

ETUDE DES INTERRELATIONS ENTRE LANGAGE ET PENSÉE

Jean Marie NTSAMA

Université de Yaoundé

hansmarie59@gmail.com

Résumé

Cet article expose la substance de notre théorie interrelationnelle du langage et de la pensée développée dans notre thèse de doctorat. Notre théorie repose sur trois piliers : l'acquisition, les troubles et l'enseignement-apprentissage du langage. Nous y analysons la problématique du rapport entre le langage et la pensée, et celle de leurs pathologies.

Pilier N°1, nous montrons que l'homme et le langage ont une origine commune.

Pilier N°2, nous mettons l'accent sur les difficultés et les troubles liés à la production orale et écrite et à la communication. Les troubles de langage ont des conséquences sur le rendement scolaire des apprenants. Des solutions adaptées sont trouvées à travers la pédagogie curative et le concept de rééducation.

Pilier N°3, nous mettons en lumière l'inter-influence et les conséquences à tirer des pathologies dans le rapport entre le langage et la pensée. Le langage permet à l'homme de se construire un monde approprié à son être mental et culturel.

Mots clés : *pathologie, pédagogie curative, langage, langue, dyslexie*

Abstract

This paper exposes the substance of our inter-relational theory of the language and the thought develop in our PhD thesis. Our theory is based on three pillars: the acquirement, the unrests of language and the teaching-training of the language. We lead an analysis of the problematic inter-relation between the language and the thought, and of them.

Pillar N°1, we reconstitute the stages of the development of the language showing that the man and the language have a common origin.

Pillar N°2, we put the accent on the difficulties and the unrests bound to the oral and written production and the communication. The

unrests of language have consequences on the output of the learners in the school exercises of expression and production of the thought. Some adapted solutions to these unrests are found through the curative pedagogy and the concept of rehabilitation.

Pillar N°3, we put in light the inter-influence and the consequences to pull some pathology in the report between the language and the thought. The language allows the man to construct itself/themselves a world appropriated to his/her/its mental and cultural being

Key words: *pathology, curative pedagogy, language, dyslexia, thought*

Introduction

Ce travail de recherche naît d'un sentiment d'inachevé des précédents travaux, en l'occurrence : le mémoire de Master 2 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 ; nos travaux en vue de l'obtention du Diplôme de professeur d'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II) portant sur *la problématique des troubles de langage et l'apport de la Pédagogie*. 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'acquisition du langage écrit.

C'est pour approfondir ces précédents travaux que notre thèse de doctorat, dont la synthèse est faite ici, porte sur le langage et la pensée : acquisition, troubles et enseignements. Notre ambition est d'étudier le rapport entre le langage et la pensée, et leurs pathologies en recourant aux moyens pédagogiques. Notre principale motivation est, 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'acquisition du langage, les troubles de langage et les méthodes d'enseignement-apprentissage du langage. Le présent article revient donc sur la substance de notre théorie interrelationnelle.

I- Approche conceptuelle

1.1.Des concepts de langue et langage

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. Tous les organes des sens peuvent servir à créer un langage. 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 sémanticité, 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 sémanticité. 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 (Austin 1962). 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.

1.2.Du concept de 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.

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 surpris.

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 (1921), 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 (1953), 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.

1.3. Du concept de trouble de langage

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'acquisition 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.

II- Problème à résoudre

Ce travail pose essentiellement le problème de la communicabilité des consciences en situation de troubles et permettra :

- Premièrement de comprendre 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 mettre en exergue le jeu et les enjeux des troubles linguistiques.

II- But de la recherche

Ce travail de recherche veut offrir une compréhension interrelationnelle du concept de langage et de pensée dans les aspects de l'acquisition et des usages de la langue relativement aux difficultés y afférentes. 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.

V- Méthode de recherche

Notre matériau est constitué des rapports 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 des langues.

Pour examiner notre problème de la communicabilité des consciences en situation de troubles linguistiques, nous choisissons parmi les modèles d'intelligibilité, le modèle actantiel que nous exploitons dans une méthodologie qui est la méthode analytique et la méthode de Recherche-Action (G. Susman 1978). 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 actants¹.

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.

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 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.

VI- Résultats atteints

5.1.Acquisition phylogénétique du langage

La question de l'origine du langage et celle de l'origine des langues est une et une seule question. Autrement dit, les

¹ A.J, Greimas, *Du Sens*, Paris, Seuil, 1970, p. 173.

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. 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. Les travaux de Giambattista Vico au XVII^e Siècle nous ont amené à accepter que le langage soit 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 permettent de partager la thèse selon laquelle 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. Le langage est un véritable *logiciel*, un

programme, un ensemble d'instructions gravées en nous (J. M. Ntsama 2013).

Sur le plan ontogénétique, les données de psycholinguistes et de biologistes ont permis de reconstituer les différentes étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant. Le système linguistique de l'enfant peut être comparé à celui de l'adulte. 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'acquisition du langage oral à l'acquisition de l'écrit. Précisons que cette dynamique évolutive et positive de l'acquisition 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'acquisition du langage et à leurs conséquences dans chacune des étapes de l'acquisition. 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.

5.2. Troubles du langage : une cause d'échec

Trois pathologies majeures, ont fait l'objet de notre attention, que sont l'aphasie, l'autisme et la dyslexie. Elles portent respectivement 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 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 manières 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 ?

5.3. Pédagogie curative : une solution alternative

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'acquisition 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.

Maintenant analysons l'interrelation de la pensée et du langage 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* ?

5.4. Langage et pensée : interrelations

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). La pensée est également conscience (il n'y a rien dans notre esprit dont nous n'avons pas conscience) et recouvre donc très largement tout ce dont j'ai conscience : pensées et croyances de toutes sortes, mais aussi les sensations. 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.

La pensée bergsonienne centrée sur une forme d'intuition dont la source est à chercher dans l'intériorité d'un sujet pouvant faire l'économie du langage comme outil public de communication entre les humains, au profit d'un *langage de la pensée* (expression de Fodor évidemment anachronique ici) exclusivement privé et lui appartenant en propre, peut rejoindre d'une certaine façon le sentiment que nous avons que la pensée est avant tout un exercice solitaire. Platon ne la définit-elle pas comme un dialogue intérieur de soi avec soi ? Mais cette solitude n'en convoque pas moins autrui : ce silence intérieur est *bruissant de paroles* (Merleau-Ponty 1945), ce qui signifie non seulement que ma pensée est déjà langage (*elle naît tout*

habillé), mais qu'elle est dès l'origine peuplée par de nombreux *autrui*. Hannah Arendt en a particulièrement la conviction : si la pensée est dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, elle fait donc intervenir *un autre* avec lequel j'échange. La solitude du philosophe en particulier convoque nécessairement *autrui* : il s'agit en quelque sorte de se séparer des autres pour mieux les retrouver. 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 humaine (d'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*). Penser, c'est pouvoir se mettre à la place de tout autre (Kant). La solitude du philosophe est ainsi prolongement sur la scène intérieure de *l'être-avec-les-autres*.

Il est difficile de tirer des 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 leur possibilité de communiquer avec leurs semblables, et donc de comprendre authentiquement un langage (D. Davidson, 1975).

L'espoir de théoriciens comme Fodor est de parvenir à expliquer entièrement l'intentionnalité de la pensée en termes de processus physiques et naturels (J. Fodor, 1987), 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.

Conclusion

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 exposait notre théorie interrelationnelle du langage et de la pensée, et de leurs pathologies (en l'occurrence

l'aphasie, l'autisme et la dyslexie) reposant sur trois piliers que sont l'acquisition du langage, les troubles de langage et l'enseignement-apprentissage.

Dans le premier pilier, nous avons vu que 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 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. 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 sémantité. 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.

Références bibliographiques

Brin, Courrier et al. (2011), *Dictionnaire d'orthophonie* 3^e édition

DUBOIS, Jean et al. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris

LALANDE, André (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, P.U.F

MOUNIN, George (1974), *Dictionnaire de la linguistique*, P.U.F.

FODOR, Jarry (1975), *The Language of Thought*, M.I.T. Press ; *The Modularity of Mind*, trad. franç. A. Gerschenfeld (1983), *La Modularité de l'esprit*, éd. de Minuit

NTSAMA Jean Marie (2013), *Problématique des troubles de langage et apport de la pédagogie*, EUE, Sarrebruck.

RONDAL Jean-Adolph et SERON Xavier (1999), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, Bruxelles.

SPRENGER-CHAROLLES Liliane et CASALIS Séverine (1996), *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, PUF, Paris.

TOURRETTE Catherine et GUIDETTI Michèle (1997), *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*, Armand Colin, Paris.

VAN HOUT Anne et ESTIENNE Françoise (1998), *Les dyslexies*, Masson, Paris.

René Barbier (1996), *La recherche-action*, Paris, Economica.

Françoise Crezé, Michel Liu (coord.) (2006), *La recherche-action et les transformations sociales*, Paris, Editions de l'Harmattan.

Michel Liu (1997), *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, Editions de l'Harmattan.

Pascal Nicolas-Le Strat (2013), *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Paris, Presses Universitaires de Sainte Gemme.

ARISTOTE (1970), *De l'âme*, trad. franç. H. Carteron, *Les Belles Lettres*, Paris

AUBENQUE, Pierre (1962), *Le Problème de l'être chez Aristote*, P.U.F., Paris

AUSTIN, John Langshaw (1962), *How to Do Things with Words*, (*Quand dire, c'est faire*, trad. G. Lane (1970), Seuil, Paris)

BOUVERESSE, Jacques (1993), *Langage, perception et réalité*, Nîmes, J. Chambon

BREAL, Michel (1897), *Essai de sémantique. Science des significations*, Hachette, Paris

CHOMSKY, Noam (1968), *Language and Mind*, Harcourt Brace, New York, (1965), trad. franç. *Le Langage et la pensée*, Payot, Paris

CHOMSKY, Noam (1995), *The Minimalist Program*, M.I.T. Press, Cambridge (Mass.)

ENGEL, Paul (1994), *Davidson et la philosophie du langage*, Pris, PUF

GRANIER, Jean (1966), *Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche*, Seuil, Paris.

JOLY, Henri (1974), *Le Renversement platonicien, Logos, Epistèmè, Polis*, Paris, Vrin

NTSAMA Jean Marie (2013), *Origine du langage : de la phylogénèse à l'ontogénèse*, EUE.

RAMBERG, Bjorn (1989), *Davidson's Philosophy of Language*, Blackwell, Oxford

RICHARD, M.-D. (1990), *L'Enseignement oral de Platon. Une nouvelle interprétation du platonisme*, Paris, Seuil

RUSSELL, Bertrand (1921), *The Analysis of Mind*, Londres, George Allen Unwin

WHORF, Benjamin (1969), *Linguistique et anthropologie*, trad. franç. par C. Carme, Denoël-Gonthier, Paris,

WIERZBICKA, Anna (1996), *Semantics : Primes and Universals*, Oxford University Press, Oxford.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, , trad. franç. P. Klossowski (1961), *Investigations philosophiques*, Gallimard, Paris

WITTGENSTEIN, Ludwig (1921), *Tractatus logico-philosophicus*, trad. P. Klossowski (1961), Gallimard, Paris.

WOODFIELD, Andrew (1982) dir., *Thought and Object*, Clarendon Press, Oxford.

WRIGHT, Crispin (1992), *Truth and Objectivity*, Harvard University Press, Cambridge, Mass

BENVENISTE, Émile (1974), *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Gallimard, Paris, (1966), t. II

DE SAUSSURE, Ferdinand (1964), *Cours de linguistique générale* (1915), Payot, Paris.

JAKOBSON, Roman (1969), *Essais de linguistique générale*, éd. de Minuit, Paris, (1963); *Langage enfantin et aphasie*, Minuit, Paris

DAVIDSON, Donald (1984), "Thought and talk", in *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford Univ. Press

ENGEL, Paul (1988), "La philosophie du langage entre le clair et l'obscur", in *Recherches sur la philosophie et le langage*, 9, Grenoble

FREUD, Sigmund (1933), "Des sens opposés dans les mots primitifs", in *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris

HEIDEGGER, Martin (1968), "La Doctrine de Platon sur la vérité" in *Questions II*, Paris, Gallimard