durable d'un organe, d'une fonction ou d'un système. C'est en ce sens que le terme est employé en orthophonie, exemples : trouble d'articulation, trouble de la voix. Il est actuellement courant de distinguer selon les définitions proposées par les sciences cognitives, d'une part les troubles fonctionnels des troubles structurels, d'autre part les troubles développementaux des troubles acquis et, enfin, les troubles spécifiques des troubles complexes. Pour simplifier : les troubles fonctionnels relèvent d'un fonctionnement inapproprié d'un organe (la langue : trouble de la déglutition), d'une fonction (le langage : retard de langage), d'un système (l'écriture alphabétique : trouble d'apprentissage du code alphabétique).

Une de leurs caractéristiques est que la prise en charge orthophonique permet généralement de les faire disparaître. Les troubles structurels, quant à eux, résistent à la prise en charge orthophonique qui a pour objectif, non de les faire disparaître, mais de favoriser la mise en place de procédures compensatoires opérationnelles, en vue de

diminuer l'effet des troubles. Les troubles structurels concernant le langage oral sont les troubles dysphasiques ; ceux qui perturbent le langage écrit sont les troubles dyslexiques et dysorthographiques. Les troubles développementaux touchent les personnes en développement (enfants, adolescents), les troubles acquis concernent les personnes adultes qui ne présentaient pas ce trouble initialement mais l'ont acquis au cours d'une maladie, d'un accident. Par exemple, dans les troubles du langage écrit, sont distingués les troubles développementaux du langage écrit (troubles d'apprentissage du code alphabétique, troubles dyslexiques, troubles dysorthographiques) des troubles acquis du langage écrit (dyslexies acquises périphériques et centrales).

Enfin, certains auteurs (tous ne sont pas d'accord entre eux) distinguent les troubles spécifiques des troubles complexes, les troubles spécifiques concernant l'atteinte d'une seule fonction cognitive (exemples : troubles spécifiques concernant uniquement le langage oral = troubles dysphasiques, troubles spécifiques concernant uniquement le langage écrit = troubles dyslexiques et/ou dysorthographiques), alors que les troubles complexes associent l'atteinte de plusieurs fonctions cognitives (exemples : troubles dyslexiques associés à des troubles dyscalculiques = troubles des apprentissages scolaires). Sur un plan plus épistémique, les troubles de la communication, du langage et de la parole se situent, sur le continuum de variations individuelles et culturelles de compétences de communication, sur l'extrémité attestant d'une inadaptabilité de l'individu face à une norme.

INDEX DES AUTEURS

ALAJOUANINE, 132
 ALLA, 370
 ARISTOTE, 363
 ASSOUN, 363
 AUBENQUE, 363
 AUSTIN, 40, 102, 363
 BACON, 30, 31
 BAILEY, 373
 BAKANI BAKANI, 376
 BALDUYCK, 371
 BALLARIN, 363
 BARKER, 375
 BARWICK, 371
 BASSANO, 95, 96
 BASTIEN, 372
 BATES, 90, 99, 103, 381
 BEKOU, 376
BENVENISTE, 36, 40, 82, 196, 200
 BENVENISTE, 363
 BERGSON, 363
 BERNICOT, 102, 104
 BERTONCINI, 64, 92, 93, 95, 380, 382,
 383
 BILLARD, 365, 370
 BION, 363
 BLACK, 363
 BLANCHE, 363
 BOHR, 363
 BOSSE, 375
 BOULOU NGUIZI, 376
 BOUTTEVIN, 372
 BOUVERESSE, 363, 370
 BOWERS, 375
 BOYSSON-BARDIES, 92, 93, 95
 BOYSSON-BARDIES, 363
 BRADLEY, 110, 158, 159, 168
 BRADY, 374
 BRANDT, 370
 BRAUN, 363
 BREAL, 363, 371
 BRENTANO, 223, 253, 309, 331
 BRES, 363
 BRIN-HENRY, 377
 BROEN, 372
 BROWN, 97, 128
 BROWN, 373
 BRYANT, 110, 158, 159
 CARBONNEL, 364, 375
 CARLSON, 374
 CARON, 102, 103
 CASALIS, 364, 369, 371
 CATACH, 364
 CHAUCHARD, 364
 CHEVRIE-MULLER, 364, 371
 CHOKRON, 364, 371
 CHOMSKY, 43, 46, 47, 48, 54, 364
 CIRINO, 375
 COHEN, 136, 371
 COLÉ, 369, 375
 COLOMBO, 370
 COMRIE, 364
 CONDILLAC, 28, 33, 208, 209, 211, 212,
 345
 CRAIK, 364
 CULBERTSON, 123, 129
 DAVIDSON, 271, 371
 DE AGOSTINI, 371
 DE LUBAC, 364
 DE SAUSSURE, 364
 DEJERINE, 132
 DELLATOLAS, 371
 DEMONET, 371
 DENNETT, 364
 DESCARTES, 28, 213, 227, 230, 257, 346,
 376
 DESCARTES, 364
 DESPINOY, 364
 DJOUMEDJIO, 376
 DOI, 373
 DOUALA EKAMBI, 376
 DREYFUS, 365
 DUBOIS, 363
 DUFOR, 371
 DUNN, 123, 127
 DURAND, 92
 ECCLES, 365
 EHRI, 371
 ELBRO, 371
 ELUARD, 118
 ENAMUE ZOBO, 376
 ENGEL, 365, 371
 ERVIN TRIPP, 103
 ESTIENNE, 369
 EVERATT, 370
 EY, 365
 FAYOL, 105, 108, 110, 111, 160
 FELSENFELD, 372
 FERREIRO, 105

FLETCHER, 124, 125, 127, 130
FLETCHER, 374
FLOWER, 111
FODOR, 48, 365
FOMBONNE, 372
FOORMAN, 374
FRANCIS, 374
FREGE, 224, 226, 227, 280
FREGE, 372
FREUD, 372
FRITH, 105, 127, 158, 167
FUCHS, 125, 373, 374
GALABURDA, 125, 344
GAONAC'H, 365
GEORGES MOUNIN, 26
GIANNOPULU, 371
GIDNEY, 375
GIL, 372
GILGER, 125
GILLBERG, 123
GILLET, 364, 365
GOLDBERG O'ROURKE, 375
GOLDER, 365
GOLDSCHMIDT, 365
GOMBERT, 101, 102, 109, 111
GOMBERT, 365
GRAINGER, 372
GRANIER, 365
GREGOIRE, 365
GREIMAS, 19, 20
GRINBERG, 365
GUIDETTI, 369
GUILLEMIN, 370
GURWITSCH, 365
GUSTAVE GUILLAUME, 41
HAUGELAND, 365
HAYES, 62, 111
HECAEN, 131, 342
HECHT, 375
HEGEL, 14, 195, 201, 206, 339
HEGEL, 136, 365
HEIDEGGER, 365, 373
HEILBORN, 26
HEINE, 366
HEISENBERG, 366
HÉRODOTE, 26
HICKMANN, 104
HOMMET, 365
HOOPER, 129
HORODEZKY, 371
HUME, 366
HUSSERL, 366
JACQUIER-ROUX, 373
JAKOBSON, 46, 132, 366
JOLY, 366
JORM, 373
KAIL, 97, 98, 99
KAMWE FOGANG, 376
KANNER, 134, 135, 342, 343
KANT, 136
KARMILOFF SMITH, 100, 101
KAUFMANN, 373
KEATING, 373
KIRBY, 374
KIRK, 123
KOFMAN, 366
KÖRNER, 366
KRIPKE, 366
KRONENBERG, 127
KUHLENBECK, 366
LACAN, 366
LACERT, 375
LADNER, 375
LAKOFF, 373
LALANDE, 363
LAMBERT, 366
LAPLANE, 132
LAZARD, 366
LEFÈBVRE, 131, 342
LEROI-GOURHAN, 26
LEROY, 366
LEVINAS, 367
LEVI-STRAUSS, 367
LHERMITTE, 132
LIBERMAN, 110
LITTRE, 131, 342
LOCKE, 28, 208, 211, 213, 230
LOVETT, 375
LUCRÈCE, 28
LYON, 123, 126, 127
LYYTINEN, 125
MAC WHINNEY, 81, 84, 94, 99
MACLEAN, 373
MADINIER, 367
MAEDER, 370
MAGOUN, 367
MANDENG KAMEN, 376
MANIS, 373
MARCEL, 367, 373
MARCHMAN, 99

MARCONI, 367
MARENDAZ, 364
MARQUET, 367
MARSHALL, 373
MARTINET, 39, 40
MARTINET, 367
MARTORY, 364
MATTHEWS, 373
MATTIS, 127
MA-WYATT, 375
MAYRINGER, 375
MC DOWELL, 373
MCKBRIDE-CHANG, 373
MCCANDLISS, 122, 123
MCCULLOCH, 373
MCGUE, 372
MCQUARRIE, 374
MEGNI, 376
MEKA ELLA, 376
MERLEAU-PONTY, 367
METSALA, 373
MODY, 374
MONOD, 367
MORGENBESSER, 367
MORRIS, 127
MORRIS, 375
MOUNIN, 363
NARBONA, 364
NAZIR, 374
NDONGO, 376
NESPOULOUS, 366
NGO MBEA, 376
NGUEPI KUEFOGHAP, 376
NIETZSCHE, 271, 367
NKOUETCHA, 377
NOBLE, 122, 123, 366, 368
NTOUBA KOKO, 377
NTSAMA, 1, 367
NUNES, 371
ORTON, 125
PADGET, 125
PARRILA, 374
PASCAL, 222, 249, 305, 327, 369
PATHOLOGIE, III, 343, 345, 377
PAUTRAT, 368
PEIRCE, 197, 198, 230, 232, 295
PEIRCE, 374
PENNINGTON, 125
PERRY, 375
PIAGET, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 84, 92, 96, 105, 182, 183, 184, 185, 186
PIERART, 365
PIERRE MARIE, 132
PLATON, 28, 29, 212, 337, 339, 368, 373, 377
POINCARÉ, 368
PORT-ROYAL, 30, 31, 205, 207
PRINGLE MORGAN, 123
PUTNAM, 368
QUINE, 368, 374
RABERGER, 375
RAMBERG, 368
RASHOTTE, 375
RAYMOND LULLE, 30
REY, 368
RICHARD, 368
RICŒUR, 368
RICOEUR, 374
ROBINET, 368
ROBINS, 27
RONDAL, 368
ROSEN, 370
ROSENFELD, 368
ROUSSEAU, 23, 337, 376
ROUVERET, 374
ROY, 370
RUSSELL, 368
RUTTER, 124, 125
RUYER, 368
RYLE, 368
SAGART, 92
SAPIR, 368
SCARBOROUGH, 371, 374
SCHATSCHNEIDER, 374
SCHELLING, 369
SCHULE-KÖRNE, 375
SCHUSTER, 371
SEARLE, 102, 240
SEARLE, 369
SEIDENBERG, 373
SEILER, 369
SERNICLAES, 369, 371, 375, 377
SERON, 368
SHANAHAN, 371
SHANKWEILER, 110
SHAPIRO, 127, 129
SHARE, 373
SHAYWITZ, 122, 127, 130
SLOBIN, 98

SLOBIN, 374
SNOWLING, 123, 127, 143
SNOWLING, 369, 373
SODERSTROM, 123
SPRENGER-CHAROLLES, 369, 371,
375
STANOVICH, 373
STRAWSON, 375
STUDDERT-KENNEDY, 374
SUPPES, 369
TORGESEN, 375
TOURRETTE, 369
TROTIGNON, 369
TROUSSEAU, 131, 132, 342
TRUC, 372
TURING, 375
VAGHOUB ZADEH, 371
VALDOIS, 127, 139, 143
VALDOIS, 364, 375
VALLANCE, 371
VAN GEERT, 95
VAN HOUT, 369
VANDELOISE, 369
VANDERVEKEN, 102
VARRON, 28, 31
VAUGHN, 125
VENDRYES, 370
VERMEERSCH, 372
VICO, 32, 34
VINH BANG, 111
WAGNER, 375
WALKHOFF, 26
WATIER, 371
WHORF, 370
WHYTE, 370
WIERZBICKA, 370
WILLARD, 368, 374
WILLIS, 129
WILLOWS, 371
WIMMER, 375
WITTGENSTEIN, 370
WOLF, 375
WOODFIELD, 370
WRIGHT, 370
YANCEY, 125
YEMELI, 377
ZABELL, 370
ZELLIG HARRIS, 39
ZIEGLER, 372, 375
ZORMAN, 373, 375

INDEX DES CONCEPTS

- acquisition, iii, 12, 13, 17, 18, 22, 24, 44, 49, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 62, 65, 79, 83, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 109, 110, 111, 124, 128, 137, 140, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 167, 171, 207, 313, 314, 315, 337, 338, 342, 344, 346, 347, 367, 374
- aphasie, iii, 13, 19, 22, 119, 131, 132, 133, 134, 174, 179, 184, 314, 319, 336, 339, 342, 365
- autisme, iii, 13, 17, 19, 22, 119, 131, 134, 135, 136, 174, 179, 314, 319, 336, 342, 343
- difficulté, 22, 56, 85, 94, 100, 105, 119, 122, 125, 127, 135, 137, 154, 159, 160, 165, 166, 174, 194, 213, 227, 235, 241, 271, 283, 284, 314, 319, 338, 343, 344, 346
- dyslexie, iii, 12, 13, 17, 19, 22, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 156, 157, 162, 165, 170, 171, 174, 179, 314, 319, 337, 338, 344, 362, 369, 385
- enseignement, ii, iii, 12, 13, 17, 18, 19, 52, 119, 126, 128, 137, 142, 154, 155, 156, 161, 166, 169, 173, 174, 176, 313, 314, 319, 321, 322, 338, 339, 344, 345, 364, 366, 375
- langage, iii, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 48, 49, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 115, 119, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 172, 174, 178, 179, 182, 184, 188, 194, 195, 196, 199, 201, 205, 207, 208, 209, 211, 224, 225, 230, 232, 233, 252, 253, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 308, 309, 313, 314, 315, 319, 329, 330, 331, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 363, 365, 366, 367, 369, 370, 374, 375, 385, 386, 388, 389, 390
- langue, iii, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 109, 133, 143, 160, 161, 200, 201, 202, 207, 210, 211, 259, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 289, 313, 315, 337, 338, 345, 347, 361, 374, 388, 389, 390
- origine, iii, 14, 18, 22, 26, 28, 32, 33, 34, 44, 56, 57, 85, 99, 115, 124, 125, 127, 137, 155, 182, 188, 200, 211, 240, 257, 258, 259, 263, 267, 276, 277, 278, 279, 313, 314, 315, 336, 337, 344, 345, 367, 369
- pédagogie curative, iii, 20, 173, 176, 314, 321, 322, 336, 337, 339, 345
- pensée,, iii, 13, 18, 20, 22, 34, 46, 61, 132, 133, 134, 185, 190, 191, 193, 196, 197, 207, 209, 214, 222, 231, 241, 252, 253, 271, 273, 278, 286, 308, 313, 314, 329, 330, 336, 337, 344, 346, 363
- structure de surface, iii
- structure profonde, iii
- trouble, iii, iv, 12, 19, 53, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 156, 160, 172, 342, 343, 344, 347, 382, 389

BIBLIOGRAPHIE

I- LES USUELS

- 1- Grand Larousse de la langue française, en sept volumes, tome quatrième IND-NY, Librairie Larousse, 17, rue du Montparnasse, et boulevard, 114-Paris Vie
- 2- Grand Larousse encyclopédique en dix volumes. Tome sixième, Librairie Larousse, 17, rue du Montparnasse, et boulevard, 114-Paris Vie
- 3- Encyclopédie Universalis 2011
- 4- Dictionnaire d'orthophonie (Brin, Courrier, Lederlé, Masy), 3e édition (2011)
- 5- **DUBOIS, Jean et al.**, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973
- 6- **LALANDE, André**, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, P.U.F., 1926
- 7- **MOUNIN, George**, *Dictionnaire de la linguistique*, P.U.F., 1974

II- OUVRAGES GÉNÉRAUX

- 8- **ARISTOTE**, *De l'âme*, trad. franç. H. Carteron, *Les Belles Lettres*, Paris, 1970
- 9- **ASSOUN, Paul-Laurent**, *Freud, la philosophie et les philosophes*, Paris, P.U.F., 1976 ; *Introduction à la métapsychologie freudienne*, Paris, P.U.F., 1993
- 10- **AUBENQUE, Pierre**, *Le Problème de l'être chez Aristote*, P.U.F., Paris, 1962
- 11- **AUSTIN, John Langshaw**, *How to Do Things with Words*, 1962 (*Quand dire, c'est faire*, trad. G. Lane, Seuil, Paris, 1970)
- 12- **BALLARIN Leszek**, *Enfants difficiles, structures spécialisées*, Nathan Pédagogie, Paris, 1998.
- 13- **BENVENISTE, Émile**, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Gallimard, Paris, 1966, t. II, 1974
- 14- **BERGSON, Henri**, *Les Données immédiates de la conscience et Matière et Mémoire*, in *Œuvres*, coll. La Pléiade, Éd. du centenaire, Gallimard, Paris, 2^e éd. 1967
- 15- **BION, Wilfred Ruprecht**, *Une théorie pour l'avenir*, colloque, Metailié, Paris, 1990.
- 16- **BLACK, Max**, *Models and Metaphors*, Ithaca (N. Y.), Cornell University Press, 1962
- 17- **BLANCHE, Robert**, *Les Structures intellectuelles. Essai sur l'organisation systématique des concepts*, Vrin, Paris, 1966.
- 18- **BOHR, Niels**, *Atomic Physics and Human Knowledge*, New York, Wiley, 1958

- 19- BOUVERESSE, Jacques**, *Langage, perception et réalité*, Nîmes, J. Chambon, 1993
- 20- BOYSSON-BARDIES (de) B.**, *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob, Paris, 1996.
- 21- BRAUN Claude**, *Neuropsychologie du développement*, Flammarion, Paris, 2000.
- 22- BREAL, Michel**, *Essai de sémantique. Science des significations*, Hachette, Paris, 1897
- 23- BRES, Yvon**, *Critique des raisons psychanalytiques*, P.U.F., Paris, 1985
- 24- CARBONNEL Serge, GILLET P., MARTORY M.-D. et VALDOIS S.** (sous la dir.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Solal, Marseille, 1996.
- 25- CASALIS Séverine**, *Lecture et dyslexie de l'enfant*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1996.
- 26- CATACH Nina**, *L'orthographe française*, Nathan Université, Paris, 1995.
- 27- CHAUCHARD, Paul**, *Les Mécanismes cérébraux de la prise de conscience*, Masson, Paris, 1956 ; *Le Cerveau et la conscience*, Seuil, Paris, 1960
- 28- CHATUE Jacques**, *Histoire de la logique / History of logic : Logique classique intra- et Interpropositionnelle / Intra- and Interpropositional classical logic*, Cameroun, Harmattan, 2014.
- 29- CHEVRIE-MULLER Claude et NARBONA Daniel J.**, *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Masson, Paris, 1999.
- 30- CHOKRON Sylvie, MARENDAZ Christian**, *Comment voyons-nous ?* Editions Le Pommier, Paris, 2005.
- 31- CHOMSKY, Noam**, *Cartesian Linguistics : A Chapter in the History of Rationalist Thought*, Harper & Row, New York, 1966, trad. franç., *La Linguistique cartésienne*, Seuil, Paris, 1969 ; *Language and Thought*, Harcourt Brace & World, New York, 1968, trad. franç., *Le Langage et la Pensée*, Payot, Paris, 1970
- 32- CHOMSKY, Noam**, *Language and Mind*, Harcourt Brace, New York, 1965, trad. franç. *Le Langage et la pensée*, Payot, Paris, 1968
- 33- CHOMSKY, Noam**, *The Minimalist Program*, M.I.T. Press, Cambridge (Mass.), 1995
- 34- COMRIE, Bernard**, *Language Universals and Linguistic Typology*, Blackwell, Oxford, 1981
- 35- CRAIK, Kenneth J.**, *The Nature of Explanation*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1943

- 36- DE LUBAC, Henri E.**, *Les Niveaux de conscience et d'inconscient et leur communication*, Paris, 1930
- 37- DE SAUSSURE, Ferdinand**, *Cours de linguistique générale* (1915), Payot, Paris, 1964.
- 38- DENNETT, Daniel**, *Brainstorms*, M.I.T. Press, Cambridge (Mass.), 1978
- 39- DESCARTES, René**, *Méditations métaphysiques*, 1640, éd. G. Lewis, Vrin, 1953
- 40- DESPINOY Marie**, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Armand Colin, Paris, 1999.
- 41- DREYFUS, Hubert**, *L'Intelligence artificielle, mythes et limites*, Interéditions, Paris, 1984
- 42- ECCLES, John Crew**, *Mind and Brain*, New York, Paragon House, 2^e éd. 1986
- 43- ENGEL, Paul**, *Davidson et la philosophie du langage*, Paris, PUF, 1994
- 44- EY, Henri dir.**, *L'Inconscient*, VI^e coll. de Bonneval (1960), Desclée de Brouwer, Paris, rééd. 1978
- 45- FAME NDONGO Jacques**, *Essai sur la sémiotique d'une civilisation en mutation: Le génie africain est de retour*, Cameroun, Harmattan, 2015.
- 46- FODOR, Jarry**, *The Language of Thought*, M.I.T. Press, 1975 ; *The Modularity of Mind*, trad. franç. A. Gerschenfeld, *La Modularité de l'esprit*, éd. de Minuit, 1983 ; *Psychosemantics*, M.I.T. Press, 1987.
- 47- GAONAC'H Daniel et GOLDER Caroline** (sous la dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Éducation, Paris, 1995.
- 48- GILLET Patrice, HOMMET Caroline et BILLARD Catherine**, *Neuropsychologie de l'enfant : une introduction*, Solal, Marseille, 2000.
- 49- GOLDSCHMIDT, Victor**, *Essai sur le « Cratyle »*, Vrin, Paris, 1940
- 50- GOMBERT Jean-Emile et al.**, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, Paris, 2000.
- 51- GRANIER, Jean**, *Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche*, Seuil, Paris, 1966.
- 52- GREGOIRE Jacques et PIERART Berengere**, *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.
- 53- GRINBERG, Léon et coll.**, *Introduction aux idées psychanalytiques de Bion*, Dunod, Paris, 1976
- 54- GURWITSCH, Aron**, *Théorie du champ de la conscience*, Desclée de Brouwer, Paris, 1957

- 55- HAUGELAND, John** dir., *Mind Design : Philosophy, Psychology and Artificial Intelligence*, M.I.T. Press, 1981
- 56- HEGEL, Friedrich**, *Science de la logique* (1812), Aubier, Paris, 1972-1976-1981 ; *Précis de l'encyclopédie*, (1817, 1827, 1830), Vrin, Paris, 1952 ; *Encyclopédie des sciences philosophiques. La science de la logique* (1817,1827,1830),1970.
- 57- HEIDEGGER, Martin**, *L'Être et le temps (Sein und Zeit)*, Gallimard, rééd., Paris, 1964
- 58- HEIDEGGER, Martin**, *Sein und Zeit*, 1927 (*L'Être et le Temps*, trad. W. Biemel et A. De Waelhens, Gallimard, 1964 ; *Être et Temps*, trad. F. Vezin, 1986) ; *Unterweg zur Sprache*, Pfullingen, 1959 (*Acheminement vers la parole*, trad. J. Beaufret, W. Brokmeir et F. Fédier, Gallimard, 1974)
- 59- HEINE, Bernd**, *Cognitive Foundations of Grammar*, Oxford University Press, Oxford, 1997
- 60- HEISENBERG, Werner**, *Physics and Philosophy. The Revolution in Modern Science*, 1958 (*Physique et philosophie. La science moderne en révolution*, trad. J. Hadamard, Albin Michel, Paris, 1961)
- 61- HUME, David**, *Traité de la nature humaine*, Paris, Garnier-Flammarion, 1739-1740
- 62- HUSSERL, Edmund**, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, Halle, 3^e éd. 1948 ; trad. partielle P. Ricœur, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris, 1950
- 63- HUSSERL, Edmund**, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie*, 1913 (*Idées directrices pour une phénoménologie*, trad. P. Ricœur, P.U.F., 1950) ; *Cartesianische Meditationen*, 1929 (*Méditations cartésiennes*, trad. G. Pfeiffer et E. Levinas, Vrin, 1947)
- 64- HUSSERL, Edmund**, *Logische Untersuchungen*, 1900 (*Recherches logiques*, trad. H. Elie, L. Kelkel et R. Schérer, P.U.F., 1959)
- 65- JAKOBSON, Roman**, *Essais de linguistique générale*, éd. de Minuit, Paris, 1963 ; *Langage enfantin et aphasie*, Minuit, Paris, 1969
- 66- JOLY, Henri**, *Le Renversement platonicien, Logos, Epistèmè, Polis*, Paris, Vrin, 1974
- 67- KOFMAN, Sarah**, *Nietzsche et la métaphore*, Paris, Payot, 1972.
- 68- KÖRNER, Stephan**, *Categorical Frameworks*, Barnes & Noble, New York, 1970
- 69- KRIPKE, Saül** (1981) *Wittgenstein on rules and Private Language*, Oxford, Blackwell, tr.fr. T. Marchaisse, *Règles et langage privé*, Paris, Seuil, 1996

- 70- KUHLENBECK, Hartwig**, *Brain and Consciousness*, Bâle, 1957 ; *Mind and Matter*, Bâle, 1961
- 71- LACAN, Jacques**, *Écrits*, Seuil, Paris, 1966.
- 72- LAMBERT Jonathan et NESPOULOUS Jean-Luc** (sous la dir.), *Perception auditive et compréhension du langage*. Solal, Marseille, 1997.
- 73- LAZARD, Gilbert**, *Études de linguistique générale : typologie grammaticale*, Peeters, Belgique, 2001
- 74- LEROY, Maurice**, *Les grands courants de la linguistique moderne*, Paris, P.U.F, 1963.
- 75- LEVINAS, Emmanuel**, *Totalité et Infini*, Nijhoff, La Haye, 1961
- 76- LEVI-STRAUSS, Claude**, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958 ; *La Pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962.
- 77- MADINIER, Gabriel**, *Conscience et mouvement*, Alcan, Paris, 1938 ; *Conscience et signification*, P.U.F., Paris, 1953
- 78- MAGOUN, Horace W.**, *Le Cerveau éveillé (The Waking Brain)*, P.U.F., Paris, 1960
- 79- MARCEL, Gabriel**, *Être et avoir*, Aubier, Paris, 1935
- 80- MARCONI, Diego**, *La philosophie du langage au XXème siècle*, Paris, Eclat, 1997
- 81- MARQUET, Jean-François**, *Liberté et existence. Étude sur la formation de la philosophie de Schelling*, Gallimard, Paris, 1973
- 82- MARTINET, André et al.**, *La Linguistique. Guide alphabétique*, Denoël-Gonthier, Paris, 1969
- 83- MERLEAU-PONTY, Maurice**, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945 ; *Signes*, Paris, Gallimard, 1960 ; *Le Visible et l'Invisible*, suivi de notes de travail, éd. C. Lefort, Paris, Gallimard, 1969.
- 84- MERLEAU-PONTY, Maurice**, *Phénoménologie de la perception*, Seuil, Paris, 1945
- 85- MONOD, Jacques**, *Le Hasard et la Nécessité*, Seuil, Paris, 1970
- 86- MORGENBESSER, Sidney dir.**, *Philosophy of Science Today*, New York, Basic Books, 1967
- 87- NIETZSCHE, Friedrich**, *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1882.
- 88- NIETZSCHE, Friedrich**, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, Troisième conférence*, Paris Gallimard, 1872.
- 89- NNOMO ZANGA Marcelline (eds)**, *Jacques Fame Ndongo, le sémioticien africain : Revue heuristique N°4, vol , 2022.*

- 90- NNOMO ZANGA Marcelline (eds)**, *Jacques Fame Ndongo, Le scribe du génie africain*, Cameroun, Harmattan, 2019.
- 91- NTSAMA Jean Marie**, *Origine du langage : de la phylogénèse à l'ontogénèse*, EUE, 2013.
- 92- NTSAMA Jean Marie**, *Problématique des troubles de langage et apport de la pédagogie*, EUE, Sarrebruck, Août 2013.
- 93- ONDOUA Pius**, *La trajectoire vers l'homme-dieu. Quelle ontologie de l'homme au post-monde ?*, Cameroun, Harmattan 2020.
- 94- ONDOUA Pius**, *Le « Vivre-ensemble » : éthique communicationnelle et « reliance »*, Cameroun, Harmattan, 2020.
- 95- ONDOUA Pius**, *Existence et valeurs (tome1) : L'urgence de la philosophie*, Cameroun, Harmattan, 2019.
- 96- ONDOUA Pius**, *Existence et valeurs (tome2) : L'irrationnelle rationalité*, Cameroun, Harmattan, 2019.
- 97- ONDOUA Pius**, *Existence et valeurs (tome3) : Avenirs pluriels*, Cameroun, Harmattan, 2019.
- 98- PAUTRAT, Bernard**, *Versions du soleil. Figures et système de Nietzsche*, Paris, Seuil, 1971.
- 99- POINCARÉ, Henry**, *Science et méthode*, Flammarion, Paris, 1910
- 100- PUTNAM, Hilary**, (1989) *Representation and Reality*, MIT Press, Cambridge, tr.fr. C. Tiercelin, *Représentation et réalité*, Paris, Gallimard 1992.
- 101- QUINE, Willard Van**, *Relativité de l'ontologie et autres essais*, trad. Aubier-Montaigne, Paris, 1977
- 102- QUINE, Willard Van**, *World and Object*, New York, 1960 (*Le Mot et l'objet*, trad. P. Gachet, Flammarion, Paris, 1978)
- 103- RAMBERG, Bjorn**, *Davidson's Philosophy of Language*, Blackwell, Oxford, 1989
- 104- REY, Jean-Michel**, *L'enjeu des signes. Lecture de Nietzsche*, Paris, Seuil, 1971.
- 105- RICŒUR, Paul**, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Gallimard, Paris, 1965
- 106- ROBINET, André**, *La Pensée à l'âge classique*, Paris, P.U.F., 1981.
- 107- RONDAL Jean-Adolph et SERON Xavier**, *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, Bruxelles, 1999.
- 108- ROSENFELD, Jacques**, *La Conscience. Une Biologie du moi*, trad., Eshel, Paris, 1990

- 109- **RUSSELL, Bertrand**, *The Analysis of Mind*, Londres, George Allen Unwin, 1921
- 110- **RUYER, Raymond**, *La Conscience et le corps*, Alcan, Paris, 1937 ; *La Cybernétique et l'origine de l'information*, Flammarion, Paris, 1954 ; *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*, Michel, Paris, 1966.
- 111- **RYLE, Gilbert**, *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres, 1949 ; « Categories », in *Collected Papers*, Barnes & Noble, 1971.
- 112- **RYLE, Gilbert**, *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres, 1949, trad. franç. *Le Concept d'espoir*, Payot, 1975 ; *On Thinking*, Blackwell, Oxford, 1979
- 113- **RYLE, Gilbert**, *The Concept of Mind*, New York, 1949, rééd. Univ. of Chicago Press, 1984
- 114- **SAPIR, Edward**, *Le Langage*, trad. J.-E. Boltanski, Minuit, Paris, 1968
- 115- **SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph**, *Contributions à l'histoire de la philosophie moderne (1836-1837)*, Paris, P.U.F. 1983
- 116- **SEARLE, John**, *Intentionality*, Cambridge Univ. Press, 1979, trad. franç. C. Pichevin, *L'Intentionnalité*, éd. de Minuit, Paris, 1983 ; *Mind, Brain and Science*, Blackwell, 1983, trad. franç. *Du cerveau au savoir*, Hermann, Paris, 1985
- 117- **SEARLE, John**, *Speech-Acts*, Cambridge (G.-B.), University Press, 1969
- 118- **SEILER, Hansjakob**, *Language Universals Research : a Synthesis*, Narr, Tübingen, 2000
- 119- **SNOWLING Margaret J.**, *Dyslexia*, Blackwell, Oxford, 2000
- 120- **SPRENGER-CHAROLLES Liliane et CASALIS Séverine**, *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, PUF, Paris, 1996.
- 121- **SPRENGER-CHAROLLES Liliane, COLÉ Pascal**, *Lecture et Dyslexie: Approches cognitives (Reading and Dyslexia: Cognitive Approaches)*, Dunod, Paris, 2003
- 122- **SPRENGER-CHAROLLES Liliane, COLÉ Pascal, SERNICLAES Willy**, *Reading acquisition and developmental dyslexia*, Psychology Press, London, 2006
- 123- **SUPPES, Patrick dir.**, *Logic, Methodology and Philosophy of Science*, Stanford University Press, Stanford, 1962.
- 124- **TOURRETTE Catherine et GUIDETTI Michèle**, *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Armand Colin, Paris, 1997.
- 125- **TROTIGNON, Pierre**, *De Goethe à Schopenhauer. Histoire de la philosophie*, coll. La Pléiade, Gallimard, Paris, 1974
- 126- **VAN HOUT Anne et ESTIENNE Françoise**, *Les dyslexies*, Masson, Paris, 1998.

- 127- **VANDELOISE, Claude**, *Langues et cognition*, Lavoisier, Paris, 2003.
- 128- **VANDERVEKEN Daniel**, *Les Actes de discours. Essai de Philosophie du Langage et de l'Esprit sur la Signification des Enonciations*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- 129- **VANDERVEKEN Daniel**, "Non literal speech acts and conversational maxims", in LEPORE E. & VAN GULICK R. (eds.), *John Searle and his Critics*, Oxford. Blackwell, 1990.
- 130- **VANDERVEKEN Daniel**, "On the unification of speech act theory and formal semantics", in COHEN P., POLLACK M. & MORGAN J. (eds.). *Intentions in Communication*, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press, 1990.
- 131- **VANDERVEKEN Daniel**, "Sur la forme logique de nos pensées conceptuelles", in LAURIER D. & LEPAGE F. (éds.), *Essais sur le langage et l'intentionnalité*, Montréal. Belarmin, 1992.
- 132- **VENDRYES, Jacques**, *Le Langage, Introduction linguistique à l'histoire*, Albin Michel, Paris, 1968.
- 133- **VYGOTSKI Lev Semonovitch**, *Pensée et Langage, La Dispute*, Paris, 2019
- 134- **WHORF, Benjamin**, *Linguistique et anthropologie*, trad. franç. par C. Carme, Denoël-Gonthier, Paris, 1969
- 135- **WHYTE, Lancelot**, *L'Inconscient avant Freud (1960)*, Payot, Paris, 1971.
- 136- **WIERZBICKA, Anna**, *Semantics : Primes and Universals*, Oxford University Press, Oxford, 1996.
- 137- **WITTGENSTEIN, Ludwig**, *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, 1953, trad. franç. P. Klossowski, *Investigations philosophiques*, Gallimard, Paris, 1961
- 138- **WITTGENSTEIN, Ludwig**, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921, trad. P. Klossowski, Gallimard, Paris, 1961.
- 139- **WOODFIELD, Andrew** dir., *Thought and Object*, Clarendon Press, Oxford, 1982.
- 140- **WRIGHT, Crispin**, *Truth and Objectivity* , Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1992.
- 141- **ZABELL Claire, EVERATT John**, "Surface and phonological subtypes of adult developmental dyslexia," *Dyslexia* 2002, 8 : 160-177

III- ARTICLES

- 142- **ALLA F, GUILLEMIN F, COLOMBO MC, ROY B, MAEDER C.**, « Valeur diagnostique de ERTL4: un test de repérage des troubles du langage chez l'enfant de 4 ans, » *Arch Pédiatr* 1998; 5: 1082-8.
- 143- **BOUVERESSE, Jacques**, « Le Fantôme dans la machine », in *La Parole malheureuse*, éd. de Minuit, Paris, 1971 ; *Le Mythe de l'intériorité, expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, 1976.
- 144- **BRANDT J, ROSEN JJ.**, "Auditory phonemic perception in dyslexia: Categorical identification and discrimination of stop consonants," *Brain and Language* 1980, 9 : 324-333.
- 145- **BREAL, Michel**, « Les lois intellectuelles du langage », *Annuaire de l'Association pour l'Encouragement des Études Grecques en France*, Peeters, Leuven, 1883.
- 146- **CASALIS Séverine**, « Mouvements oculaires », In *Vision et langage : regard, dyslexie, troubles neurovisuels, Actes de la 16ème journée de neuropsychologie et de rééducation du Centre Hospitalier Emile Roux de Limeil-Brévannes*, Hazebrouck : OrthoEdition, 1998 : 145-59.
- 147- **CHOKRON Sylvie**, « Prise en charge neuropsychologique des troubles neurovisuels d'origine centrale », In *Belin C, Boucart M, Hénaff MA, eds. Vision : aspects perceptifs et cognitifs*, Marseille : Solal, 1998 : p 115-132.
- 148- **COHEN NJ, BARWICK MA, HORODEZKY NB, VALLANCE DD, IM N.**, "Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments," *J Child Psychol Psychiat* 1998; 39: 865-77.
- 149- **DAVIDSON, Donald**, « Thought and talk » (1975), in *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford Univ. Press, 1984
- 150- **DE AGOSTINI Maria, DELLATOLAS Georges**, « Une épreuve simple pour évaluer la préférence manuelle chez l'enfant à partir de 3 ans », *Enfance* 1988 ; tome 41 : 139-47
- 151- **DELLATOLAS Georges, WATIER L, GIANNOPULU I, CHEVRIE-MULLER C.**, « Comportement perturbateur, difficultés d'attention et apprentissages entre 3,5 ans et 8 ans: une étude longitudinale en milieu scolaire », *Arch Pediatr* 2007 ; 14 : 227-33.

- 152- DUFOR O, SERNICLAES W, BALDUYCK S, SPRENGER-CHAROLLES L, DEMONET JF.**, Learning of phonemic categorical perception in dyslexia: A speech perception study using PET, *Poster presented at the 11th Annual Meeting of the Organization for Human Brain Mapping (OHBM, 1128)*, Canada, Toronto, 2005
- 153- EHRI LC, NUNES SR, WILLOWS DM, SCHUSTER BV, VAGHOUB ZADEH Z, SHANAHAN T.**, “Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis,” *Reading Research Quarterly* 2001, 36 : 250-287.
- 154- ELBRO Carsten, SCARBOROUGH Hollis**, “Early identification,” In: *Handbook of children’s literacy*, NUNES T, BRYANT P (eds). Kluwer Academic Publishers bv, 2003
- 155- ENGEL, Paul**, “La philosophie du langage entre le clair et l’obscur”, in *Recherches sur la philosophie et le langage*, 9, Grenoble, 1988
- 156- FELSENFELD S., BROEN P.A., MCGUE M.**, – “A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: educational and occupational results”, *Journal of Speech and Hearing Research* 1994; 37: 1341-53.
- 157- FOMBONNE Eric, VERMEERSCH Sébastien**, « Les enfants de la cohorte GAZEL: II - Motifs des contacts avec le système médico-éducatif, par âge et sexe », *Rev épidém et Santé Publ* 1997; 45: 107-15.
- 158- FREGE, Gottlob**, « Der Gedanke », in vol. II de *Beitrag zur Philos. der deutschen Idealismus*, 1918 ; trad. franç. C. Imbert, « La Pensée », in *Écrits logiques et philosophiques*, Seuil, Paris, 1970
- 159- FREUD, Sigmund**, « Au-delà du principe du plaisir », in *Essais de psychanalyse*, trad. J. Laplanche, Paris, P.U.F., 1981 ; *L’Interprétation des rêves (Traumdeutung)*, trad. H. Legros, P.U.F., Paris, 1900 ; *Métapsychologie*, trad. M. Bonaparte et A. Berman, Gallimard, Paris, 1915
- 160- FREUD, Sigmund**, « Esquisse d’une psychologie scientifique » (1895), in *Naissance de la psychanalyse*, P.U.F., Paris, 1956 ; *L’Interprétation des rêves* P.U.F., Paris, (1900), 1971 ; « Remarques psychanalytiques sur l’autobiographie d’un cas de paranoïa (*Dementia paranoïdes*): le président Schreber » (1911), in *Cinq Psychanalyses*, P.U.F., Paris, 1954 ; « Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques » (1911), in *Résultats, idées, problèmes*, I (1890-1920), P.U.F., Paris, 1984 ; « Psychologie collective et analyse du moi » (1921), in *Essais de psychanalyse*, Payot, Paris, 1981

- 161- FREUD, Sigmund**, *Études sur l'hystérie* (1895), Paris, P.U.F., 1956 ; *L'Interprétation des rêves* (1900), P.U.F., Paris, 1967 ; « Des sens opposés dans les mots primitifs » (1910), in *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris, 1933 ; « Pulsions et destins des pulsions » (1915), in *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1968 ; « L'Inquiétante Étrangeté » (1919), in *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris, 1933 ; « La Négation » (1925), in *Résultats, idées et problèmes*, Paris, P.U.F., 1985 ; « Le Fétichisme » (1927), in *La Vie sexuelle*, Paris, P.U.F., 1969 ; « L'Analyse avec fin et l'analyse sans fin » (1937), in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, P.U.F., 1985 ; *Abrégé de psychanalyse* (1938), Paris, P.U.F., 1950
- 162- GRAINGER J, BOUTTEVIN S, TRUC C, BASTIEN M, ZIEGLER J.**, “Word superiority, pseudoword superiority, and learning to read: A comparison of dyslexic and normal readers”, *Brain and Language* 2003, 87 : 432-440
- 163- HEIDEGGER, Martin**, « La Doctrine de Platon sur la vérité » in *Questions II*, Paris, Gallimard, 1968 (*Platons Lehre von der Wahrheit*, Berne, 1954)
- 164- JACQUIER-ROUX M, ZORMAN M**, « Entraînement visuel et apprentissage de la lecture en cours préparatoire ». In *Entraînement Visuel – Pour en savoir plus*, Grenoble : Les éditions de la Cigale, Collection Michèle Petris, 1998 : 9-14.
- 165- JORM AF, SHARE DL, MACLEAN R, MATTHEWS RC.**, “Cognitive factors at school entry predictive of specific reading retardation and general reading backwardness: A research note,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1986a, 27 : 5-54
- 166- LAKOFF, George**, « Les Universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique », in C. Fuchs et S. Robert dir., *Diversité des langues et représentations cognitives*, Ophrys, Paris, 1997
- 167- MANIS FR, MCBRIDE-CHANG C, SEIDENBERG MS, KEATING P, DOI LM, et coll.**, “Arespeech perception deficits associated with developmental dyslexia?” *Journal of Experimental Child Psychology* 1997, 66: 211-235
- 168- MARCEL, Gabriel**, « Position et approches concrètes du mystère ontologique », in *Le Monde cassé*, Paris, Desclée de Brouwer, 1933 ; « Existence et objectivité », in *Journal métaphysique*, Paris, Gallimard, 1935 ; *Être et Avoir*, Aubier, Paris, 1935 ; *Du refus à l'invocation*, Paris, Gallimard, 1940 ; *Le Mystère de l'Être*, 2 vol., Paris, Aubier, 1951

- 169- MARSHALL CM, SNOWLING MJ, BAILEY PJ.**, “Rapid auditory processing and phonological ability in normal readers and readers with dyslexia,” *Journal of Speech Language and Hearing Research* 2001, 44: 925-940
- 170- MC DOWELL, John**, “Anti-Realism and the Epistemology of Understanding”, in J. Bouveresse & H. Parret eds, *Meaning and Understanding*, Berlin, de Gruyter, 1981
- 171- MCCULLOCH, Warren S.** , « Why the Mind is in the Head », in L. A. Jeffress dir., *Cerebral Mechanisms in Behaviour*, Wiley, New York, 1951
- 172- METSALA JL, STANOVICH KE, BROWN GDA.**, “Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review,” *Journal of Educational Psychology* 1998, 90 : 279-293
- 173- MODY M, STUDDERT-KENNEDY M, BRADY S.**, “Speech perception deficits in poor readers: Auditory processing or phonological coding?” *Journal of Experimental Child Psychology* 1997, 64 : 199-231
- 174- NAZIR TA**, « Les mouvements oculaires et la lecture », In Boucart M, Hénaff MA, Belin C, eds. *Vision : Aspects perceptifs et cognitifs*, Marseille : Solal, 1998 : 311-21.
- 175- NGAH ATEBA, Alice Salomé**, « Cinéma et philosophie des images culturelles : analyse épistémologique des pensées du cinéaste » in Pour une culture africaine au service du développement, AfricAvenir 2017, 218-246
- 176- NGAH ATEBA, Alice Salomé**, « Message des défilés du 08 mars ; signes symboles, sens et significations épistémologiques, des trois éditions de 2014, 2015 et 2016 » in La journée internationale de la femme au Cameroun : Regards académiques croisés sur une institution trentenaire (1986-2016), Afrédit, 2017.
- 177- NTSAMA Jean Marie**, « Étude des interrelations entre langage et pensée », *in Collection Thèse / Synthèse, vol 3, 2021, 66-88.*
- 178- PARRILA RK, KIRBY JR, MCQUARRIE L.**, “Articulation rate, naming speed, verbal shortterm memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?” *Scientific Study of Reading* 2004, 8 : 3-26
- 179- PEIRCE, Charles Sanders**, « On a New List of Categories », (1867), publ. in *Collected Papers*, vol. 1, Ch. Hartshorn et P. Weiss éd., Harvard Univ. Press, Cambridge (Mass.), 1931-1935, rééd. 1960 ; *Textes anticartésiens*, Aubier-Montaigne, Paris, 1984
- 180- QUINE, Willard Van Oman**, “Quantifiers and propositional attitudes” (1956), *in Ways of Paradox*, Random House, New York, 1966

- 181- RICOEUR, Paul**, “Logique herméneutique?” in G. Floistad, ed, *Contemporary Philosophy, I, Philosophy of Language*, La Haye, Nijhoff, 1986
- 182- ROUVERET, Agnès**, « Grammaire formelle et cognition linguistique », in C. Fuchs dir. *La Linguistique cognitive*, Ophrys-Maison des sciences de l'homme, Paris, 2004
- 183- SCARBOROUGH HS.**, “Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ,” *Annals of Dyslexia* 1998b, 48 : 115-136
- 184- SCHATSCHNEIDER C, CARLSON CD, FRANCIS DJ, FOORMAN BR, FLETCHER JM.**, “Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis,” *Journal of Learning Disabilities* 2002, 35 : 245-256
- 185- SLOBIN, Dan**, « From „Thought to Language“ to „Thinking for Speaking“ », in J. Gumperz & S. Levinson dir., *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996
- 186- SPRENGER-CHAROLLES L, COLÉ P, LACERT P, SERNICLAES W.**, “On Subtypes of Developmental Dyslexia: Evidence from Processing Time and Accuracy Scores,” *Canadian Journal of Experimental Psychology* 2000, 54 : 88-104
- 187- STRAWSON, Peter Frederick**, « On Referring », in *Mind*, 1950 ; *Individuals*, Londres, Methuen, 1959
- 188- TURING, Alan**, “ Computing Machinery and intelligence”, in A. R. Anderson dir., *Minds and Machines*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N. J.), 1964, trad. franç. *Pensée et machine*, pp. 4-30, Champ Vallon, 1984
- 189- VALDOIS S, BOSSE ML, ANS B, CARBONNEL S, ZORMAN M, et coll.**, « Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia: Evidence from two case studies,” *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2003, 16 : 541-572
- 190- WAGNER RK, TORGESEN JK, RASHOTTE CA, HECHT SA, BARKER TA, et coll.**, “Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five year longitudinal study”, *Developmental Psychology* 1997, 33 : 468-479
- 191- WIMMER H, MAYRINGER H, RABERGER T.**, “Reading and dual-task balancing: Evidence against the automatization deficit explanation of developmental

dyslexia: Special Series : Prevention and Treatment of Dyslexia,” *Journal-of-learning-disabilities* 1999, 32 : 473-478

- 192- WOLF M, GOLDBERG O’ROURKE A, GIDNEY C, LOVETT M, CIRINO P, MORRIS R.**, “The second deficit: An investigation of the independence of phonological and amingspeed deficits in developmental dyslexia,” *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2002, 15 : 43-72
- 193- WOLF Maryanne, BOWERS Pat**, “The question of naming speed deficits in developmental reading disabilities: An introduction to the double-deficit hypothesis,” *Journal of Educational Psychology* 1999, 19 : 1-24
- 194- ZIEGLER JC, PERRY C, MA-WYATT A, LADNER D, SCHULE-KÖRNE D.**, “Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or Universal?” *Journal of Experimental Child Psychology* 2003, 86 : 169-193

IV- LES MÉMOIRES

- 195- BAKANI BAKANI François** (1999), *La Problématique de l’apprentissage de la langue française par les exercices de grammaire à l’école primaire le cas du Niveau III, Ecole normale supérieure de Yaoundé.*
- 196- BEKOU Christine** (2000), *L’Instinct maternel et l’apprentissage du langage à la section d’initiation au langage, Ecole normale supérieure de Yaoundé.*
- 197- BOULOU NGUIZI** (1978-1979), *Traditions et innéisme chez Rousseau, Université de Yaoundé 1.*
- 198- DJOUMEDJIO David** (1991), *La notion compétence chez Noam Chomsky et son apport à la psychologie cognitive, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.*
- 199- DOUALA EKAMBI, A** (2005), *Méthodes d’apprentissage et acquisition de la lecture chez les enfants présentant des troubles du langage, cas des élèves du Cesam-cresa, Ecole normale supérieure de Yaoundé.*
- 200- ENAMUE ZOBO** (1998), *Apprentissage de la langue de scolarisation et capacités mentales de l’enfant en fin du cycle primaire : le cas de la Mefou et Afamba, Ecole normale supérieure de Yaoundé.*
- 201- KAMWE FOGANG Julienne Carrol**, *identifications linguistiques et catégorie d’apprenants d’une langue seconde. Le cas de l’anglais chez les élèves du cours élémentaire deux de l’école publique du centre administratif groupe II de Yaoundé, Ecole normale supérieure de Yaoundé*

- 202- MANDENG KAMEN Antoine Francis** (2004), *L'influence de la parole du patriarche sur le comportement des sujets en zone Bassa*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.
- 203- MEGNI Yolande** (2002), *Langage des signes et intégration sociale des sourds de Yaoundé*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.
- 204- MEKA ELLA Pierre** (2000-2001), *La problématique philosophie du langage dans le Discours de la méthode de René Descartes*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.
- 205- NDONGO Leopard Aimé** (1991), *Dénomination et symbolique des couleurs chez les Béti (Cameroun central) Approche ethnolinguistique*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.
- 206- NGAH ATEBA, Alice Salomé (2013-2014)**, *Le langage filmique et la morale du regard. Épistémologie du cinéma africain dans la perspective éthique de production et de consommation des signes visuels ou images des valeurs traditionnelles de l'univers culturel camerounais*, Université de Yaoundé 1
- 207- NGO MBEA Rose** (2001-2002), *Imprégnation pré-scolaire et performance linguistique chez l'enfant camerounais au cours préparatoire*, Ecole normale supérieure de Yaoundé.
- 208- NGUEPI KUEFOGHAP** (2005-2006), *Logique et langage dans Tractatus logico-philosophicus de Wittgenstein*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.
- 209- NKOUETCHA Ana**, épouse Awah (1992-1993), *Performance en français et réussite scolaire illustration : cas de l'enseignement général*, Ecole normale supérieure de Yaoundé.
- 210- NTOUBA KOKO Didier** (1992-1993), *Enseignement préscolaire et développement des compétences linguistiques à l'école primaire (étude réalisée dans les écoles primaires publiques et d'application du centre urbain de Mbouda)*, Ecole normale supérieure de Yaoundé.
- 211- YEMELI Samuel** (2001-2002), *Philosophie et rhétorique dans le Gorgias de Platon*, Université de Yaoundé 1, F.A.L.S.H.

V- THÈSES

- 212- BRIN-HENRY Frédérique** (2011), *La terminologie crée-t-elle la pathologie ? Le cas de la pratique clinique de la pose du diagnostic orthophonique*, UNIVERSITE NANCY 2.

- 213- DAVALLON Jean, (1990),** *L'image médiatisée de l'approche sémiotique des images à l'archéologie de l'image comme production symbolique*, École des Hautes Études en science sociales.
- 214- SERNICLAES W. (1987),** *Étude expérimentale de la perception du trait de voisement des occlusives du français [Experimental study of the perception of the voicing feature in French stop consonants]*. Unpublished Doctoral Dissertation. Université Libre de Bruxelles,

VI- WEBOGRAPHIE

- www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm. 26/12/2012 11:26
- http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/nclld_summit99.html. 26/12/2012 11 :26
- http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/torgeson_catchthem.html. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.auburn.edu/~murraba/spelling.html>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.auburn.edu/~murraba/spelling.html>. 26/12/2012 11 :26
- http://www.bdainternationalconference.org/presentations/fri_s5_b_4.htm. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.educationext.org/20012/22.html>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.fhsu.edu/commdis/aacphonologicalproc.html> 26/12/2012 11 :26
- http://www.ld.org/research/nclld_reading_comp.cfm 26/12/2012 11 :26
- <http://www.ldac-taac.ca/english/defined/.html>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.ldac-taac.ca/english/whatsnew/include/discuss.htm> 26/12/2012 11 :26
- http://www.ldonline.org/ld_indepth/general_info/nld.html. 26/12/2012 11 :26
- http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/nclld_summit99.html 26/12/2012 11 :26
- http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/why_cant_decode.html. 26/12/2012 11 :26
- http://www.nrrf.org/lyon_statement3-01.htm. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.readbygrade3.com/lyon.htm/>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.selu.edu/academics/education/tec/yopp.html>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.statcan.ca/english/freepub/89F0116XIE/high016.htm>. 26/12/2012 11 :26
- <http://www.pnas.org/cgi/content/abstract/0030098100v1>. 26/12/2012 11:26
- http://www.ld.org/research/nclld_reading_comp.cfm. 26/12/2012 11:26
- <http://www.ldac-laac.ca/english/research/neurobio.html> 26/12/2012 11:26
- <http://mirror.apa.org/ppo-OLD/lyon.html>. 26/12/2012 11:26
- <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/DocHtml/PAGEPERSON/Serniclaes.htm> 26/12/2012 11:26
- http://www.revue-texto.net/inedits/Coseriu_Theses.html 26/07/2020 10:30

ANNEXE

Tableau 1 :Type de production

MOIS	TYPE DE PRODUCTION
1	Phonation ininterrompue. Cris. Sons végétatifs.
2	
3	<i>Cooing</i> . Productions glottales. Rire
4	Jeux vocaux variés. Productions vélares.
5	Maîtrise de la phonation. Production vocalique
6	
7	Babillage ; principalement formes canoniques redupliques.
8	
9	
10	Babillage varié.
11	Proto-mots.
12	Premiers mots.

Principales étapes de l'évolution de la production des sons de la parole au cours de la première année (d'après Bertoncini et Boysson et Bardies, 2000). L'acquisition du langage, Tome 1 : le langage en émergence, de la naissance à trois ans, par Michel Kail et Michel Fayol.

Les auteurs précisent que les âges ne sont qu'indicatifs, en raison des variations interindividuelles importantes.

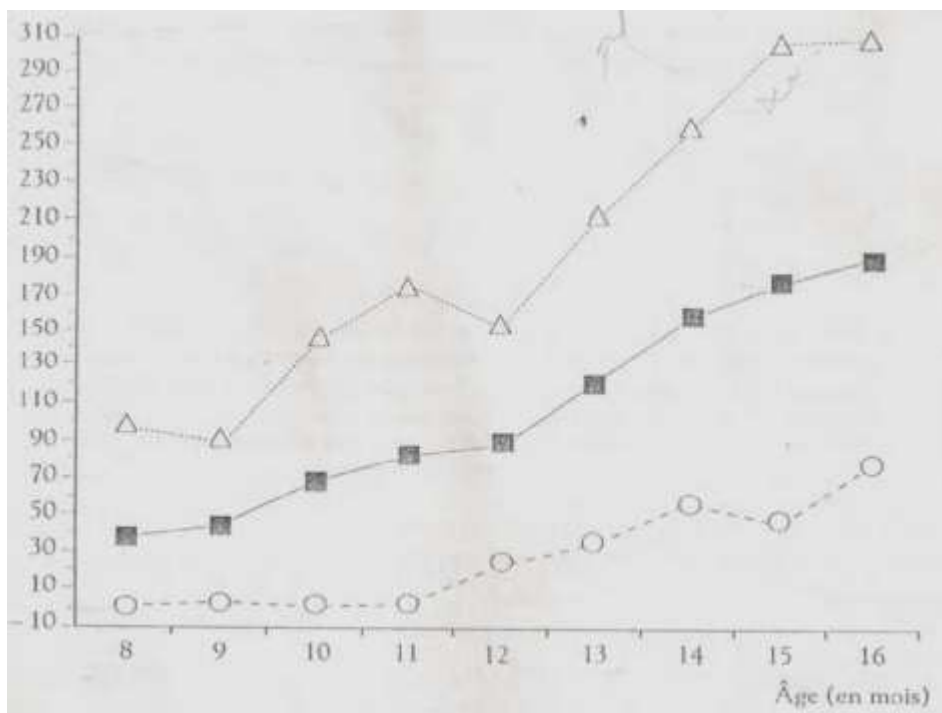


Figure 1 :(nombre de mots compris)

Estimation du nombre de mots compris par les enfants, entre 8 et 16 mois.

La courbe du haut indique les performances moyennes des 10% d'enfants les plus avancés ;

La courbe du milieu indique les performances moyennes des 80% d'enfants *moyens* ;

La courbe du bas indique les performances moyennes des 10% d'enfants des moins avancés

(Cité par Boisson-Bardies, 1996, p. 147 ; d'après Bates et al. 1995).

Il faut comprendre ici qu'un pourcentage élevé d'enfants moyens soit 80% développe des compétences en compréhension du langage entre 8 et 16 mo.

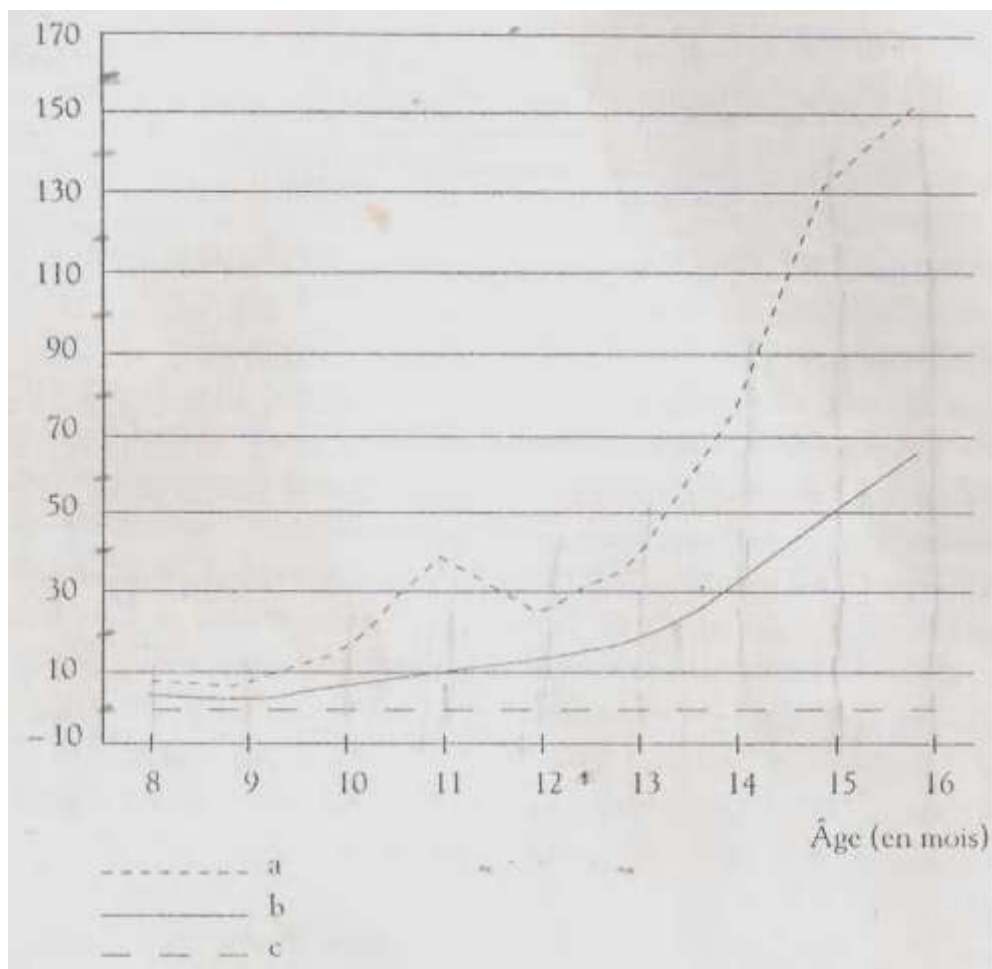


Figure 2: (nombre de mots produits)

Evolution du répertoire des mots produits par les enfants entre 8 et 16 mois.

La courbe (a) indique les performances moyennes des enfants les plus avancés ;

La courbe (b) indique les performances moyennes des enfants *moyens* ;

La courbe (c) indique les performances moyennes des enfants les moins avancés

(Cité par Bertoncini et Boysson-bardies, 2000, p. 125 ; d'après Bartes et al. 1995).

Cette figure explique le développement lexical chez les enfants de 8 à 16 mois avec un boom constaté chez les enfants les plus avancés dans la production des mots.

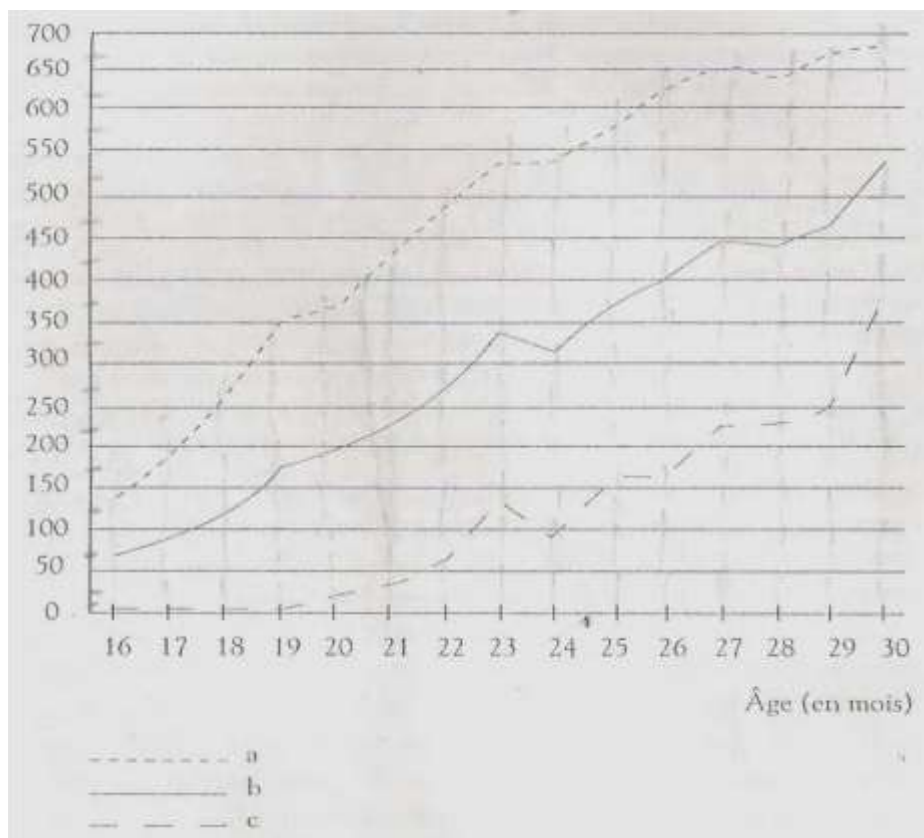


Figure 3:(nombre de mots produits)

Evolution du répertoire des mots produits par les enfants entre 16 et 30 mois.

La courbe (a) indique les performances moyennes des enfants les plus avancés ;

La courbe (b) indique les performances moyennes des enfants *moyens* ;

La courbe (c) indique les performances des enfants les moins avancés

(Cité par Bertoncini et boysson-Bardies, 2000, p. 125 ; d'après Bartes et al. 1995).

Cette figure présente un boom lexical partagé, à des degrés différents chez les enfants de 16 à 30 mois. À cette période de la vie, l'enfant le moins avancé possède au moins 350 mots dans son vocabulaire.

Listing 1 : Critères diagnostiques communs aux troubles spécifiques des acquisitions scolaires selon la CIM-10

- La note obtenue aux épreuves administrées individuellement, se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique et du QI
- Le trouble interfère de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante
- Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit sensoriel
- La scolarisation s'effectue dans les normes habituelles
- Le QI est supérieur ou égal à 70

Listing 2: Caractéristiques communes des troubles spécifiques des apprentissages selon le DSM-IV.

- Performance à des tests standardisés (en lecture, calcul ou expression écrite), passé de façon individuelle, nettement au-dessous du niveau attendu par rapport à l'âge, aux autres performances scolaires et à l'intelligence de l'enfant. « Nettement au-dessous » se définit par une discordance de plus de 2 écarts-types entre les performances à ces tests et le QI (dans certains cas une différence moins importante est suffisante, 1 ou 1,5 écarts-types).
- Ces problèmes d'apprentissage doivent interférer de manière significative avec la réussite scolaire ou avec les activités de la vie courante liées à la lecture, le calcul ou l'écriture.
- Si un déficit sensoriel est présent, les difficultés d'apprentissage doivent être supérieures à celles habituellement associées à ce déficit.

Listing 3: Critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture selon la CIM-10.

Présence soit de 1 soit de 2 :

1. La note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant : l'évaluation des performances en lecture et du QI doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant.
2. Antécédents de difficultés sévères en lecture, ou de résultats de tests ayant répondu au critère 1 à un âge antérieur ; en outre, le résultat obtenu à un test d'orthographe

se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI.

Listing 4: Critères diagnostiques du trouble spécifique de l'orthographe selon la CIM-10.

- La note obtenue à un test standardisé d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant.
- Les notes obtenues à des épreuves d'exactitude et de compréhension de la lecture ainsi que de calcul se situent dans les limites de la normale
- L'absence d'antécédents de difficultés significatives en lecture

Tableau 2: Performances en lecture mentionnées dans 10 études de cas de dyslexies de surface (le QI et l'âge sont donnés à titre indicatif lorsque disponibles)

Références	Nom	Âge (années)	QIV-QIP	REG(%)	IRR(%)	PM%
Coltheart et coll, 1983	CD	19	105-101	90	67	70
Temple, 1984	RB	10	122-104	62	26	60-70
Romani et Stringer, 1984	AW	21	QIT = 126	Normal	Normal	Normal
Goulandris et Snowling, 1991	JAS	22	110-112	83	60	90
Hanley et coll. 1992	Allan	22	122-131	98	96	90
Hanley et Gard, 1995	Mandy	21		98	56	93
Broom et Doctor 1995 b.	DF	11	114-117	94	57	?
Castles et Coltheart 1996	MI	9	130-142	87	27	87
Références	Nom	Âge (années)	QIV-QIP	REG(%)	IRR(%)	PM%
Valdois et Launay 1999	Clément	10		85	48	89
Valdois et coll. 2003	Nicolas	13	QIT=104	93	57	84
Brunsdon et coll. 2005	MC	12	106-116	83	50	70

REG : mots réguliers ; IRR : mots irréguliers ; PM : pseudo-mots ; QIT : quotient intellectuel total

Tableau 3: Performance en dictée des 11 études de cas de dyslexies de surface répertoriées précédemment.

Références	Nom	Âge (années)	IRR(%)	PM%	PP+(%)
Broom et Doctor, 1995 b.	DF	11	30		89
Coltheart et coll., 1983	CD	19			60
Temple, 1984	RB	10			
Goulandris et Snowing, 1991	JAS	22	21	92	80
Hanley et coll., 1992	Allan	22	33	93	81
Hanley et gard. 1995	Mandy	21	45	97	80
Castles et Coltheart. 1996	MI	9	13		76
Valdois et Launay. 1999	Clément	10	25	82	80
Romani et coll., 1999	Aw	21	75	85	>80
Valdois et coll., 2003	Nicolas	13	36	88	91
Brunsdon et coll., 2005	MC	12	39	90	Beaucoup

PP+= erreurs phonologiquement plausibles : par exemple « haricot » ou « hiver » écrits « arico » ou « ivère » ; PM : pseudo-mot

Tableau 4: Evaluation des troubles associés à la dyslexie développementale : revue de 11 cas.

Références	Nom	LO	MPHON	MCT PH	Visuel
Coltheart et coll, 1983	CD	++			
Temple, 1984	RB	+			
Romani et Stringer, 1984	AW		++	+	+
Goulandris et Snowling, 1991	JAS		-		--
Hanley et coll. 1992	Allan		++		
Hanley et Gard, 1995	Mandy		++	+	
Broom et Doctor 1995 b.	DF				
Castles et Coltheart 1996	MI	+	++		++
Valdois et Launay 1999	Clément	++	++		--
Valdois et coll. 2003	Nicolas	++	++	++	--
Brunsdon et coll. 2005	MC	+	++	+	

(-) ou (+) = capacités considérées déficitaires ou préservées sur la base d'une évaluation minimale ; (- -) ou (+ +) = capacités considérées déficitaires ou préservées sur la base de données convergentes obtenues sur plusieurs tâche. LO : langage oral ; MPHON : traitement métaphonologique ; MCT PH : mémoire à courts terme phonologique

Tableau 5: Grille d'aide à l'observation du langage oral de l'enfant entre 2 et 6 ans

Age	Attendus en production	Attendus en compréhension	Signes d'alerte
De 2 à 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> - pose des questions <i>quoi ça?</i> - nomme les images d'un livre - utilise les pronoms : je, tu, il, moi, toi - fait des phrases de 2 ou 3 mots dont un verbe - utilise les pluriels - dit <i>le</i> ou <i>la</i> devant un nom - utilise les prépositions : à, de, pour 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend des phrases avec relatives introduites par <i>qui</i> - comprend les adjectifs et verbes courants - différencie: gros/petit/grand dans/sous/derrière et haut/bas 	<ul style="list-style-type: none"> - enfant qui ne paraît pas comprendre - utilise des <i>mots phrases</i> - n'utilise pas le je, ni d'autres pronoms - est inintelligible
De 3 à 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> - fait des énoncés de 4 mots en moyenne (dont un verbe) - l'enfant peut donner son nom et prénom - pose beaucoup de questions - utilise des prépositions spatiales sur, dans, sous.. - utilise les pronoms : elle, on, tu... - raconte ce qu'il a fait - conjugue les verbes - utilise <i>être</i> et <i>avoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend les questions: où, pourquoi, comment - utilise et comprend les notions spatio-temporelles (devant/derrière, demain/hier, bientôt..) 	<ul style="list-style-type: none"> - ne comprend pas - n'est pas intelligible - réduit les phrases à 1 ou 2 mots - n'utilise pas le je, ni les autres pronoms
Age	Attendus en production	Attendus en compréhension	Signes d'alerte
De 4 à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - parle spontanément - questionne sans cesse - joue avec les mots, en invente - utilise le passé et le futur - TOUS LES SONS sont acquis : ch, j, s et z peuvent être acquis plus tard. - accorde les noms avec les adjectifs - peut utiliser le langage de l'évocation - adapte son discours à son interlocuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend les questions: (comment, quand) - utilise les notions de nombre, de différence: pareil/pas pareil 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend moins bien qu'il ne parle - n'est pas ou peu intelligible - phrases sans verbe ou mal construites - cherche fréquemment ses mots.
5 à 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - fait des phrases complexes avec des expansions : alors, et puis, ensuite... - conjugue les verbes correctement. 	<ul style="list-style-type: none"> - comprend toutes les consignes notamment les relatives introduites par <i>que</i> - s'intéresse au sens 	<ul style="list-style-type: none"> - manifeste des troubles de la compréhension - est peu intelligible ou déforme des mots de

	<ul style="list-style-type: none"> - utilise toutes les notions de temps et d'espace: demain, après, au milieu, le dernier.. - raconte de façon claire et ordonnée - maîtrise le tableau articulatoire ch, j, s et z - fait preuve d'une bonne conscience phonologique (rimes, comptage syllabes, suppression syllabes) 	<p>des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprend les notions de <i>manque</i>, de <i>différence</i> 	<p>manière importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolue pas ou peu sur l'année. - ne conjugue pas les verbes. - produit des énoncés réduits (inférieurs à 4 mots). - n'utilise pas de pronom <i>qui</i> - n'exprime pas de notions de temps et d'espace - est en décalage évident par rapport aux autres
--	---	---	---

Tableau 6: Grille d'observation des élèves dès la classe de 6^{ème}

Attendus	Signes d'alerte	Epreuves de références
<p>LA SYNTAXE DU LANGAGE ORAL une syntaxe suffisamment élaborée dépend surtout de l'utilisation des connecteurs (pronoms relatifs, conjonctions de coordination, etc...).</p> <p>L'élève maîtrise successivement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la phrase simple - la phrase juxtaposée - la phrase complexe <p>A cet âge, on peut aussi attendre un bon usage des pronoms personnels sujets (reprise anaphorique).</p> <p>L'ASPECT PRAGMATIQUE DU LANGAGE A cet âge, un élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de participer à une conversation ; ce qui suppose de 	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise construction de la phrase - Utilisation inadéquate des pronoms personnels. (L'élève parle indistinctement des différents personnages d'un récit) Chaîne anaphorique non maîtrisée. - Langage à vide, aberrant, sans lien solide avec le réel. - Inadaptation du discours par rapport au contexte. 	<p>Rédaction, lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> -Epreuve d'évocation de l'action : <i>Mon petit lapin a bien du chagrin.</i> -Questionnaire : <i>Parler et communiquer.</i>

<p>prendre la parole à son tour, de demander des précisions...</p> <ul style="list-style-type: none"> - de mettre en œuvre ou de formuler une consigne. <p>Compétences requises : capacité de se positionner par rapport au contenu, à l'autre, aux sous-entendus et aux implicites.</p>		
<p>LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification aisée de nombreux phonèmes dans la chaîne parlée. -La prise de conscience des unités sous-jacentes du langage (matériaux sonores de la langue) est nécessaire pour apprendre à lire. <p>1. LA SPATIALITE ET LA TEMPORALITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à se repérer dans la journée, dans la semaine, dans une succession de séquences ou d'images. -Capacité à reproduire un rythme. -Capacité à se repérer dans la page et à sélectionner des détails graphiques pertinents. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à isoler, identifier, supprimer, permuter, des syllabes, puis des phonèmes (conscience phonémique défaillante). - Des troubles temporels ou spatiaux sont parfois associés à des difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture (ex: confusions durables dans la reconnaissance de lettres comme p-q-b-d). - Inversions persistantes de lettres, de chiffres ou encore de groupes de lettres. - Grande lenteur : la vitesse de lecture n'augmente presque pas au cours de l'année. - Copie problématique. Outre sa lenteur, l'élève multiplie les retours au modèle. 	<ul style="list-style-type: none"> -Epreuves de conscience phonologique (ex : entraînement de la conscience phonologique ; éditions La Cigale). - Epreuve de repérage dans le temps. <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un récit fictif - Voie phonologique - Voie lexicale

Tableau 7: Grille d'observation des élèves au 1^{er} cycle

Attendus	Signes d'alerte	Epreuves de références
<p>1-Langage oral - Maîtrise parfaite des différentes composantes du langage au niveau phonologique, syntaxique, lexical et pragmatique, en activité de compréhension ou de production.</p> <p>2-Langage écrit - Bonne capacité à écrire sous la dictée des mots d'orthographe d'usage, en respectant la liaison grapho-phonologique et en effectuant les accords nécessaires. - Capacité de copier un texte sans erreur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Persistance d'un trouble de la parole ou du langage (déformations de mots, constructions grammaticales incorrectes). - Mauvaise compréhension du langage oral. - Confusions phonologiques (d/t, f/v, c/g, p/b, ch/j, s/z). - Inversions (in/ni). - Suppressions (apprend à arend) - Absence de lien grapho-phonologique. - Mots oubliés. - Confusions, inversions, ajouts ou suppressions de lettres, syllabes et mots. - Sauts de lignes ou contraction de deux lignes. 	<p>Evaluation : Comprendre un texte (appliquer une consigne)</p> <p>Evaluation : Outils de la langue (écrire une phrase et des mots outils sous dictée)</p> <p>Evaluation : Outils de la langue (copier un texte en vers)</p>
<p>Lecture - Lecture oralisée Bonne fluidité (on se rapproche du langage oral dans le rythme, l'intonation et les liaisons sémantiques). Utilisation préférentielle de la voie d'adressage. Utilisation ponctuelle mais automatique de la voie d'assemblage pour les mots nouveaux.</p> <p>- Compréhension Bonne compréhension d'un texte dans son ensemble. Compréhension de l'organisation logique d'un texte. Repérage de l'organisation spatiale d'un texte. Identification des référents du texte par les substituts lexicaux ou pronominaux. Prise d'informations ponctuelles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lenteur excessive, l'automatisation ne se met pas en place. - Erreurs systématiques au niveau phonologique ou visuel. - Inversions, ajouts, suppressions. - Régularisations ou lexicalisations. - Difficultés de repérage dans l'espace feuille ou l'espace texte. - Difficultés à se repérer dans l'organisation temporelle du texte. - Difficultés de repérage de l'organisation spatiale (tableau, paragraphes...) - Prises d'informations erronées. - Informations essentielles oubliées. 	<p>Evaluation : Outils de la langue (forme orthographique des mots et organisation d'une page)</p> <p>Evaluation : Comprendre un texte, Outils de la langue (repérer des informations d'ordre chronologique et identifier les marques temporelles du texte)</p>

Tableau 8: Quelques conseils pour l'adaptation pédagogique

<p>Motivation de l'élève / estime de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer un climat de confiance (faire savoir à l'élève que l'on connaît ses difficultés et qu'on va les prendre en compte). - Faire accepter par l'ensemble de la classe la prise en charge particulière de l'élève présentant des troubles de langage. - Travailler avec le groupe classe sur les différences. - Faire découvrir à l'élève ses domaines de compétences et les valoriser face au groupe classe. 	<p>Organisation de la classe</p> <p>1. L'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorise le calme, le silence et l'écoute. - Evite de trop parler. - Evite les affichages permanents (privilégie les affiches synthétiques utiles à la mémorisation). - Organise les informations au tableau, fait ressortir l'essentiel en utilisant des couleurs. - Utilise des entrées multi-sensorielles (les gestes, le dessin, l'auditif, le visuel, la manipulation) et explicite les liens entre les différents apprentissages. <p>2. L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est placé à côté d'un élève calme et est centré par rapport au tableau. - Les objets sur le bureau sont limités au strict minimum
<p>2. Travail en classe</p> <p>1. L'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propose des documents dactylographiés et aérés. - Met en évidence les points essentiels (surlignage, typographies différentes et utilise la disposition spatiale). - Lit toutes les consignes à voix haute, s'assure de leur bonne compréhension et reformule si nécessaire. <p>2. Lecture oralisée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas faire lire l'élève à haute voix sans préparation. <ul style="list-style-type: none"> - Autoriser la lecture avec un outil pour suivre les lignes. - Autoriser la sub-vocalisation (lecture à mi-voix) <p>3. Ecrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - En copie, accentuer les repères visuels, fractionner le texte. <ul style="list-style-type: none"> - En production de textes, admettre la dictée à un tiers ou proposer l'usage du magnétophone. - Ne pas surcharger de corrections la production écrite de l'élève ; organiser ces corrections et éventuellement rendre à l'élève un texte partiellement corrigé et recopié. 	<p>2. Evaluations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne sanctionner l'orthographe que s'il s'agit de la connaissance évaluée. - Diminuer le volume de la dictée, laisser le temps nécessaire à la relecture et apprendre à l'élève à se relire (une lecture pour chaque point à vérifier). - En cas d'échec à l'écrit, envisager une évaluation orale. - Trouver un système d'évaluation qui lui permette de visualiser ses progrès (en dictée, par ex., utiliser un pourcentage de mots justes).
<p>4. Travail à la maison</p>	<p>1. Liaison famille / école ou établissement</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Pour l'organisation du travail personnel, choisir un support adapté à l'enfant (cahier de textes ou agenda). - Faire en sorte que l'élève apprenne ses leçons à partir d'un support dactylographié ou s'assurer que le texte recopié est lisible. - Prévoir le temps pour copier les devoirs et donner les explications nécessaires. - Adapter le travail aux objectifs définis pour l'élève. - Accepter les devoirs transcrits par un adulte. - Aider l'élève à organiser son travail (codes couleurs...). - Donner à l'avance le texte qui sera utilisé en classe, accompagné de l'enregistrement de sa lecture sur cassette audio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer une relation de confiance réciproque avec la famille pour maintenir une cohérence des apprentissages. - Expliciter l'organisation mise en place autour de l'élève. - Mettre en place un moyen de liaison constructif avec la famille (cahier de suivi...). - Faire le point régulièrement avec la famille. - Mettre en place un projet personnalisé.
---	--

Tableau 9 de la carte scolaire Adamaoua / Cameroun 2022

Départements	Nombre d'établissements	Elèves anglophones	Elèves francophones	Enseignants	Personnel Administratif
DJEREM	18	818	7033	330	115
FAROET DEO	14	287	3008	254	74
MAYO BANYO	28	3206	7921	512	144
MBERE	27	528	6144	391	132
VINA	80	4541	10222	1688	548
TOTAL	167	9380	65049	3175	1013

Tableau 10 des états des lieux des performances des élèves en français Adamaoua / Cameroun 2021

DISCIPLINE	BEPC	OBSERVATION
DICTEE	18.67%	En français les performances sont faibles dans l'ensemble mais alarmantes en dictée
CORRECTION	22.65%	
ORTHOGRAPHIQUE		
ETUDE DE TEXTE	25.90%	
EXPRESSION ECRITE	33.33%	

Tableau 11 d'échantillon des performances issues du test de diagnostic de dyslexie

classe	Niveau général	Lire et épeler	Compréhension	Question à choix multiple
5è	44%	62.16%	80%	7%
5è	67.81%	97.29%	87.5%	7.69%
5è	48.27%	59.45%	100%	38.46%
6è	34.48%	56.75%	62.5%	7.69%
6è	73.56%	86.48%	100%	69.23%
6è	41.37%	70.27%	25%	15.38%
6è	39.08%	43.24%	100%	7.69%

CAMEROUN
MINESEC
RÉGION ADAMAOUA
INSPECTION RÉGIONALE LAL

Nom :
Prénom :
Âge : Sexe :
Établissement :
Classe : Durée : 1h
Année :

TEST DE DIAGNOSTIQUE DE DYSLEXIE

Monsieur Eyenga, instituteur, enseignant depuis trois ans dans la nouvelle école primaire de Guidybil. Il avait toujours considéré son affectation dans un tel coin reculé du pays comme une punition.

Mais, Monsieur Eyenga était un homme jeune et simple. En trois ans, il s'était totalement adapté à sa nouvelle situation. Il connaissait parfaitement tous ses élèves et même la plupart des parents d'élèves. Comme tous les enseignants, il avait de bons et de mauvais élèves.

Fritez Bell, La Leçon de géographie, éd. Sépia.

I- COMPRÉHENSION (22.5)

- Lis le texte (7.5) ; épelle les mots suivants (11pts):
 - Facture - Maroua - girafe - joie - radio - farmassi - jardain - voix - cuvette - cubulte - sycopage - nagul - haricot - pied - aquarium - saxophone
- Propose un titre au texte (1pt)

- Pourquoi dit-on que l'affectation de Monsieur Eyenga est une affectation disciplinaire ? (1pt) _____
- Dans quelle école enseigne-t-il ? (1pt) _____
Comment sont ses élèves ? (1pt) _____
- Quel métier aimerais-tu exercer dans la vie ? (1pt) _____

II- CONNAISSANCE ET MANIEMENT DE LA LANGUE (21pts)

- Explique les mots et expressions suivants (4pts)
Parfaitement _____
Punition _____
Instituteur _____
Un coin reculé _____
- Question à choix multiple
 - souligne les antonymes (contraire) de « Bon » et « Nouvelle » (5pts):
Bon : gentille - abominable - bien - féroce - mauvais **Nouvelle** : ancien - nouveau - connue
 - encadre les synonymes de chacun de « Punition » et « Enseignant » (4pts) :
Punition : peine - récompense - châtiment **Enseignant** : instituteur - médecin - maître
 - encercle les homonymes des mots de « Compte » et « Fils » (4pts):
Compte : caisse - conte - comte **Fils** : enfant - fil - corde - file
- Soit la phrase : « **Monsieur Eyenga était un homme jeune et simple.** », remplis le tableau suivant en écrivant le sujet, le verbe, le complément et le temps du verbe de cette phrase (4pts).

SUJET	VERBE	COMPLÈMENT	TEMPS VERBAL

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS.....	v
LISTINGS.....	vi
LISTE DE FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
SOMMAIRE.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : LES CONDITIONS DE CONSTRUCTION ET D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE.....	14
INTRODUCTION PARTIELLE.....	14
CHAPITRE I : LES PRECURSEURS DE LA SCIENCE DU LANGAGE.....	16
1.1 LINGUISTIQUE ET PRÉHISTOIRE.....	16
1.1.1 L'Égypte.....	17
1.1.2 La Chine Antique.....	18
1.1.3 La Grèce.....	18
1.1.4 Rome.....	19
1.2 LA LINGUISTIQUE DU MOYEN-ÂGE AU XIX ^e Siècle.....	20
1.2.1 L'humanisme et la Renaissance.....	22
1.2.2 Le XII ^e siècle.....	23
1.2.3 Le XVIII ^e siècle.....	24
1.2.4 Guillaume de Humboldt.....	25
1.3 LA LINGUISTIQUE STRUCTURALE ET LA LINGUISTIQUE AMERICAINE.....	27
1.3.1 Ferdinand de Saussure.....	27

1.3.2 Les Écoles de Prague et Copenhague.....	28
1.3.3 Roman Jakobson et André Martinet.....	31
1.3.4 Émile Benveniste.....	32
1.3.5 Gustave Guillaume.....	33
CHAPITRE II : NOAM CHOMSKY, DANIEL VANDERVEKEN ET LEUR IMPACT.....	35
2.1 LA THEORIE CHOMSKYENNE.....	37
2.1.1 Syntaxe distributionnelle.....	37
2.1.2 La grammaire générative.....	38
2.1.3 APPRENTISSAGE et programme minimaliste.....	41
2.2 L'IMPACT DE CHOMSKY.....	46
2.2.1 Chomsky et Saussure.....	47
2.2.2 Chomsky et Piaget.....	49
2.3 DANIEL VANDERVEKEN.....	59
2.3.1 Positionnement théorique.....	59
2.3.2 La pragmatique.....	66
CHAPITRE III : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE CHEZ UN SUJET NORMAL.....	69
3.1 DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE.....	71
3.1.1 Théorie de l'apprentissage centré sur les items lexicaux.....	72
3.1.2 Théorie du système linguistique de l'adulte.....	74
3.1.3 Les théories du connexionnisme et de l'émergence.....	77
3.2 ÉTAPES D'APPRENTISSAGE DES PREMIERS MOTS.....	79
3.2.1 Étendue et limites des compétences à la naissance.....	80
3.2.2 Substrats neuronaux et plasticité.....	83
3.2.3 Maîtrise de la phonation et babillage.....	85
3.2.4 Les premiers mots.....	87

3.3 LE DEVELOPPEMENT LEXICAL ET L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ORAL	88
3.3.1 Le développement lexical et l'APPRENTISSAGE du langage oral	89
3.3.2 La régulation du langage oral	91
3.3.3 Le développement des aspects pragmatiques du langage	97
3.3.4 Les aspects développementaux de l'apprentissage du langage écrit	99
3.4. DE L'APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE ET DE LA MORPHOLOGIE	100
3.4.1 Les <i>stades</i> d'apprentissage de la lecture	100
3.4.2 Conscience phonétique et conscience morphologique	104
3.4.3 Les composantes de l'acte d'écriture	106
CONCLUSION PARTIELLE	110
IIème PARTIE : TROUBLES DU LANGAGE ET ENSEIGNEMENTS	113
INTRODUCTION PARTIELLE	114
CHAPITRE IV : DES TROUBLES DU LANGAGE	115
4.1 TYPOLOGIE DES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE : DÉFINITIONS	117
4.1.1 Troubles spécifiques des apprentissages	118
4.1.2 Troubles spécifiques de la lecture	120
4.1.2 Troubles spécifiques de l'écriture	122
4.1.1 Limites des définitions	124
4.2 APHASIE ET AUTISME	126
4.2.1 Aphasie, pensée et intelligence	126
4.2.2 Autisme et signes princeps	130
4.2.3 Point de vue cognitiviste sur l'autisme	131
4.3 DYSLEXIES VISUELLES ET PHONOLOGIQUES	132
4.3.1. Dyslexie visuelle	135
4.3.2 Dyslexie par négligence	136
4.3.3 Dyslexie profonde	137

4.3.4 Dyslexie de surface	138
4.3.5 Dyslexie phonologique.....	139
4.4 DYSLEXIES : EXPLORATION DU PHENOMENE DANS UN LYCEE DANS L'ADAMAOUA / CAMEROUN	140
4.4.1 La carte scolaire de la Région	140
4.4.2 Etat des lieux des performances des apprenants en français.....	140
4.4.3 Population d'étude et protocole de collecte de données.....	141
4.4.4 Analyse et interprétation	143
CHAPITRE V : APPORT DE LA PÉDAGOGIE.....	148
5.1 DE LA RÉÉDUCATION.....	153
5.1.1 Approches compensatoire et corrective	153
5.1.2 Traitement alphabétique ou procédure phonologique.....	154
5.1.3 Techniques d'accroissement des habiletés phonologiques et phonographémiques	155
5.1.4 Perception de la difficulté langagière et approche d'urgence	155
5.2 TECHNIQUE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICAL	156
5.2.1 Apprentissage de listes de mots.....	157
5.2.2 Apprentissage des régularités orthographiques	157
5.2.3 Apprentissage par analogie	158
5.2.4 Programme SelfSpell mnemonic rules et spellmaster.....	160
5.2.5 Apprentissage des régularités alphabétiques.....	163
CONCLUSION PARTIELLE.....	170
IIIème PARTIE : SUR LE RAPPORT DU LANGAGE ET DE LA PENSÉE	174
INTRODUCTION PARTIELLE.....	174
CHAPITRE VI : LANGAGE ET PENSÉE : ETUDE FONCTIONNELLE.....	176
6.1 DES THEORIES FONCTIONNELLES.....	178
6.1.1 Wallon et Piaget	178

6.1.2 Bion et le concept de psychose.....	183
6.1.3 Troubles de la Pensée	185
6.2 DE LA PENSÉE CATÉGORIALE	192
6.2.1 Des catégories heuristiques de Charles Sanders Peirce.....	194
6.2.2 Langage et catégories	196
6.2.3 Sens et non-sens	198
6.2.4 Des classifications	200
6.2.5 Catégories et connaissance	202
6.3. ASPECTS CRÉATEURS DU RAPPORT ENTRE LANGAGE ET PENSÉE	205
6.3.1 La pensée et les signes.....	206
6.3.2 La langue institution	208
6.3.3 La sensation universellement explicative.....	209
CHAPITRE VII : DU LANGAGE COMME REVÊTEMENT DE LA PENSÉE ...	216
7.1 PRECISIONS CONCEPTUELLES.....	218
7.1.1 Définitions	218
7.1.2 L'intentionnalité des Pensées.....	221
7.1.3 Conception <i>platonicienne</i> de la pensée	223
7.1.4 Conception cartésienne de la pensée	225
7.2 LIMITES DU CONCEPT DE PENSÉE.....	229
7.2.1 Critique de la conception cartésienne.....	229
7.2.2 Pensée, machines et fonctionnalisme	234
7.2.3 Langage de la pensée et individuation des contenus intentionnels	241
CHAPITRE VIII : LANGAGE ET SIGNIFICATION	254
8.1 LA THÉORIE DU LANGAGE DE SPINOZA.....	256
8.1.1 La connaissance par les signes	256
8.1.2 LE VRAI ET LE SENS	263

8.1.3 De l'usage stratégique du langage.....	268
8.2 THÉORIES INTERRELATIONNELLES DE NIETZSCHE, DAVIDSON ET GADAMER	271
8.2.1 Nietzsche	271
8.2.2 Davidson, Wittgenstein et la thèse de priorité.....	280
8.2.3 La thèse de la priorité et le problème de la vérité	287
8.2.4 Gadamer et la thèse de la priorité	289
CONCLUSION PARTIELLE	301
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	314
RESUME-BILAN	338
GLOSSAIRE.....	344
INDEX DES AUTEURS	352
INDEX DES CONCEPTS.....	357
BIBLIOGRAPHIE	359
ANNEXE	376