



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne démocratique populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج
Université Mohamed Elbachir –El Ibrahimui-BBA



Département de langue Française

PSYCHOLINGUISTIQUE

SEMESTRE02



1^{ERE} ANNEE MASTER. SPECIALITE : LINGUISTIQUE.

**Enseignante chargé de matière : Dre Imene, MILOUDI
HDR, Sciences du langage**

Email: imene.miloudi@univ-bba.dz

ORCID iD Link ([imene Miloudi \(0009-0000-0129-861X\)](https://orcid.org/0009-0000-0129-861X) - ORCID)

Année universitaire 2024/2025

Fiche descriptive du module

Crédits : 06

Coefficients : 03

L'unité fondamentale	L'unité découverte	L'unité transversale	L'unité méthodologie
x			

Objectifs de l'enseignement

Le contenu de cette matière permettra à l'étudiant de distinguer les rapports entre les faits linguistiques et les faits psychologiques.

- Identifier aussi les champs de recherche de la psycholinguistique et des disciplines auxquelles elle cette science fait appel telles que : de la neurolinguistique de la psychologie et des sciences cognitives
- L'étude des processus cognitifs mis en œuvre dans le traitement, l'acquisition du langage et les pathologies majeures de l'articulation.
 - Circonscrire les processus cognitifs mis en œuvre lors du décodage (compréhension) et de l'encodage (production) des messages oraux et des messages écrits.
 - Déterminer les raisons sous-tendant les troubles du langage oral et les troubles du langage écrit.

Connaissances préalables recommandées

- Connaître les écoles et disciplines étudiant le langage sous des angles différents.
- Distinguer langage/langue/parole.
- Connaître les étapes de développement de la conscience phonologique.

Mode d'évaluation :

Contrôle continu et examens.

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentale									
Psycholinguistique	67.5H	1H30	3H		82h.5	3	6	40%	60%

TABLE DES MATIERES

Préambule	
Chapitre I : INTRODUCTION A LA PSYCHOLINGUISTIQUE	1
COURS 01 : Psycholinguistique : délimitation terminologique d'un champ disciplinaire	2
1. Aperçu historique	2
2.Naissance de la psycholinguistique	3
3.La psycholinguistique et la théorie de l'information	6
Synthèse	6
COURS 02 : La psycholinguistique : objets et niveaux d'analyse.	7
1. Définition et Objets de la psycholinguistique	7
2. Méthodes	8
3. Niveaux d'analyse	10
Synthèse	12
CHAPITRE II : -Acquisition et développement du langage	13
COURS 03 : THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE	14
1. THEORIES GENERALES D'ACQUISITION	14
1.1. Les Théories Behavioristes	15
1.2.Les Théories Innéistes (Noam Chomsky)	17
1.3. Les théories Constructivistes (Piaget)	17
1.4. Les approches Interactionnistes	19
Synthèse	21
COURS 04 : l'acquisition du langage oral : Aires du langage	22
1.Processus d'acquisition du langage (langue maternelle)	22
2.L'appareil phonatoire	23
3.Aires du langage : BROCA, WERNICKE	24
4.Contribution de l'hémisphère droit au langage	25
COURS 05 : LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ÉVOLUTION DU LANGAGE ORAL	28
A. La période pré linguistique	28
1. L'acquisition des phonèmes (Le stade du babillage)	28
1.1. Babillage rudimentaire : (2-6mois)	28
1.2 Babillage canonique :	28
2. L'acquisition des mots (le stade holophrastique)	29
B- La période linguistique	30
Synthèse	32
COURS 06 : L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT CHEZ L'ENFANT	33
1.Etapes de l'évolution du langage écrit	33
1.1.Le stade logographique	33
1.2. L'étape alphabétique	34
1.3. L'étape orthographique	34
Synthèse	35
Chapitre III : Les troubles -pathologies- du langage	36

COURS 07: LES TROUBLES DU LANGAGE	37
1.LES TROUBLES FONCTIONNELS	37
1.1. Les troubles articulatoires	37
1.2. Le retard simple de la parole (difficulté phonologique)	38
1.3.Le retard simple de langage	38
COURS 08 : Troubles fonctionnels du langage oral	39
1 .Le bégaiement	39
2.Les causes du bégaiement	40
3.Les prises en charge thérapeutiques du bégaiement	40
Cours 09 : Les Troubles Structurels du langage Oral : 1.La dysphasie	42
1.Définition	42
2. Causes de la dysphasie	42
3.Les prises en charge thérapeutiques de la dysphasie	43
Cours 10 : Les Troubles Structurels du langage Oral : 2.L’aphasie	44
Introduction	44
1.Définition	44
2.Principales manifestations de l’aphasie	45
2.1.L’aphasie de Broca : une atteinte de l’expression	46
2.2.L’aphasie de Wernicke : une atteinte de la compréhension	47
3.Comparaison entre les deux types d’aphasie	48
Synthèse	48
Cours 11 : Les troubles du langage écrit	49
1.Troubles spécifiques	49
2.Les troubles non spécifiques	49
Cours 12 : La dyslexie	52
Définition	52
Causes	52
Prises en charges thérapeutiques	54
Synthèse	55
COURS 13 : La dysgraphie et la dysorthographe	56
1. Définition de la dysgraphie	56
2. Cause de dysgraphie	56
3.Prise en charges thérapeutiques	57
Synthèse	57
COURS14 : La dysorthographe	58
Introduction	58
1. Définition	58
2.Manifestations et caractéristiques de la dysorthographe	59
3 .Prise en charge de dysorthographe	59
Conclusion	60
Partie des travaux dirigés	61
Présentation de la partie de « td »	62
Objectifs	62
Descriptif des activités de « TD »	63

TD1 : Objet d'étude de la psycholinguistique.	64
TD02 : Concepts relatifs au domaine de la psycholinguistique	67
TD 03 : La Psycholinguistique et la Théorie de l'information	73
TD 04 : La psycholinguistique et les théories d'acquisition et du développement langagier.	75
TD 05 : Autour de la théorie innéiste	79
TD 06 : L'acquisition du langage et l'environnement social	81
TD 07: Acquisition du langage : motricité et sociabilité.	83
TD 08 : Étapes de l'apprentissage du langage écrit	85
TD 09: Apprentissage de l'écriture	86
TD10 : Les troubles du langage	87
TD 11 : Les troubles du langage oral	90
TD 12: Dyslexie et dysorthographe	94
TD 13: Troubles du langage oral : quelques définitions	96
TD14 : Dyslexie et dysorthographe	100
TD 15 : Synthèse générale	104
CONCLUSION GENERALE	105
Références bibliographiques.	107

PREAMBULE

Le langage est l'une des facultés les plus complexes et les plus distinctives de l'espèce humaine. Il constitue à la fois un instrument de communication, un moyen de représentation du monde et un support fondamental de la pensée. Comprendre comment les humains acquièrent, produisent, comprennent et utilisent le langage mobilise un ensemble de disciplines allant de la linguistique à la psychologie, en passant par les neurosciences et l'intelligence artificielle. C'est précisément à cette intersection que se situe la psycholinguistique.

La psycholinguistique est une discipline scientifique qui étudie les processus cognitifs et neuropsychologiques sous-jacents à l'usage du langage. Elle s'intéresse aux mécanismes mentaux qui permettent à l'individu de comprendre, produire, acquérir et parfois même réapprendre le langage, notamment à la suite de troubles. Née dans la seconde moitié du XXe siècle, dans un contexte marqué par le développement des sciences cognitives, la psycholinguistique s'est rapidement imposée comme un champ de recherche interdisciplinaire, articulant les apports de la psychologie expérimentale, de la linguistique théorique et des neurosciences.

Ce module a pour objectif d'introduire les étudiants aux concepts fondamentaux de la psycholinguistique, en leur fournissant une compréhension à la fois théorique et empirique des processus langagiers. Il est structuré en trois grandes parties : la première est consacrée aux fondements historiques et épistémologiques de la discipline ; la deuxième explore les mécanismes de l'acquisition et du développement du langage chez l'enfant, tandis que la troisième traite des troubles du langage, qu'ils soient développementaux ou acquis.

Au fil de ce parcours, l'étudiant sera amené à découvrir comment les chercheurs conçoivent, testent et modélisent les fonctions langagières humaines, en s'appuyant sur des données expérimentales, des études de cas cliniques, des observations développementales ou encore des techniques de neuroimagerie. Au-delà des connaissances théoriques, ce module vise également à sensibiliser les étudiants aux implications pratiques de la psycholinguistique dans les domaines de l'éducation, de la rééducation orthophonique, de l'ergonomie cognitive ou encore du traitement automatique des langues.

CHAPITRE I: INTRODUCTION A LA PSYCHOLINGUISTIQUE

1. La psycholinguistique : Aperçu historique

1.1. Naissance de la psycholinguistique

2. Domaines et objet d'étude

Introduction au chapitre I

Ce premier chapitre pose les jalons fondamentaux de la psycholinguistique, en retraçant son évolution historique et en définissant ses principaux objets d'étude. Comprendre comment cette discipline est née et comment elle s'est construite à la croisée de la psychologie expérimentale, de la linguistique structurale et des sciences cognitives permet d'en appréhender la richesse et la spécificité.

CHAPITRE I : INTRODUCTION A LA PSYCHOLINGUISTIQUE

COURS 01 : Psycholinguistique : délimitation terminologique d'un champ disciplinaire

2. Aperçu historique

Le néologisme « psycholinguistique » émerge au début des années 1950, s'inscrivant dans un contexte où la psychologie du langage cherche à expliquer tant le développement que l'apprentissage linguistique. Trois approches fondatrices ont particulièrement marqué cette genèse :

-Jean Piaget (1946), *La formation du symbole chez l'enfant* : Piaget n'étudie pas le langage pour lui-même, mais comme l'une des manifestations de la fonction sémiotique : cette capacité cognitive générale qui permet à l'enfant de créer et de manipuler des symboles. Dans sa perspective, le langage constitue essentiellement un moyen de représentation interne, et il ouvre la voie à la réflexion métalinguistique : ce savoir que l'enfant construit sur le fonctionnement même de la langue.

Lev Vygotsky et l'école soviétique : Vygotsky déplace le focus vers la dimension sociale du langage : il l'envisage comme le produit d'interactions entre l'individu et son environnement. Pour lui, le développement du langage et celui de la pensée sont indissociables, et c'est dans la zone proximale de développement—c'est-à-dire dans la collaboration avec autrui—que l'enfant internalise progressivement les structures linguistiques et cognitives.

-B. F. Skinner (1957), *Verbal Behavior* : s'inscrivant dans le traditionnalisme behavioriste, Skinner rejette toute référence à un « vocabulaire mental » : seul l'observable compte. Il explique le comportement verbal comme la somme des réponses d'un organisme à des stimuli (internes ou externes) et à leur histoire de renforcement. Ainsi, l'apprentissage du langage se fonde sur :

Le conditionnement classique : association d'un stimulus neutre (ex. clochette) à un stimulus inconditionné (ex. nourriture), de sorte que le stimulus neutre devienne, après apprentissage, lui-même générateur de la réponse.

Le conditionnement opérant : renforcement ou affaiblissement d'un comportement en fonction de ses conséquences (récompenses ou punitions). La proposition de Skinner, bien qu'ambitieuse, fut rapidement critiquée : elle servit de point de départ négatif—un « repoussoir »—à la psycholinguistique, qui se construisit en grande partie en réaction à l'insuffisance d'un modèle purement behavioriste pour rendre compte de la complexité interne du langage.

En somme, l'émergence de la psycholinguistique résulte d'une synthèse critique : elle intègre les réflexions de Piaget sur la symbolisation, l'approche socioculturelle de Vygotsky, et la rigueur expérimentale (mais limitée) de Skinner, tout en dépassant leurs cadres respectifs pour modéliser les processus mentaux et comportementaux à l'œuvre dans l'acquisition et l'usage du langage.

2.Naissance de la psycholinguistique

En 1951, lors d'une conférence rassemblant psychologues et linguistes à l'Université Cornell est apparu pour la première fois le mot de tradition anglosaxonne, psycholinguistic « psycholinguistique » en vue d'une volonté de plusieurs chercheurs de développer un champ de recherche interdisciplinaire, sous l'influence des travaux de linguistique générative de N. Chomsky et le développement du cadre général de la psychologie cognitive ainsi que l'abandon graduel de la tendance behavioriste. La problématique de cette nouvelle discipline, appelée psycholinguistique loin de la psychologie du langage, dont les outils théoriques et méthodologiques sont issus de la linguistique est d'étudier les processus cognitifs mis en œuvre dans le traitement de l'information, l'acquisition, le développement ainsi que le fonctionnement du langage

La première publication dans laquelle le terme « *psycholinguistique* » est apparu est l'ouvrage de Charles Osgood et Thomas Sebeok en 1964, *Psycholinguistics*. Le terme lui-même naît 13 ans auparavant dans le titre d'un séminaire tenu à l'université Cornell durant l'été 1951 par six chercheurs qui se fixaient pour objectif de réunir la linguistique et la psychologie. Trois d'entre eux, John B. Carroll, Charles Osgood et Thomas Sebeok décident de s'engager plus avant et organisent en 1953 à l'université de l'Indiana un *Seminar on Psycholinguistics* soutenu par le *Social Science Research Council*.

Les conclusions de ce séminaire sont rassemblées en 1954 dans un rapport intitulé *Psycholinguistics*. Ce rapport a une couverture très vaste, puisque après avoir présenté les modèles des processus de communication et les disciplines qui s'y rattachent, il distingue trois approches du comportement linguistique : l'approche linguistique, celle de la théorie de l'apprentissage et celle de la théorie de

l'information. Un éventail de quatre objets d'étude de la nouvelle discipline se distingue à la croisée de ces domaines :

- La psycholinguistique et l'acquisition /développement du langage chez l'enfant. (acquisition de L1 , L2, les questions de bilinguisme)
- La psycholinguistique et l'apprentissage des langues secondes/étrangères chez l'adulte (au niveau microstructurel)
- La psycholinguistique « séquentielle », relative à la production et à la réception des messages linguistiques.
- Langage et cerveau ainsi que les troubles et pathologie du langage.

À partir de ce premier rapport, les chercheurs impliqués dans ce projet allaient se spécialiser dans différents domaines : le bilinguisme, les techniques d'analyse de contenu, les processus associatifs dans le comportement verbal, l'analyse expérimentale des dimensions de la signification, le style, l'aphasie et les universaux du langage (cf. Osgood & Sebeok 1964, V).

Pour notre propos, l'important est que G. Miller cherche à délimiter le champ de la nouvelle discipline. Pour lui, « la tâche centrale de cette nouvelle science est de décrire les processus psychologiques qui se déroulent quand on emploie des phrases », distinguant du point de vue du récepteur l'attention aux stimulus auditifs, la reconnaissance de patrons phonologiques, l'acceptation de la phrase comme bien construite, son interprétation sémantique, allant jusqu'aux inférences pragmatiques (en termes de systèmes de croyances). Cette conception reste exactement celle de R. Jackendoff en 1987 ou de J. Caron en 1989.

Mais cette tâche délimitée par G. Miller, est-ce celle de la « psycholinguistique » ou de la « psychologie (cognitive et expérimentale) du langage » ?

Faute de place, nous ne ferons pas mention ici des ouvrages de référence publiés dans l'espace anglo-américain, en particulier des deux principales sommes sur la psycholinguistique, le *Handbook of applied psycholinguistics – Major thrusts of research and theory* coordonné par S. Rosenberg en 1982 et le *Handbook of psycholinguistics* coordonné par M.A. Gernsbacher en 1994.

Pour l'espace francophone, nous nous attacherons à deux ouvrages de référence qui traitent de « psycholinguistique », les *Problèmes de psycholinguistique* coordonnés par J. Rondal et J.-P. Thibaut en 1987, qui rassemblent un chapitre proprement linguistique rédigé par F. François et sept chapitres d'orientation psychologique sur la sémantique psychologique (J.F. Le Ny), le traitement du texte (G. Denhière & S. Baudet), les dimensions pragmatiques (J. Costermans & M. Hupet), la psychologie différentielle du langage (M. Reuchlin), les aspects sociaux (E. Espéret), la neuropsycholinguistique (Y. Lebrun) et le bilinguisme (M. Paradis), et le *Précis de psycholinguistique* de J. Caron, publié en 1989.

Le précis de Caron « *Précis de psycholinguistique (1989)* » est effectivement un ouvrage d'une part introductif, qui consacre donc un long (et remarquable) chapitre 2 (p. 54-87) à la présentation générale des processus de production et de réception des messages linguistiques, et d'autre part limitatif, c'est-à-dire qui se conforme au mot d'ordre de G. Miller « *décrire les processus psychologiques qui se déroulent quand on emploie des phrases* ». Donc, d'après Caron, la psycholinguistique est « *l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre dans le système la langue* »

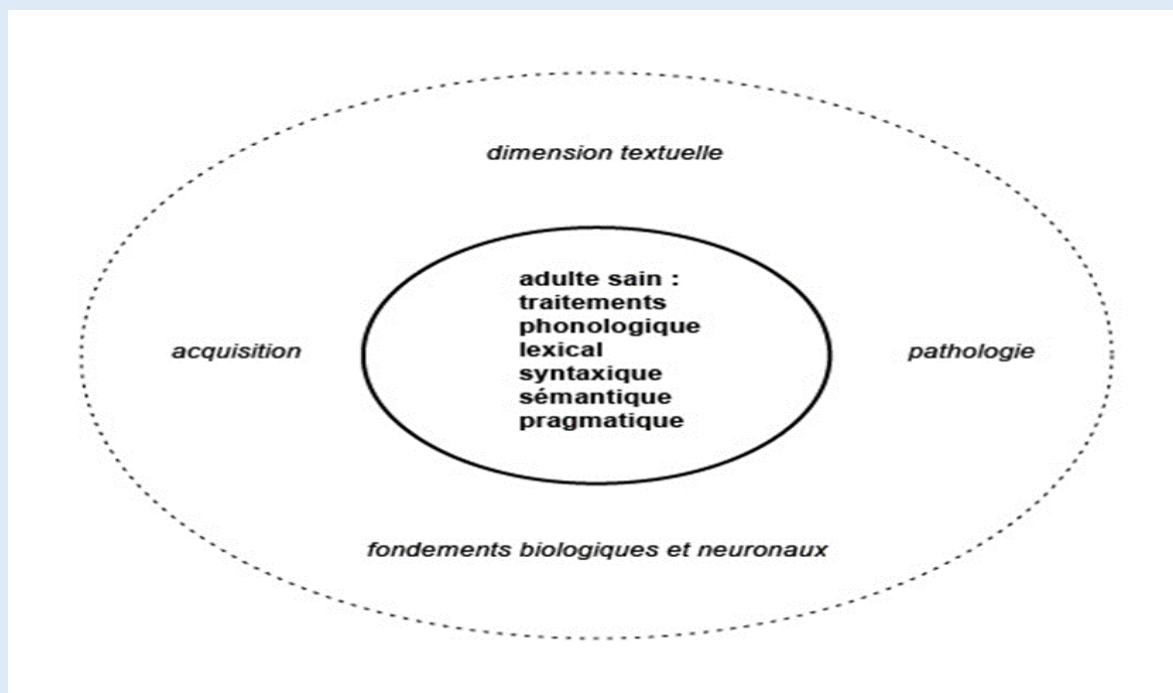
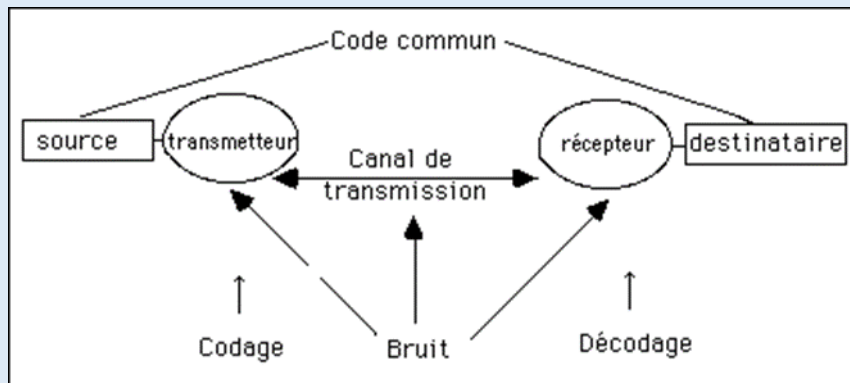


Figure 1 : Niveaux d'analyse du langage.

3.La psycholinguistique et la théorie de l'information

La théorie de l'information a contribué largement à la constitution de la psycholinguistique. Cette théorie a été élaborée dans le but de résoudre certains problèmes posés par la télécommunication. Plus tard, elle s'est révélée utilisable dans des domaines très variés tels la biologie, la sociologie et en psychologie où, en dehors du problème de la communication verbale, elle a été utilisée dans des études sur la perception. *Cette théorie présente un schéma minimal de la communication qui comprend une source, un transmetteur, un canal, un récepteur et un destinataire.*



Synthèse :

La psycholinguistique est une discipline relativement nouvelle (1951). La condition essentielle qui a permis la naissance de la psycholinguistique a été la collaboration interdisciplinaire entre psychologues et linguistes.

Cette science a commencé en Amérique puis étant développée par les linguistes intéressés par les études psychologiques, ils ont procédé à l'étude de la relation entre la langue (la parole précisément) et l'état psychologique des individus. *L'étude des processus de production et de réception des mots dans leurs formes et leurs significations et des structures syntaxiques chez l'adulte sain constitue le noyau de la psycholinguistique*, tandis que la dimension textuelle, l'acquisition de la langue première, les troubles du langage et ses fondements biologiques et neuronaux ont un caractère périphérique (**Figure 1**).

- l'acquisition de la langue 1 et un à celle de la langue 2

-troubles du langage,

COURS 02 : La psycholinguistique : objets et niveaux d'analyse.

1. Définition et Objets de la psycholinguistique

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, de Jean Du Bois, « *La psycholinguistique est l'étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques* ». Si la langue, système abstrait qui constitue la compétence linguistique des sujets parlants, relève de la linguistique, les actes de parole qui résultent des comportements individuels et qui varient avec les caractéristiques psychologiques des sujets parlants sont du domaine de la psycholinguistique, les chercheurs mettant en relation certains des aspects de ces réalisations verbales avec la mémoire, l'attention, etc. La psycholinguistique s'intéresse en particulier aux processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leur énoncés, aux « associations de mots » et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication « motivations du sujet, sa personnalité, situation de la communication, etc. », à l'apprentissage des langues...etc Mais la psycholinguistique peut avoir des ambitions plus grande, celles, en particulier, de construire un modèle général de perception, de compréhension, et de production du langage au sein des sciences cognitives. Les recherches mettant alors l'accent sur l'identification de principes explicatifs universels et spécifiques de langage, et non plus sur les actes de paroles.

Selon le dictionnaire de la linguistique de Georges Mounin « *La psycholinguistique, Domaine pluridisciplinaire combinant la psychologie et la linguistique. Elle se préoccupe d'une part de l'apparition et du développement du langage et d'autre part des processus psychologiques sous tendant la production, la compréhension, la mémorisation, et la reconnaissance de matériau linguistique tant chez le locuteur natif que chez l'apprenti d'une langue seconde* »

Science qui étudie les rapports entre les structures linguistiques et les processus psychologiques de production et de compréhension d'énoncés. *La psycholinguistique s'intéresse en particulier aux processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leur énoncé, aux « associations de mots » et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication (motivations du sujet, sa personnalité, situation de la communication, etc.) (Ling.1972) .*

La psycholinguistique se penche sur les mécanismes de productions de langage et

s'intéresse à tout ce qui est en amont de cette production qu'il s'agisse de :

- La phonétique et la phonologie qui s'intéressent à l'étude des sons de la parole. Autrement dit, comment le cerveau fait-il pour produire et comprendre ces sons ?
- La morphologie ;
- La syntaxe ;
- La sémantique ;
- La pragmatique.

Elle est composée des domaines suivants :

- **L'acquisition du langage :** Phonologie, Lexique, Syntaxe, Développement métalinguistique: le langage comme objet de réflexion
- **Les mécanismes de traitement du langage :** compréhension et production, reconnaissance/ production des sons de la parole, analyse/ construction des phrases, compréhension de textes/ planification et organisation du discours.
- **Les troubles du langage :** Troubles liés à des lésions du cerveau, Troubles du développement, Troubles du vieillissement.
- **Cerveau et langage :** Les bases neuro-anatomiques et neurophysiologiques du fonctionnement, les déterminants génétiques du langage.
- **Langage et pensée :** Est-ce qu'il y a une vie (mentale) sans le langage ? Est-ce que le langage détermine notre vision du monde ?
- **Le langage dans ses différentes modalités :** la lecture et la production écrite, les langues visuelles des communautés sourdes.
- **Le bilinguisme, le multilinguisme (Psycholinguistique appliquée) :** Apprentissage, traduction, enseignement.

A partir des années 1970, la psycholinguistique va marquer une réaction contre la linguistique générative qui se traduit de deux façons :

-En considérant la théorie chomskyenne comme fournissant la description la plus complète de la structure de la langue, en se concentrant sur les procédures proprement psychologiques par lesquelles cette structure est mise en œuvre.

-En renonçant plus radicalement à considérer une théorie comme définitive et en cherchant chez les différents linguistes des suggestions expérimentales en vue

d'établir un modèle psychologique de l'emploi de la langue.

Nous résumons de manière indicative et non restrictive les principaux caractères de la psycholinguistique actuelle :

D'abord, elle tend à s'intégrer plus étroitement dans le cadre de la psychologie cognitive : -notamment après Fodor 1983) le traitement du langage n'est qu'un aspect des aspects de fonctionnement général de l'esprit. On a intégré aussi dans l'étude du langage, les résultats des travaux concernant la perception, la mémoire. Les phénomènes du langage dépassent alors le domaine propre de la psycholinguistique, pour ressortir à la psychologie cognitive. En second temps, l'approche du langage s'est élargie, de l'approche purement **syntactique** de l'école chomskyenne (*parler, c'est construire un nombre infini de phrases conformément aux règles intériorisées de la langue*), on est passé à l'étude des aspects sémantiques (*parler, c'est transmettre des significations*), puis **pragmatiques** (*parler, c'est utiliser le langage de façon adaptée au contexte, à l'interlocuteur, et aux buts de communication*)

La prise en compte des aspects liés à la **signification** « le **plan sémantique** » et à l'usage du langage n'amène pas seulement à ajouter de nouveaux secteurs de recherche à la psycholinguistique. Elle entraîne aussi un remaniement de la problématique à ne considérer le langage comme un objet formel, mais dès que l'on aborde ces aspects sémantique, il devient difficile de ne pas prendre en compte les déterminants contextuels et situationnels de la signification ainsi que les connaissances (extralinguistiques du sujet). 4/ Si on s'intéresse aux aspects **pragmatiques**, on a les raisons de se demander si c'est trois niveaux que l'on peut sans doute distinguer abstraitement ne sont pas dans le traitement psychologique du langage

2. Méthodes

Les processus par lesquels l'esprit humain traite le langage échappent, pour la plus grande part à l'analyse. On ne peut les aborder que par des méthodes indirectes. La psycholinguistique a développé, à cet effet, un grand nombre de techniques expérimentales, souvent ingénieuses, dans nous, nous ne pouvons donner ici qu'un bref aperçu. C'est sur l'étude des processus de compréhension que se sont centrés

surtout les travaux. On peut en distinguer trois types de méthodes suivant qu'elles recherchent à déterminer les conditions d'identification du message verbal

1. le premier type se rattache aux méthodes qui s'appuient sur la manipulation contrôlée à caractère physique du stimulus, les paroles enregistrées (accompagnées de bruit, coupures.. ;etc) ces techniques permettent de déterminer les différentes informations utilisées par l'auditeur et le rôle des données contextuelles.
2. Un second type de méthode très développée actuellement vise à analyser les procédures de traitement au moment où la parole est émise. Elle s'appuie sur des mesures chronométriques. Par exemple, le temps que met l'auditeur à décoder le message.
3. Outre ces méthodes chronométriques, on peut recourir à des enregistrements physiologiques, comme l'étude des fixations oculaires qui apportent des informations sur le traitement du langage écrit.
4. L'étude des processus de production de la parole s'est basée essentiellement sur la simple observation du langage spontané, analyse des lapsus. (temps de la parole, rythme...) ainsi l'observations des aphasiques.

3.Niveaux d'analyse

Avoir une vue d'ensemble sur les divers niveaux d'analyse auxquels se prête un énoncé, exige d'une part de définir un certain nombre de *concepts linguistiques fondamentaux* et d'autres part, d'évoquer les *processus psychologiques* impliqués dans la compréhension et la production d'un énoncé.

Pour la *compréhension d'un message verbal*, d'un énoncé ou une séquence de sons comme : « Tu peux me passer le livre s'il vous plait ? » plusieurs aspects ou niveaux linguistiques interviennent :

3.1. L'identification des unités : une succession de sons entendus constitués d'unités linguistiques :

-Au niveau phonologique : en plus des aspects sensoriels liés à l'audition du message, qui ne relèvent pas directement du domaine de la psycholinguistique, l'auditeur identifie les unités sonores du message verbal, relevant du système de la langue : **les**

phonèmes. (le phonème n'est pas un son mais une classe de sons qui peut être réalisé de sons différents : timbre, intensité de la voix variables). Pour déterminer si deux sons réalisent ou non le même phonème on les substitue l'un à l'autre dans le même axe (ce que les linguistes appellent commutation). Chaque langue possède un répertoire ou un nombre déterminé de phonèmes(une vingtaine à une quarantaine selon les langues). Outre l'identification des phonèmes, la chaîne sonore comporte aussi un autre type d'information linguistique : prosodiques(intonation, mélodie, accent).

Dans l'exemple précité, une intonation ascendante sur la dernière syllabe détermine la valeur de la phrase interrogative.

-Au niveau lexical : Après l'identification des phonèmes d'un message verbal dans le même exemple : « Tu peux me passer le livre s'il vous plaît ? », il convient de découper et identifier les mots de la langue , c'est-à-dire en unités comportant une face signifiante (suite de phonèmes) et une face signifiée(leur sens). L'unité signifiante de base n'est pas le mot mais le morphème (passer compte un radical –pass- et une désinence - er-).

Selon les psycholinguistes, connaître et identifier une langue, c'est être capable de parler, et comprendre, ainsi tout sujet parlant possède « un lexique interne » représenté mentalement et organisé dans sa mémoire (revoir catégories de morphèmes...etc).

3.2.L'organisation des unités (sur le plan syntaxique/grammatical)

Identifier les mots puis comprendre la phrase par l'auditeur qui fait une analyse syntaxique en s'appuyant sur :

-Les catégories grammaticales dont relèvent les mots de la phrase (Verbe, nom , pronom, article...etc)

-L'ordre des mots (en français le syntagme nominal sujet précède généralement le verbe et suit le COD)

- Les marques morphologiques : tu ne peut être que sujet me complément, passer forme infinitive...)

3.3. La signification : (le niveau sémantique)

A/ Les unités étant identifiées, les fonctions repérées, il s'agit d'en saisir le sens du mot, de la phrase. Il s'agit de distinguer essentiellement, les mots vides des mots pleins, les unités qui effectuent une action, et qui subissent une actions, les relations sémantiques entre les mots, ...etc

3.4.Référence et repérages énonciatifs et intention du locuteur (niveau pragmatique)

L'énoncé est une entité abstraite dont chaque élément renvoie à un concept et l'événement produit à l'acte d'énonciation. « je » désigne celui qui parle, relève des marques de personnes ; « demain » aux marques temporelles, « ceci » aux marques localisant l'énoncé...etc. on les appelle les repérages énonciatifs.

Pour l'énoncé « Est-ce que tu peux me passer le livre s'il te plait ? » interrogatif, a une fonction communicative car on sollicite une réponse, une action. (Revoir actes de langage et pragmatique)

Synthèse :

Dans l'usage quotidien du langage, nous ne produisons pas des énoncés isolés mais du discours en situation. Donc, comprendre un discours, est liée à la cohérence, à l'intention, à la pertinence des informations transmises via le message verbal. – l'auditeur peut faire des inférences pour comprendre et traiter l'information en interactions-

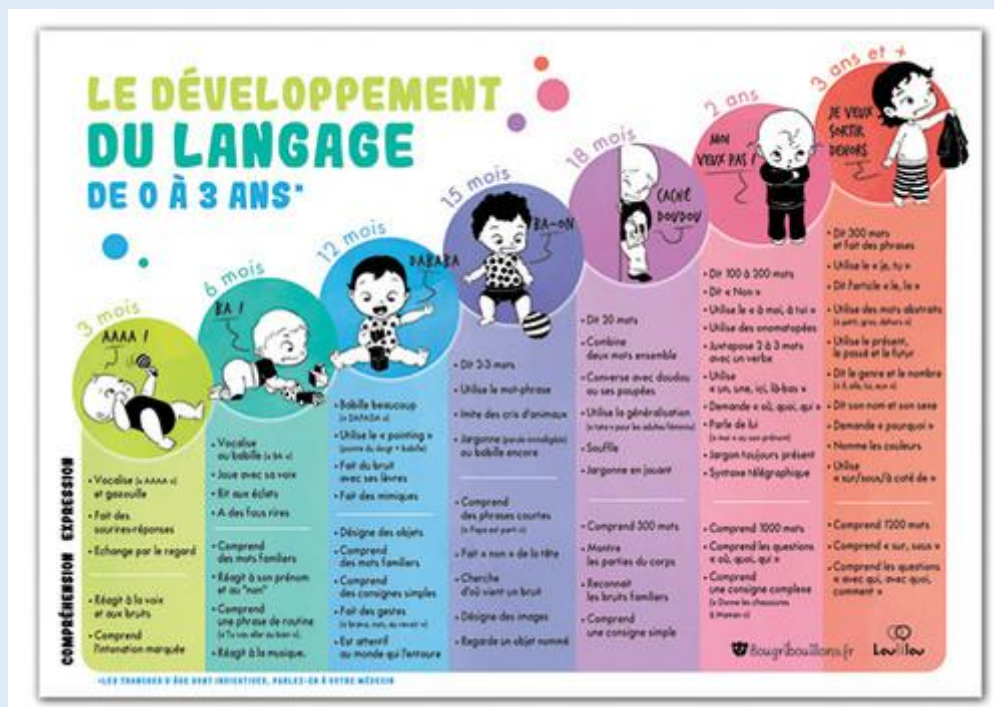
Les différents niveaux d'analyse correspondent psychologiquement à des processus distincts : identifier les phonèmes, reconnaître les mots, effectuer l'analyse syntaxique et dégager les significations en appliquant les règles pragmatiques (en parallèle).

L'objectif de la psycholinguistique est de construire un modèle de locuteur double : un modèle de compréhension et de production.

Conclusion du chapitre I

Ainsi, la psycholinguistique, en tant que science interdisciplinaire, s'est constituée autour de problématiques partagées entre la psychologie et la linguistique, tout en développant des méthodologies propres. Ce chapitre a permis de cerner les contours de cette discipline en plein essor, qui continue d'évoluer grâce aux apports des neurosciences, de l'intelligence artificielle et des sciences du développement.

CHAPITRE II : Acquisition et développement du langage



Introduction du chapitre II

L'acquisition du langage chez l'enfant constitue l'un des domaines les plus emblématiques de la psycholinguistique. Ce chapitre explore les mécanismes cognitifs et environnementaux qui rendent possible l'apprentissage du langage, depuis les premières vocalisations jusqu'à la maîtrise de la langue écrite. Les théories explicatives ainsi que les étapes développementales seront ici examinées à la lumière des données empiriques.

COURS 03 : THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Introduction

La psycholinguistique est une branche toute jeune qui date des années 70 (trente ans). Elle étudie les processus cognitifs mis en œuvre dans le traitement et la production du langage. Elle est étudiée tant par les domaines de la psychologie, des sciences cognitives, que par ceux de la linguistique.

Son sujet est de mieux appréhender, les processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition, la production et le traitement du langage ainsi que les pathologies neurologiques qui affectent nos capacités linguistiques. Nous tenons à préciser qu'il faut distinguer l'acquisition de l'apprentissage.

L'acquisition, en effet est un processus ou mode naturel par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ou une langue. Processus d'appropriation naturel sous forme d'une construction langagière inconsciente et implicite par le seul bain linguistique en se focalisant sur le sens. C'est donc un processus inconscient qui résulte de l'application de stratégies universelles comme le démontre l'ordre naturel de l'acquisition de certains aspects grammaticaux par les adultes et les enfants. (*Krashen (linguiste méthodologue américain, The natural approach, 1983).*)

L'apprentissage est un processus guidé en milieu institutionnel – scolaire ou professionnel- processus conscient d'intériorisation de règles explicites. D'après Krashen, l'apprentissage s'explique par l'intervention d'un moniteur qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non par sur le contenu (pas de contraintes temporelles pour la production) .

1. THEORIES GENERALES D'ACQUISITION

L'apprentissage d'une langue maternelle par un enfant est un phénomène encore peu compris : plusieurs théories ont été écrites depuis l'époque des pharaons et même avant, chez les peuples asiatiques. Les théories aujourd'hui sont plus scientifiques mais guère plus informatives. À partir de l'observation concrète de l'acquisition du langage chez l'enfant, on peut se poser la question, par exemple, de savoir si les enfants acquièrent le langage par imitation ou si au contraire, ils le réinventent de l'intérieur : y a-t-il des théories générales du fonctionnement universel de l'acquisition ? Nous verrons ici un ensemble d'observations et un résumé des hypothèses récentes du domaine

1.1. Les Théories Behavioristes

Pour les béhavioristes, les acquisitions sont régies par un certain nombre de lois générales qui relèvent des faits observables liés au comportement. En effet, selon ces approches, *le langage est un comportement* ; qui ne peut être acquis qu'en incitant l'apprenant *c'est – à –dire* à pratiquer le langage . Egaleme nt appelé modèle du conditionnement, le behaviorisme est issu des travaux de Skinner (1978) B. F. (Skinner 1904-1990, Professeur à l'Université Harvard ; est l'un des savants les plus influents de la psychologie américaine et le chef de file du behaviorisme contemporain.) *définit le comportement verbal comme une variété de comportement ayant un effet sur l'environnement qui exerce à son tour un effet sur le sujet. Il s'agit d'un apprentissage associatif qui comprend :*

-stimulus,

-réponse,

-récompense (en cas de bonne réponse),

-renforcement. : Le renforcement est ici une stabilisation de la connaissance apprise par la répétition d'une réponse correcte donnée.

Le principe qui sous-tend cette approche est que l'on ne peut pas connaître les processus internes (dans le cerveau) et qu'il faut s'appuyer sur l'expérimentation et les choses observables (stimulus et résultat) afin de comprendre l'apprentissage qui est vu comme un mécanisme.

La théorie de Skinner était un projet ambitieux, il voulait appliquer les concepts de l'apprentissage par conditionnement pour expliquer un comportement complexe, le langage. C'est un projet de recherche qu'il a fait, un travail théorique qui ne repose sur aucune observation.

Les théories béhavioristes, qui ont dominé le champ de la psychologie de l'apprentissage durant la première moitié du XXe siècle, reposent sur une conception empiriste de l'acquisition des savoirs et des comportements. Selon cette perspective, toute forme d'apprentissage, y compris l'acquisition du langage, résulte d'un enchaînement d'associations entre des stimuli environnementaux et des réponses observables. L'approche se fonde ainsi exclusivement sur des faits empiriquement vérifiables, en écartant les processus mentaux internes jugés inaccessibles à l'observation directe.

Dans le cadre de l'apprentissage langagier, les behavioristes considèrent le langage comme un comportement appris par conditionnement, au même titre que toute autre réponse comportementale. L'un des principaux représentants de cette approche, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), a proposé une théorie du *comportement verbal* dans son ouvrage éponyme publié en 1957. Pour Skinner, le langage n'est pas inné, mais acquis à travers des interactions régulières avec l'environnement, notamment par l'intermédiaire de mécanismes de conditionnement opérant. Dans ce modèle, l'apprenant est stimulé par son entourage (stimulus), il produit une réponse (verbalisation), et cette réponse est suivie soit d'une récompense (louange, approbation, obtention de ce qu'il demandait), soit d'une absence de récompense. La répétition et le renforcement positif de certaines réponses favorisent alors leur consolidation dans le répertoire comportemental de l'individu.

Ce processus d'apprentissage repose sur quatre éléments essentiels : le stimulus (élément déclencheur), la réponse (comportement observable), la récompense (renforcement positif en cas de réponse correcte) et enfin le renforcement, qui désigne ici la stabilisation d'une réponse correcte par la répétition et la valorisation. L'idée fondamentale est que le langage n'émerge pas de mécanismes cognitifs innés, mais qu'il est progressivement façonné par l'environnement à travers une succession d'expériences langagières.

Le behaviorisme se caractérise par un refus de spéculer sur les processus mentaux internes, jugés trop subjectifs ou inaccessibles. L'apprentissage est dès lors considéré comme un **mécanisme**, une série de conditionnements qui peut être expérimentée, mesurée et éventuellement modifiée. Skinner voyait dans l'acquisition du langage une application possible de son modèle général de conditionnement opérant, bien qu'il n'ait pas fondé ses hypothèses sur des observations empiriques spécifiques au développement langagier des enfants. Sa théorie, bien qu'ambitieuse, visait à expliquer un comportement aussi complexe que le langage en recourant à des principes d'apprentissage simples.

Néanmoins, cette approche a fait l'objet de critiques importantes, notamment de la part de Noam Chomsky, qui reprochait à Skinner l'incapacité de son modèle à rendre compte de la créativité et de la productivité du langage humain. Selon Chomsky, les enfants sont capables de produire des énoncés qu'ils n'ont jamais entendus auparavant, ce qui ne saurait s'expliquer par un simple mécanisme de

conditionnement. Malgré ces critiques, les théories béhavioristes ont eu une influence considérable, notamment dans les pratiques éducatives et les techniques de modification du comportement, et ont constitué un socle à partir duquel se sont développées d'autres approches de l'apprentissage et de l'acquisition du langage.

1.2. Les Théories Innéistes (Noam Chomsky)

On a longtemps cru que l'enfant apprenant sa langue maternelle par imitation des dires de l'adulte. Cette hypothèse a été remise en cause par plusieurs linguistes et psychologues en raison de l'« Extraordinaire rapidité avec laquelle l'enfant apprend à parler, sa créativité remarquable à se construire un système cohérent ont conduit certains linguistes et psycholinguistes à émettre l'hypothèse **d'un dispositif inné du langage**. (Créationnistes : Le langage est un don du Dieu. Les principes et paramètres Chomskyens n'ont pas d'origine biologique ou sociale mais une origine Divine.)

Dans cette perspective, Noam Chomsky affirmait au milieu des années 50 qu'il est impossible que l'enfant apprenne sa langue maternelle par imitation et qu'il existe dans le cerveau humain un dispositif inné d'acquisition du langage appelé LAD (Language Acquisition Device) grâce auquel l'individu produit un nombre infini de phrases à partir d'un nombre limité de règles.

Chomsky basait ses affirmations sur le fait que les enfants apprennent correctement à partir d'énoncés contenant des erreurs et des phrases incomplètes. De plus l'enfant produit des phrases qu'il n'a jamais entendu et commet des erreurs qu'il n'a jamais entendu mais qui suivent les règles générales de sa langue. En somme, se sont des principes universels qui organisent le développement du langage, principes innés, communs à toutes les langues .Il n'ya pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique « grammaire universelle » comportant des universaux de la langue. Cette grammaire universelle contiendrait les règles grammaticales permettant de parler toutes les langues.

1.3. Les théories Constructivistes (Piaget)

Piaget pense que la connaissance se construit. Notre cerveau se développe en même temps que notre corps et nous assimilons des connaissances issues de notre expérience de découverte de l'environnement.

La caractéristique spécifique de l'homme n'est pas le langage ; mais la disposition de

structures cognitives, dont dépend le langage. Piaget a toujours cherché à répondre à la question: « *Comment les connaissances viennent-elles aux individus ?* ». La réponse à cette question, réside dans son approche *constructiviste*: les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers un autre qui ne sait pas. Elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent des *schèmes*. Ceux-ci s'inscrivent dans le cerveau, s'organisent en structures opératoires, et permettent à l'individu de répondre de façon satisfaisante à une situation (adaptation). Pour Piaget, la connaissance s'acquiert par l'intermédiaire du contact avec les objets et par l'intégration de ces objets à la structure mentale. Chaque individu possède dans le cerveau des schèmes d'action, c'est-à-dire des schémas d'activité qu'il utilise dans une situation déterminée. Si l'individu est confronté à une situation nouvelle (situation qu'il n'a jamais rencontrée, où qu'il ne reconnaisse pas), ses schèmes d'action sont inadaptés : il se trouve alors en déséquilibre. Pour retrouver son équilibre, il cherche une solution au problème qui lui est posé.

L'assimilation est le processus complémentaire. C'est par l'intermédiaire de l'assimilation qu'un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale.

L'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation. Dans le langage pédagogique, « assimiler » est synonyme de « comprendre » : il a bien « assimilé » sa leçon. On assimile des connaissances «...», ce qui signifie que lorsqu'un apprenant a assimilé un concept, *il est capable de l'utiliser dans une nouvelle situation et de s'en servir comme un nouvel outil de pensée.* C'est ce que Piaget nomme adaptation, et qu'il considère comme l'une des formes de l'intelligence.

Pour les constructivistes – Piaget- il y'a 4 stades de développement :

- Stade **sensorimoteur** : de la naissance à environ 2ans. Le contact de l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend de ses mouvements et sensations.
- Stade **pré- opératoire** : de 2ans à 6-7ans. L'enfant devient capable de penser en termes symboliques. De se représenter des choses à partir de mots ou de symboles (Avènement du langage).
- Stade des **opérations concrètes** : de 6-7ans à 11-12ans ; l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie ; de

conceptualiser et de créer des raisonnements logiques.

- Stade des **opérations formelles** : de 11-12ans, à 15ans. Capacités de faire des raisonnements hypothético- déductifs, d'établir des relations abstraites, de réfléchir sur des probabilités et sur des questions morales.

1.4. Les approches Interactionnistes

Certaines observations du comportement langagier des enfants permettent de dire que les enfants doivent interagir socialement pour développer le langage (l'exposition seule à la langue n'est pas suffisante). Vygotsky (L'école soviétique - Vygotsky (Thought & Language, 1962)

avance l'importance de la notion d'interaction dans le développement du langage.

Ce modèle reprend le fait que les connaissances se construisent par l'activité, mais introduit une dimension nouvelle : on apprend mieux au contact des autres et en échangeant nos expériences avec eux. Il s'intéresse au langage comme instrument de socialisation et comme produit des interactions sociales. « *La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* ». Le rôle des interactions est essentiel car l'enfant commence à développer ses capacités en présence des autres, et l'adulte joue un rôle de médiateur dans le rapport de l'enfant à son environnement. C'est l'intervention de l'adulte qui lui permet de construire et d'intérioriser le sens des situations vécues et de réduire l'écart existant entre ce qu'il peut faire à l'aide de son entourage et ce qu'il peut réaliser seul.

-« Zone proximale de développement » ce qu'un enfant sait faire aujourd'hui en collaboration avec un adulte, il saura le faire tout seul demain.

Les approches interactionnistes du développement du langage s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste, selon laquelle l'apprentissage n'est pas le simple produit d'un conditionnement ou d'une maturation biologique, mais le résultat d'une interaction dynamique entre l'enfant et son environnement social. Ces approches s'opposent ainsi tant aux théories strictement behavioristes qu'aux modèles innéistes en soulignant le rôle fondamental des échanges intersubjectifs dans l'émergence et la structuration du langage.

L'un des principaux théoriciens de cette orientation est Lev Vygotsky, psychologue russe et fondateur de l'école soviétique de psychologie historique et culturelle. Dans son ouvrage *Thought and Language* (1962), Vygotsky affirme que le langage se développe à travers les **interactions sociales**, en particulier dans les situations de

communication avec des partenaires plus compétents, tels que les adultes ou les pairs. Contrairement à une conception individualiste du développement, Vygotsky soutient que **le social précède l'individuel**, selon sa célèbre formule : « La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel ». Autrement dit, c'est dans la relation à l'autre que l'enfant commence à structurer ses capacités cognitives et linguistiques.

Le langage est ainsi perçu à la fois comme instrument de communication sociale et comme outil de médiation cognitive. Au départ, les échanges verbaux de l'enfant avec l'adulte servent principalement à réguler l'action, à nommer les objets et à répondre à des consignes. Progressivement, grâce à la répétition de ces interactions et à la guidance apportée par l'adulte, l'enfant intériorise les structures langagières et les fonctions du langage, qui deviennent alors des ressources pour la pensée autonome. Ce processus d'internalisation constitue un mécanisme clé dans la construction de la pensée verbale.

Un concept central de la théorie vygotskienne est celui de la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci désigne l'écart entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. La ZPD met en lumière l'importance du rôle médiateur de l'adulte, qui accompagne l'enfant dans la réalisation de tâches légèrement supérieures à ses compétences actuelles. En soutenant temporairement l'enfant par des ajustements verbaux, des reformulations ou des consignes explicites, l'adulte permet un apprentissage guidé qui, à terme, sera intégré et réalisé de manière autonome par l'enfant. Cette perspective met donc en évidence la nécessité de créer des contextes d'apprentissage interactifs et stimulants, dans lesquels l'enfant est activement engagé dans un processus de co-construction du savoir.

Les approches interactionnistes accordent également une attention particulière à la dimension pragmatique du langage, c'est-à-dire à son usage concret en situation. Elles insistent sur le fait que le développement linguistique ne peut se comprendre indépendamment des intentions communicatives, des échanges contextuels et des rôles sociaux assumés par les interlocuteurs. L'apprentissage du langage est ainsi indissociable d'un processus de socialisation, par lequel l'enfant découvre non seulement les formes linguistiques, mais aussi les usages, les règles conversationnelles et les conventions culturelles propres à sa communauté linguistique.

En somme, les théories interactionnistes offrent une compréhension nuancée et contextualisée de l'acquisition du langage, en soulignant que celle-ci ne résulte ni d'un conditionnement passif, ni d'une maturation autonome, mais d'un dialogue continu entre l'enfant et son environnement social, dans lequel le langage joue un rôle structurant à la fois pour la pensée et pour la communication.

-Pour Jérôme Bruner, psychologue américain): Le langage est un des instruments de construction de l'abstraction. L'adulte accorde son discours avec celui de l'enfant dans le cadre d'une interaction et sert de support d'apprentissage. Pour Bruner, on ne peut pas concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. L'imitation, est liée à l'acquisition.

Synthèse :

En plus des différents courants, dominés par le constructivisme et le socioconstructivisme, nous pourrions citer aussi **l'approche pragmatique** qui relève le rôle de l'affectivité, des contextes de communication. Dans une perspective Pragmatique, chaque énoncé crée une relation entre celui qui parle, son interlocuteur et le contenu du message. Pour les approches **cognitivistes**, l'analyse de l'acquisition du langage ne peut se faire, sans se préoccuper des processus mentaux qui sous-tendent les comportements s'est progressivement imposée aux psychologues. Selon ces théories, le développement de la pensée est lié de façon inséparable au développement du langage « *Le langage est ainsi soumis à des processus complexes de traitement des données, processus qui filtrent, sélectionnent, organisent, structurent, transforment et catégorisent, qui, en d'autres termes, mettent en ordre les matériaux linguistiques* ». Il est donc important d'étudier le fonctionnement de la pensée et de comprendre les mécanismes internes, les procédés, les stratégies et les règles suivies par l'esprit humain, si l'on veut comprendre comment les processus d'acquisition du langage se produisent.

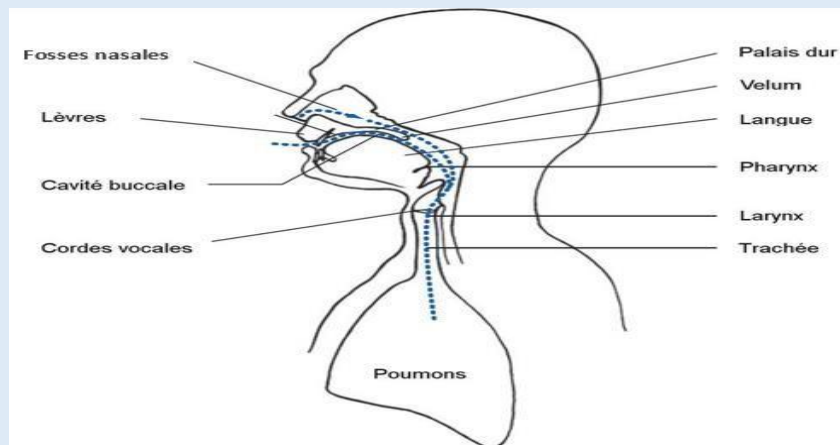
COURS 04 : l'acquisition du langage oral.**Aires du langage**

INTRODUCTION : Apprendre à parler c'est parvenir à une certaine maîtrise de l'expression orale et écrite ; en gros, c'est savoir alternativement nommer, décrire, raconter, répondre, questionner, ajouter, reformuler modifier, expliciter, argumenter, comparer *etc.* dans une langue donnée. Il s'agit là d'une activité spécifiquement humaine dans laquelle les conduites langagières, la prononciation, l'articulation, le lexique et les structures syntaxiques tiennent une place importante pour la maîtrise d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. À ce titre nous présentons dans cette partie du cadre théorique les approches et les théories générales ainsi que les principales étapes d'acquisition du langage chez l'enfant. Nous essayons aussi d'expliquer comment l'enfant passe de sa langue maternelle à une langue seconde. En d'autres termes, comment il acquiert de nouvelles capacités langagières qui lui permettent de communiquer et de s'exprimer dans une autre langue qui n'est pas celle dans laquelle il accède au langage.

1. Processus d'acquisition du langage (langue maternelle)

L'acquisition du langage est un long mécanisme physique, neurologique mais aussi affectif pour l'enfant qui passe des pleurs au babillage puis à des mots et des phrases. Les chercheurs considèrent qu'il y a un âge critique pour acquérir la langue maternelle, nous fixons arbitrairement l'âge de cinq ans comme âge où tous les enfants du monde auront acquis le système linguistique souvent complexe de leur langue maternelle ; mais en réalité l'apprentissage d'une langue se poursuit tout au cours de la vie. Il paraît clair que même si certaines bases et compétences linguistiques se stabilisent à un âge donné, l'acquisition du langage est un phénomène qui continue lors de notre vie d'adulte et ce jusqu'au moment de notre mort, date à laquelle personne n'est jamais en mesure de dire qu'il maîtrise en totalité sa langue. La majeure partie des apprentissages se fait cependant entre la naissance et trois ans.

2.L'appareil phonatoire



Tel que nous pouvons le voir sur la figure 9, l'appareil phonatoire est composé des poumons, de la trachée, des cordes vocales, du larynx, du pharynx, des fosses nasales, du velum (également nommé « palais mou » ou « voile du palais »), du palais dur, de la langue et des lèvres. Ledit appareil fonctionne comme suit :

- Les poumons expulsent l'air qui passe par la trachée avant de faire vibrer les cordes vocales, lesquelles sont situées au niveau du larynx.
- Le pharynx amplifie le son produit au niveau des cordes vocales.
- Le velum fait passer l'air expiré pendant la production du son soit uniquement par la cavité buccale (lors de la production des voyelles orales et des consonnes), soit par la cavité buccale et par les fosses nasales (lors de la production des voyelles nasales).
- Les lèvres, la langue et le palais dur modifient le son produit. Exemples : la prononciation du phonème [b] n'est possible que lorsque la lèvre inférieure touche la lèvre supérieure, et la prononciation du phonème [ŋ] n'est possible que lorsque la langue touche le palais dur.

3.Aires du langage : BROCA, WERNICKE

Pendant longtemps, notre compréhension des bases cérébrales du langage était plutôt simple : l'aire de Wernicke prenait en charge la compréhension des mots et la relayait à l'aire de Broca par un dense faisceau de fibres pour que celle-ci produise la prononciation des phrases. Mais des expériences subséquentes en imagerie cérébrale ont mis en évidence l'existence d'une troisième région indispensable au langage.

Il s'agit du lobule pariétal inférieur, aussi appelé « territoire de Geschwind » en l'honneur du neurologue américain Norman Geschwind qui en avait déjà pressenti l'importance dans les années 1960. Grâce à l'imagerie cérébrale, on a pu montrer que ce lobule pariétal inférieur (comprenant le gyrus angulaire et le gyrus supramarginal) était connecté par d'importants faisceaux de fibres nerveuses à la fois à l'aire de Broca et à l'aire de Wernicke. L'information pourrait donc transiter entre ces deux régions soit directement par le faisceau arqué, soit en passant par le territoire de Geschwind par une seconde route parallèle.

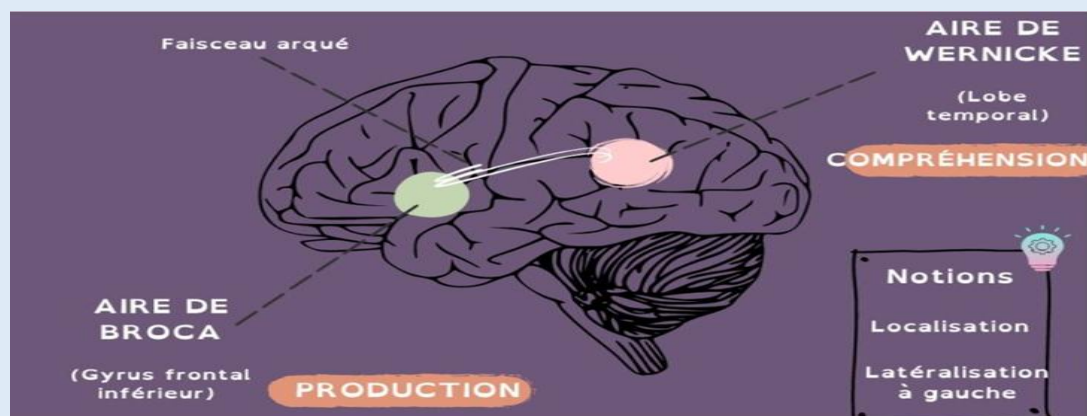
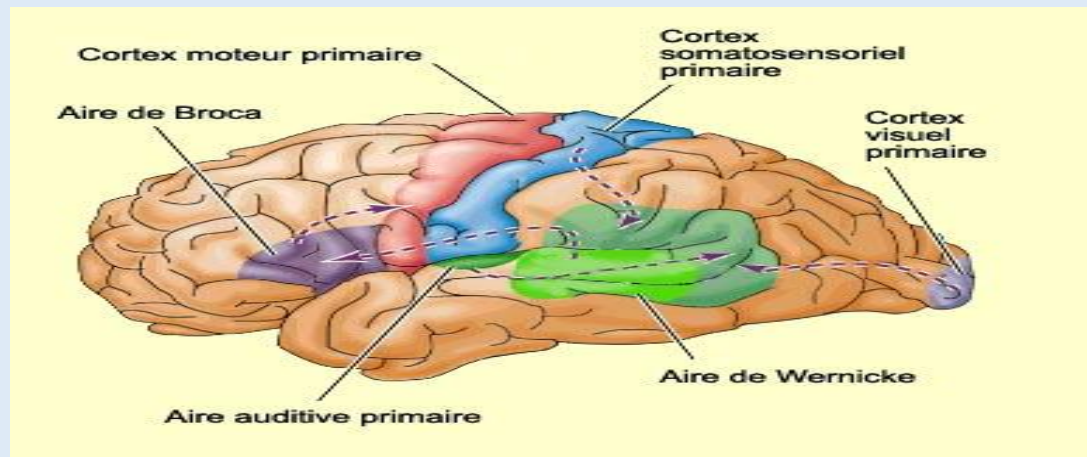


Figure : Aires du langage

Le lobule pariétal inférieur de l'hémisphère gauche occupe un endroit clé dans le cerveau, à l'intersection des cortex auditif, visuel et somatosensoriel avec qui il est massivement connecté. De plus, les neurones de cette région ont la particularité d'être « multimodaux », c'est-à-dire qu'ils sont capables de traiter simultanément des stimuli de différentes natures (auditif, visuel, sensorimoteur, etc). Ces caractéristiques font donc du lobule pariétal inférieur un candidat idéal pour appréhender les multiples propriétés d'un mot : son aspect visuel, sa fonction, son nom, etc. Il aiderait ainsi le cerveau à classifier et à étiqueter les

choses, une condition préalable pour former des concepts et une pensée abstraite.



Le lobule pariétal inférieur est l'une des dernières structures du cerveau à s'être développé durant l'évolution. Il existerait sous une forme rudimentaire dans le cerveau des autres primates, ce qui indique que le langage aurait pu évoluer grâce aux changements survenus dans des réseaux neuronaux préexistants, et pas nécessairement suite à l'apparition de structures cérébrales complètement nouvelles. Le lobule pariétal inférieur est aussi l'une des dernières structures à devenir mature chez l'enfant et l'on a des raisons de penser qu'il jouerait un rôle clé dans l'acquisition du langage. Sa maturation tardive expliquerait entre autres pourquoi les enfants doivent attendre d'avoir 5 ou 6 ans avant de commencer à lire et à écrire.

Au fil des ans et surtout depuis l'avènement de l'imagerie cérébrale, les frontières anatomiques et fonctionnelles de l'aire de Broca, de Wernicke ainsi que celles du territoire de Geschwind ont beaucoup varié. Il semble de plus en plus probable cependant, comme c'est le cas dans d'autres systèmes, que ces variations reflètent l'existence de plusieurs sous-régions aux fonctions distinctes.

4. Contribution de l'hémisphère droit au langage

Nos interactions sociales reposent en grande partie sur le développement d'une intelligence sociale envers les autres, ce que certains appellent une « théorie de l'esprit ». Car au-delà des informations explicites véhiculées par les mots nous

devons constamment décrypter les croyances, les intentions, les connaissances et les états affectifs de l'autre pour interagir correctement avec lui.

Par conséquent, la bonne compréhension d'un échange verbal avec quelqu'un nécessite davantage que la simple maîtrise des aspects élémentaires du langage verbal humain. Celui-ci véhicule également des informations non-verbales qui modulent la teneur de notre discours.

Les fonctions phonologique, syntaxique et lexicale de ce discours sont sous la gouverne de l'hémisphère gauche, raison pour laquelle il a longtemps été considéré comme l'hémisphère dominant en matière de langage. Plus subtile et nuancée, la contribution de l'hémisphère droit dans le comportement langagier a été reconnue beaucoup plus tard. Elle concerne la capacité d'aller au-delà du sens littéral des mots et recourt pour ce faire à de multiples processus. Cette nouvelle science de la communication, du point de vue de « l'hémisphère mineur » du langage, est appelée pragmatique.

La fonction pragmatique désigne la capacité de comprendre le signifié du discours, par exemple le sens d'une métaphore ou d'une question comme «Avez-vous du feu?» Lorsqu'un droitier est atteint d'une lésion à l'hémisphère droit, la fonction pragmatique est affectée et il est porté à interpréter une telle question à la lettre. En fait, ces patients réagissent exactement comme des étrangers devant des formules idiomatiques : leur grammaire et leur phonologie sont correctes, mais ils ne comprennent pas l'humour verbal ni les métaphores que nous employons quotidiennement. En contribuant aux composantes émotionnelles et tonales du langage, l'hémisphère droit apporte ainsi un supplément de signification à la communication verbale.

Chez les gauchers, on ne sait pas où se trouve la fonction pragmatique. Plusieurs hypothèses sont possibles selon que les habiletés langagières traditionnelles du gaucher se trouvent à gauche, à droite ou dans les deux hémisphères.

Cette interaction entre les deux hémisphères est la base de toute la coopération dont fait preuve le système nerveux central et montre à quel point les deux

hémisphères sont complémentaires pour la plupart des fonctions, y compris le langage.

De façon plus générale, il semble que l'hémisphère droit montre une prédilection pour les habiletés spatiales, la reconnaissance des visages et la musique, tandis que l'hémisphère gauche s'activerait davantage pour le langage, le calcul et les habiletés logiques. Bien entendu, il s'agit là de généralisations dans le mesure où, chez un individu normal, les deux hémisphères fonctionnent de concert en s'échangeant de l'information par le corps calleux.

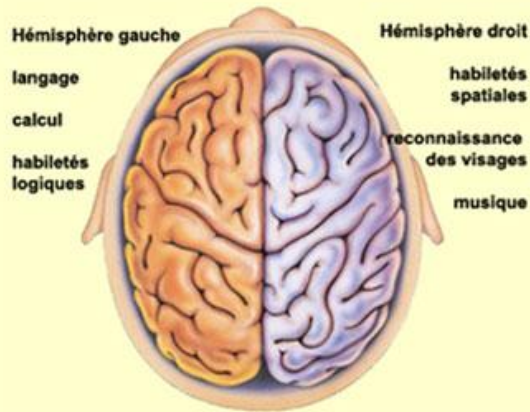


Figure : Hémisphère droit et langage.

COURS 05 : LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'ÉVOLUTION DU LANGAGE ORAL

On distingue deux périodes essentielles dans l'évolution du langage oral : la période pré-linguistique et la période linguistique proprement dite.

A. La période pré linguistique

Dès les premières semaines de sa vie, le nourrisson s'imprègne des sons émanant du monde qui l'entoure. Ses premières productions vocales diffèrent en fonction des [sensations qu'il éprouve] (faim, douleur, bien-être) ; la mère leur attribue déjà des significations et les fait entrer dans un premier système de communication. La prononciation des premiers mots émerge en moyenne vers 10-12 mois. Cependant, avant cet âge, le nourrisson est actif : il va apprendre à reconnaître les phonèmes de sa langue, ainsi que les principaux mots familiers, avant même de pouvoir les prononcer. Cette période pré linguistique qui dure en moyenne jusqu'à l'âge de 12-18 mois – constitue ainsi une phase d'« **initialisation** » du langage oral.

1. L'acquisition des phonèmes (Le stade du babillage)

1.1. Babillage rudimentaire : (2-6mois) L'apprentissage des phonèmes de la langue est lié à une capacité innée de percevoir l'ensemble des contrastes sonores utiles pour la parole. (Par ex, les sons /b/ et /d/ qui doivent être distingués pour faire la différence entre dent et banc). L'appareil phonatoire chez le nourrisson, n'est que partiellement développé et la configuration du conduit vocal est différente de celle de l'adulte. La conformation du conduit vocal évolue rapidement au cours des six premiers mois de la vie, pour se conformer à celle de l'adulte vers l'âge de deux ans. Donc, jusqu'au cinquième ou sixième mois, la progression dans la production des sons est principalement déterminée par des contraintes physiologiques.

Aux vocalisations réflexes (soupirs, gémissements, bâillements, cris...) se mêlent rapidement, selon certains auteurs dès le deuxième mois, des séquences de sons constituées de syllabes primitives ». En s'exerçant aux mouvements de la glotte, des lèvres et de la langue, le bébé prend ainsi progressivement le contrôle de son appareil phonatoire. Cette période est qualifiée de « Babillage rudimentaire » .

1.2. Babillage canonique : Vers l'âge de six mois environ, le bébé devient capable de contrôler ses ajustements phonatoires et commence à pouvoir interrompre ses vocalises

à volonté. Il entre alors dans une phase dite de « babillage canonique ». Le nourrisson peut à cet âge produire des **syllabes** simples de type consonne-voyelle qu'il peut grouper pour émettre des suites répétitives (suites de /ba/, de /da/, de /ma/...). On note dans cette période une préférence pour les consonnes occlusives (ex. : /p/, /b/, /t/, /d/), les consonnes nasales (ex. : /m/) et les voyelles les plus ouvertes (ex. : /a/).

2. L'acquisition des mots (le stade holophrastique)

L'enfant prononce généralement ses premiers mots à l'âge d'un an. Les sons de la langue sont organisés en mots eux-mêmes organisés en morphèmes (les plus petits éléments porteurs de sens).

On distingue deux sortes de morphèmes :

- les morphèmes lexicaux (encore appelés lexèmes) qui constituent une marque d'appartenance à une famille de mots.
- les morphèmes grammaticaux qui constituent des marques des variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, du temps...

L'enfant ne doit apprendre que quelques dizaines de phonèmes dans le répertoire universel, alors que le nombre de mots d'une langue reste illimité. La question de l'acquisition des mots est différente de celle des phonèmes car l'enfant a les **compétences intellectuelles nécessaires à cette acquisition**. Il s'appuie sur trois caractéristiques du langage oral pour progresser dans son apprentissage :

- **les « contraintes phonotactiques »** : certaines séquences de phonèmes marquent nécessairement une frontière entre les mots. Ainsi, en français, la séquence de phonèmes /r/ /t/ /p/ est impossible en milieu, en début ou en fin de mot ; elle nécessite donc une séparation de mots entre les phonèmes /t/ et /p/ (comme dans l'exemple « carte perdue ») ;
- **les « régularités distributionnelles »** : pour le nourrisson, plus les suites de sons sont utilisées fréquemment, plus elles ont de « chances » à constituer un mot.
- **la « prosodie de la parole »** : il s'agit pour le bébé d'exploiter l'intonation et le rythme de la parole pour découvrir les contours des mots. Le bébé dispose de l'ensemble de ces informations au plus tard vers l'âge de onze mois en moyenne (l'âge du début de l'acquisition des mots).

Il est à noter que ce stade de holophrastique est caractérisé par la production des mots produits véhiculant un sens que l'enfant généralise à plusieurs objets ou situations qui présentent des caractéristiques communes. Par exemple, le mot « dodo » peut signifier « Je vois un lit », « Mon frère dort » ou encore « Je veux aller au lit ». A ce stade du mot-phrase, le langage ne peut se suffire à lui-même : la signification du mot dépend du contexte (gestes, environnement). Le langage accompagne toujours l'action mais ne s'y substitue pas encore. Ce phénomène régresse au fur et à mesure que le nombre de mots acquis augmente

B- La période linguistique

1.Stade syntaxique : Cette période linguistique est caractérisée à son début **par l'acquisition d'un premier capital de mots et par l'apparition d'énoncés rudimentaires** qui libèrent l'enfant des contraintes du geste et / ou de la mimique, jusqu'alors indispensables pour communiquer. (12 mois -2ans)

L'acquisition des mots est d'abord lente. À un an, un enfant a en moyenne acquis cinq à dix mots, puis très rapide :

A deux ans, pour près d'un enfant sur deux, le vocabulaire peut atteindre deux cents mots et il peut construire des énoncés en combinant deux mots de sens différents. Exemples : « Bébé dodo » ou « Papa parti ». A la même période apparaît la négation : « Bébé non dodo », « Papa pas parti »...

Les simplifications de la syntaxe du « petit langage » s'accompagnent de simplifications phonématiques caractérisées par une utilisation réduite et imprécise de la gamme des sons de la parole.

Ces simplifications sont généralement :

– des omissions : il peut s'agir d'omissions de syllabes (« kola » pour « chocolat », « mener » pour « promener »...) ou d'omissions plus discrètes, au niveau des phonèmes (par exemple, « pati » pour « parti ») ;

– **des substitutions** : dans le cas d'une substitution, l'enfant remplace un phonème non encore acquis par un phonème très proche sur le plan articulatoire.

Exemple : acquis relativement tard, le phonème /s/ est habituellement remplacé dans le « petit langage » par le phonème /t/ acquis plus tôt

– **des assimilations ou facilitations articulatoires** : l'enfant rapproche les points articulatoires de deux consonnes d'un même mot. Par exemple, le point articulatoire du son /g/ se rapprochant de celui du son /t/, le mot « gâteau » est ainsi prononcé « tato ».

-Stade avancé : A partir de l'âge de trois ans environ, l'enfant va progressivement abandonner les structures rudimentaires et s'approprier des constructions linguistiques de plus en plus conformes au langage de l'adulte. Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative importante sur le plan du vocabulaire. La période des trois ans en moyenne est marquée par un enrichissement spectaculaire du vocabulaire : le capital de mots évolue de 200 mots en moyenne à l'âge de deux ans à 1 500 mots vers 4-5 ans.

Sur le plan qualitatif, on observe l'apparition d'énoncés (un énoncé est la réalisation concrète d'une phrase dans une situation de communication). Cependant, l'acquisition de phrases grammaticales (phrases caractérisées par un ensemble de règles de bonne formation) ne semble pas résulter d'un simple processus de répétition ou d'imitation.

L'enfant participe activement à la construction de son propre langage : il déduit de l'expérience linguistique des principes de fonctionnement qu'il applique à des situations nouvelles. Pour progresser sur le plan du langage, il effectue constamment une comparaison entre ses propres productions et celles que lui adresse son entourage. Ainsi, il s'approprie en les transformant les règles grammaticales ; certaines erreurs grammaticales du langage enfantin ne sont en effet pas dues au hasard. L'enfant va par exemple généraliser l'emploi d'une marque du participe passé à tous les groupes verbaux (par exemple, « Le chat a morde » pour « Le chat a mordu »). Il va également généraliser des marques de genre (par exemple, « Le chat a mange une souris noire » pour « Le chat a mangé une souris noire »).

Les énoncés évoluent ainsi d'une forme rudimentaire de type « agent-action » vers le modèle de base de la phrase de type « sujet-verbe-complément / adjectif ». L'entrée dans le langage est également marquée par l'apparition des pronoms personnels. Si l'emploi du « moi » est repérable dès l'âge de deux ans, il faut attendre l'âge de trois ans pour voir apparaître les « je, tu, il... ». A la même période, l'enfant commence à maîtriser les articles « le, la... » et les prépositions « a, dans, sur... ». L'emploi des subordinations « qui, parce que... » émerge pour sa part entre quatre et cinq ans. Ainsi,

dès l'âge de trois ans et demi, l'enfant parvient à maîtriser la structure fondamentale de sa langue maternelle. En dépit d'approximations morphologiques et d'erreurs de syntaxe, il peut alors parler de façon intelligible. Toutefois, il doit poursuivre l'acquisition du système phonologique, enrichir son vocabulaire, diversifier la connaissance des formes syntaxiques et s'approprier les capacités pragmatiques.

Synthèse

L'enfant est naturellement doté d'habiletés qui lui permettent d'acquérir très rapidement sa langue maternelle :

- Au cours de la première année, il apprend à reconnaître les phonèmes et peut comprendre, vers l'âge d'un an, un petit nombre de mots ;
- Le nombre de mots que l'enfant est capable de produire évolue en moyenne de 5 à 10 mots à l'âge d'un an à près de 1 500 mots vers l'âge de trois ans ;
- l'acquisition de la morphosyntaxe, repérable vers l'âge de dix-huit mois, permet à l'enfant dès l'âge de trois ans de produire des énoncés grammaticaux et explicites ;
- La compréhension, limitée à quelques mots vers l'âge d'un an, prend en compte les principaux marqueurs grammaticaux dès l'âge de trois ans ; – la prise en compte des aspects pragmatiques du langage apparaît dès l'âge de cinq / six ans.

COURS 06 : L'ACQUISITION DU LANGAGE ECRIT CHEZ L'ENFANT

INTRODUCTION

L'**acquisition du langage écrit** s'effectue donc **tardivement** par rapport à celle du langage oral. Par ailleurs, les processus d'acquisition sont manifestement très différents. Dans le cas du langage écrit, un enseignement formel explicite dispensé par l'adulte (enseignant, parent) est nécessaire pour permettre à l'enfant d'apprendre à lire et à écrire, le « bain » dans un environnement présentant des stimulations écrites ne permettant que le développement de capacités rudimentaires de lecture et d'orthographe. (In Rondal, 1999)

1. Etapes de l'évolution du langage écrit

Après une maîtrise suffisante et complète du langage oral et plus précisément après 6 ans, débute l'acquisition du langage écrit chez l'enfant. Les mécanismes spécifiques du traitement du langage écrit, c'est-à-dire l'identification et la compréhension des mots écrits sont détaillés en étapes successives : **l'étape logographique, l'étape alphabétique et l'étape orthographique.**

→ Stade logographique (l'identification du mot écrit est basée sur la reconnaissance d'un modèle visuel)

→ Stade alphabétique (établissement d'un lien entre la graphie, les lettres de l'alphabet, les phonèmes et les sons de la langue) ;

→ Stade orthographique (l'enfant apprend à mémoriser des « codes phonologiques /graphiques »

1.1. Le stade logographique

Au cours de cette étape, d'abord, l'enfant apprend les **gestes scripturaux** ; ensuite, il produit des groupes de lettres d'une longueur variable. L'identification du mot écrit est basée sur la reconnaissance d'un modèle visuel. Michel Fayol déclare à ce sujet : « *A partir de 3 ans, les enfants produisent des formes graphiques qui se différencient du dessin et imitent l'écriture. Ces formes présentent les mouvements et les caractéristiques perceptives de l'écrit : geste directionnel de la gauche vers la droite, linéarité et verticalité (...). Vers 3 ans et demi apparaissent des chaînes de cercles ou de*

pseudo-lettres organisées en « unités » séparées par des espaces. . (...) Vers 4 ans, les productions commencent à inclure des lettres connues de l'enfant, essentiellement celles de ses nom et prénom. Toutefois, dans un premier temps, les enfants attribuent aux lettres le même statut que les dessins (...). »

1.2. L'étape alphabétique

Cette étape correspond à la compréhension, à l'âge de cinq ans jusqu'à 6 ans environ, des rapports liant les unités sonores (les phonèmes) aux unités graphiques (les graphèmes) ou l'établissement d'une correspondance entre graphie/phonie. *Selon Michel Fayol, (professeur émérite en psychologie du développement, et l'acquisition de l'écrit) « avant d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique, les enfants n'ont pas conscience de ce que les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à ce que nous appelons des phonèmes. (...) Sans aide - généralement donnée lorsqu'on essaie de leur faire comprendre les « valeurs » des lettres -, (...) [les enfants] sont incapables de se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. Or, pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités (les phonèmes) dont la contrepartie sont des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes). Cette prise de conscience correspond à ce que nous appelons la découverte du principe alphabétique. (...) L'étude du début de la correspondance sons-lettres a surtout été conduite en anglais (...), en espagnol et en français. Il a en particulier été observé que, lorsqu'ils comprennent que l'écriture constitue une transcription de l'oral, les enfants ont tendance, lorsqu'ils connaissent l'alphabet, à utiliser les noms des lettres pour essayer d'écrire les formes évoquées à l'oral. Ceci les conduit par exemple à transcrire « éléphant » LFA ou « jeter » GT ».*

1.3. L'étape orthographique

Cette étape est celle où l'enfant identifie vers l'âge de six ans, les irrégularités phonographémiques. Pour les maîtriser, il peut s'appuyer sur la révision de l'orthographe des mots emmagasinés dans sa mémoire, sur l'enchaînement fréquent de certaines lettres dans certains contextes et sur des parentés scripturales(en faisant des analogies). Michel Fayol précise à ce sujet : « Les données montrent (...) [que l'étape orthographique] s'amorce dès que l'écriture conventionnelle de mots ne s'effectue plus

simplement par associations simples et régulières entre configurations sonores et configurations de lettres. Elle intègre des phénomènes tels que les effets de contexte intra-lexicaux, par exemple l'écriture de « ch » dans « écharde » ou « orchidée », l'utilisation de doubles consonnes qui conduit à écrire « allumer » avec un double « l » mais « éluder » avec un seul « l » et, plus généralement, le traitement des associations plurielles entre phonèmes et graphèmes (/e/ : « é », « er », « et », « ai »... ; /o/ : « o », « au », « eau »...). La lecture ou l'écriture des items ne suivant pas les correspondances phonèmes-graphèmes régulières peuvent s'effectuer soit en récupérant directement en mémoire à long terme la forme orthographique d'un mot particulier déjà connu (...) soit, si l'item est nouveau, en faisant appel à des régularités statistiques (certaines doubles consonnes n'apparaissent que dans des environnements bien délimités : -ss-) soit, en se référant à des analogies (transcrire /ɔrkim/ par « orchime » en analogie avec « orchidée »).

Synthèse

Ce chapitre, qui a été réservé au deuxième objet d'étude de la psycholinguistique (l'acquisition et le développement du langage), a été divisé en deux parties.

Au niveau de la première partie, nous nous sommes intéressée au développement du langage oral. Nous avons décrit, d'abord, l'étape prélinguistique qui comprend trois périodes (de la naissance à deux mois, de deux mois à six mois et de six mois à un an) et, ensuite, l'étape linguistique qui comprend, elle aussi, trois périodes (d'un an à deux ans, de deux ans à quatre ans et de quatre ans à six ans).

Au niveau de la seconde partie, nous nous sommes intéressée au développement du langage écrit. Nous avons décrit, d'abord, l'étape logographique, ensuite, l'étape alphabétique et, enfin, l'étape orthographique.

Conclusion partielle du chapitre II

Ce second chapitre a permis de mettre en évidence la complexité du processus d'acquisition du langage, en insistant sur la complémentarité des approches théoriques et sur la diversité des trajectoires développementales. La distinction entre langage oral et écrit s'est révélée essentielle pour comprendre les spécificités de chaque modalité, tout comme la prise en compte des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui influencent ce développement.

CHAPITRE III : TROUBLES (PATHOLOGIES)DU LANGAGE



Introduction du chapitre III

Ce chapitre s'intéresse aux dysfonctionnements qui affectent le développement ou le fonctionnement du langage, qu'ils soient d'origine fonctionnelle, neurologique ou développementale. Qu'il s'agisse de troubles du langage oral (tels que le bégaiement, la dysphasie ou l'aphasie) ou du langage écrit (comme la dyslexie ou la dysorthographe), ces pathologies permettent de mieux comprendre les bases cognitives et neurologiques du langage humain.

COURS 07: LES TROUBLES DU LANGAGE

INTRODUCTION : Ces troubles englobent un ensemble de perturbations langagières, de troubles ou de retard qui peuvent toucher différents niveaux du langage à savoir la phonologie, le lexique et la syntaxe. Ces troubles peuvent avoir diverses origines. Certains sont associés à des syndromes comme les déficiences intellectuelles, l'autisme, la surdité, le manque de stimulation (privation psycho-sociale) ou à des atteintes neurologiques. Toutefois, des enfants présentent un trouble grave du développement du langage sans qu'aucune cause évidente, alors que leur développement intellectuel est normal. Ces troubles du développement du langage se répartissent en 2 groupes :

1. **Les troubles fonctionnels ou retard simple**, qui ne touchent pas la structure même du langage et sont donc réversibles en des temps variables, constituant uniquement un retard plus ou moins important dans le développement du langage.

2. Les troubles structurels ou dysphasies qui comportent de véritables pathologies/ déviances.

Un trouble structurel du langage (comme la dysphasie ou certaines formes d'aphasie) implique une altération des structures du langage (vocabulaire, syntaxe, compréhension, production), souvent en lien avec des anomalies neurologiques ou développementales plus profondes.

1. LES TROUBLES FONCTIONNELS

1.1. Les troubles articulatoires

Jusqu'à l'âge de cinq six ans, le remplacement d'un point d'articulation par un autre, ou son absence, est dans la normalité. Exemple : substitution de « ch » par « s » (« sat » au lieu de « chat »), « l » par « r », « k » et « g » par « t ». Néanmoins, l'établissement de points d'articulation erronés doit être considéré comme pathologique dès l'âge de quatre ans. Ce défaut, *le zézaiement par une béance de l'articulé dentaire, un chuintement, un son nasal*, peut devenir d'un mauvais articulé dentaire. Il peut aussi dépendre d'un défaut d'audition des sons aigus. Mais le plus souvent il n'est que la trace d'un automatisme articulatoire mal construit, par difficulté de discrimination auditive de la première enfance et sa

fixation par l'entourage.

1.2. Le retard simple de la parole (difficulté phonologique)

Il s'agit de simplification phonétique des mots sous forme d'omission (« chamb » pour « chambre »), de substitution, d'inversion (« pestakle » pour « spectacle »), de réduction de mots longs . Le retard de parole donne également des erreurs articulatoires mais qui ne sont pas constantes. Ces troubles de la parole appartiennent au développement normal mais ne doivent pas persister au delà de cinq ou six ans. Ces troubles traduisent une difficulté phonologique. Ils peuvent être isolés ou accompagnés d'un retard de langage.

1.3.Le retard simple de langage

Ce retard de langage n'est pas lié à un déficit sensoriel, intellectuel ou moteur. Il y a un décalage entre l'élaboration du langage et la chronologie normale des autres acquisitions.

Ce retard se traduit par un trouble de l'organisation des phrases : l'enfant n'utilise pas de phrases complexes, ne respecte pas l'ordre des mots, n'utilise pas le « je ». Exemple : « Moi, assis » pour « Je m'asseois ». La compréhension est meilleure que l'expression mais ces difficultés d'expression rendent difficiles l'insertion scolaire.

Le retard simple de langage peut se rencontrer dans les milieux linguistiquement pauvres sur le plan communicatif (l'enfant a été peu sollicité dans la première enfance) ou lorsque l'enfant est laissé dans un abandon affectif. Le maintien d'un parlé infantile peut être responsable d'un retard de langage

COURS 08: Trouble fonctionnel du langage oral

Introduction

Le bégaiement est un trouble du langage oral qui se manifeste par une altération de la fluidité et du rythme de la parole. Il se caractérise par des répétitions involontaires de sons, de syllabes ou de mots, des prolongations de sons, ainsi que des blocages qui interrompent le flux verbal. Bien que le bégaiement n'affecte ni l'intelligence ni les capacités langagières fondamentales de la personne, il peut avoir un impact significatif sur la communication quotidienne, la confiance en soi et la qualité de vie. Apparu le plus souvent dans l'enfance, entre 2 et 5 ans, ce trouble peut évoluer de manière très variable d'un individu à l'autre : il disparaît spontanément chez certains, tandis qu'il persiste chez d'autres à l'âge adulte. Longtemps entouré de préjugés, le bégaiement est aujourd'hui mieux compris grâce aux avancées en neurosciences, en linguistique clinique et en psychologie du langage. Ce cours se propose d'explorer les mécanismes, les causes et les enjeux liés au bégaiement afin d'éclairer ses manifestations et de prise en charge.

1.Le bégaiement

1.Définition le bégaiement est un trouble du langage oral se manifestant par une perturbation du flux et du rythme de parole qui est souvent associée à des manifestations motrices



Figure : Les caractéristiques langagières d'un sujet bègue

La respiration est souvent mal utilisée, avec répétition des syllabes sans tension spasmodique ou tonique, apparaissant vers trois ans et qui se trouve fréquemment chez des enfants qui commencent des phrases. « *Le bégaiement est un trouble « (...) de l'expression verbale affectant le rythme de la parole (...). Il s'inscrit donc dans le cadre d'une pathologie de la communication. Les accidents qu'il entraîne dans le déroulement de la parole sont très variables d'un sujet à l'autre : répétitions de syllabes, prolongements de sons, blocages, spasmes respiratoires (...) et [contractions involontaires] de la face et du cou »*

Ce type de bégaiement ne nécessite aucun traitement et disparaît spontanément. Le bégaiement en tant qu'atteinte du débit illocutoire se manifeste de différentes façons. On y distingue :

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

2. Les causes du bégaiement

Les causes pouvant être à l'origine du bégaiement sont les suivantes :

- la cause physiologique : une malformation ou un dysfonctionnement d'un organe (ou plus) de l'appareil phonatoire peut entraver la fluidité verbale ;
- la cause génétique : une étude menée en 2011 par Dennis Drayna et Changsoo Kang, qui sont des généticiens de grand renom, a révélé qu'une mutation génétique au niveau du chromosome 12 était à l'origine du bégaiement ;
- la cause psychologique : la peur, l'anxiété, la nervosité, l'hyperémotivité, etc. immobilisent les muscles laryngés et provoquent des disfluences verbales.

3. Les prises en charge thérapeutiques du bégaiement

Avant de déterminer en quoi consistent les prises en charge thérapeutiques du bégaiement, précisons, d'abord, que les thérapeutes du langage sont les orthophonistes et les psychologues. Les orthophonistes disposent d'un large éventail d'exercices destinés au traitement du bégaiement. Ces derniers ont traité l'articulation, au rythme et au débit de la parole, à la respiration et à la posture. Il

est à noter qu' « *un entraînement régulier est nécessaire pour favoriser le passage d'un geste volontaire à un geste automatisé comme le requiert la parole spontanée. Très souvent les exercices sont rapidement bien réalisés en séance (...), [mais] s'avèrent plus difficiles à utiliser dans la vie quotidienne, d'où l'importance de la motivation du patient* »

Les psychologues interviennent dans la prise en charge thérapeutique des conséquences psychologiques du bégaiement : la frustration, la perte de l'estime de soi, l'isolement social, etc., car, « *pour sortir du bégaiement, il est important que le patient modifie le regard qu'il porte sur son trouble et sur lui-même* ». Les psychologues interviennent de surcroît dans le traitement du bégaiement quand celui-ci n'est pas d'origine physiologique. Leur rôle est alors de proposer à leurs patients des exercices relatifs généralement à la relaxation pour qu'ils apprennent à gérer leurs peurs, leur anxiété, leur nervosité, leur hyperémotivité, etc.

Cours 09 : LES TROUBLES STRUCTURELS DU LANGAGE ORAL

1.La dysphasie

1.Définition :La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. C'est un trouble plus ou moins sévère et se présentant sous des formes diverses : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expressions par mots isolés, discours plus ou moins construit, manque du mot, compréhension partielle du langage oral.

La dysphasie s'accompagne de difficultés : d'attention - de généralisation - de perception du temps et de repères spatio-temporels - de mémorisation - de discrimination auditive - de fatigabilité – d'anxiété : repli sur soi, agitation....) chez 8 % d'enfants . La dysphasie est « (...) un déficit grave et durable du développement de la production et (...) de la compréhension de la parole.



Figure : La manière dont parle une personne dysphasique

2. Cause de la dysphasie

La dysphasie est due à une anomalie cérébrale congénitale. Le cerveau des personnes dysphasiques se caractérise par un surdéveloppement de l'hémisphère droit par rapport à l'hémisphère gauche. De ce fait, les informations qui leur parviennent (dont les informations langagières) ne sont pas traitées de manière séquentielle (ce type de traitement est inhérent à l'hémisphère gauche), elles sont plutôt traitées de manière synthétique (ce type de traitement est inhérent à l'hémisphère droit).

3.Les prises en charge thérapeutiques de la dysphasie

La dysphasie, rappelons-le, est un grave trouble du langage. Par conséquent, les sujets qui en sont atteints doivent impérativement bénéficier de prises en charge thérapeutiques intensives. Juste après diagnostic, ils devront suivre, deux à trois fois par semaine, des séances de rééducation orthophonique à l'aide des exercices de discrimination auditive. Par ailleurs, si des troubles émotionnels consécutifs à la dysphasie sont présents chez un patient, une prise en charge psychologique lui sera nécessaire.

Cours 10 : LES TROUBLES STRUCTURELS DU LANGAGE ORAL

2.L'aphasie

Introduction : On parle d'aphasie quand un individu a perdu totalement ou partiellement la capacité de communiquer par le langage, c'est-à-dire de parler et/ou de comprendre ce qu'on lui dit.

Le mot aphasie vient du grec « phasis » (parole) et veut dire « sans parole » c'est-à-dire la personne ne peut plus dire ce qu'elle veut. Elle ne peut plus utiliser de langage. L'aphasie est un trouble du langage auquel s'ajoutent souvent des difficultés de parole; elle entraîne des perturbations tant de l'expression que de la compréhension du langage.

Les orthophonistes et spécialistes du langage font une différence entre l'articulation, la parole et le langage: si un individu éprouve des difficultés pour prononcer des sons (quelle que soit leur place dans le mot) on dira qu'il a un trouble de l'articulation ; s'il éprouve des difficultés à combiner les sons pour faire des mots (ajouts, substitutions, altérations, omissions de sons en fonction de leur place dans le mot), il s'agira d'un trouble de la parole; s'il éprouve des difficultés à choisir ses mots, à les combiner pour faire des phrases ou même à comprendre leur sens, on dira plutôt qu'il a un problème de langage.

Lorsque, suite à une lésion au cerveau, une ou plusieurs composantes de notre langage dysfonctionnent, nous pouvons parler d'aphasie

Plusieurs formes du langage peuvent être touchées : la conversation, la lecture, l'écriture, etc. Souvent l'aphasique n'arrive plus à nommer des objets, ne retrouve plus le nom des personnes qu'il connaît; il se peut même qu'il ne puisse répondre clairement par oui ou non. L'aphasie est un trouble du langage acquis, c'est-à-dire qu'elle survient chez un individu qui avait auparavant un langage normal et se distingue donc des problèmes pouvant apparaître lors du développement du langage chez l'enfant.

1.Définition

L'aphasie désigne un trouble du langage acquis, qui résulte d'une lésion cérébrale affectant les zones du cerveau responsables de la production et/ou de la compréhension du langage. Le terme, d'origine grecque (*a-phasis*, signifiant littéralement « sans parole »), met en évidence la perte partielle ou totale de la

capacité à communiquer verbalement. Contrairement aux troubles développementaux du langage observés chez l'enfant, l'aphasie survient chez une personne qui avait auparavant un usage normal du langage, ce qui en fait une atteinte secondaire et brutale de fonctions linguistiques déjà constituées.

Les aphasies sont le plus souvent causées par des accidents vasculaires cérébraux (AVC), mais peuvent également résulter de traumatismes crâniens, de tumeurs cérébrales ou de maladies neurodégénératives. Quelle que soit son origine, l'aphasie est liée à une altération des structures cérébrales, notamment dans l'hémisphère gauche, siège dominant du langage chez la majorité des individus droitiers et une partie des gauchers.

2.Principales manifestations de l'aphasie : elles sont multiples et varient selon la localisation et l'étendue de la lésion. Les spécialistes distinguent ainsi l'aphasie des autres troubles affectant la communication, tels que les troubles de l'articulation ou de la parole. En effet, un trouble de l'articulation concerne la capacité à émettre correctement les sons (dysarthrie), tandis qu'un trouble de la parole (dyspraxie verbale ou troubles phonologiques) affecte l'organisation motrice ou cognitive de la production orale. L'aphasie, en revanche, touche les fonctions langagières elles-mêmes, tant du point de vue de **l'expression** (production de phrases, choix des mots, structuration syntaxique) que de **la compréhension** (interprétation des mots et des énoncés, traitement sémantique).

Parmi les manifestations typiques de l'aphasie, on retrouve :

- des difficultés à nommer les objets (anomie) ;
- des troubles de la fluence verbale, avec des énoncés hachés ou incohérents ;
- des paraphasies (substitutions de mots ou de sons) ;
- une agrammatisme (phrases mal construites ou incomplètes) ;
- des difficultés à comprendre le langage oral ou écrit ;
- des troubles associés de lecture (alexie) et/ou d'écriture (agraphie).

L'une des formes les plus connues est l'aphasie de Broca, qui se caractérise par une expression orale très laborieuse, avec des phrases courtes, dénuées de mots grammaticaux, tandis que la compréhension reste relativement préservée. À l'inverse, l'aphasie de Wernicke entraîne une fluence verbale conservée, mais avec

un discours souvent incohérent et une compréhension fortement altérée. Ces deux types illustrent la diversité des profils aphasiques, qui peuvent affecter différemment les composantes du langage (phonologie, syntaxe, lexique, pragmatique).

L'impact de l'aphasie sur la vie quotidienne est considérable : au-delà de l'entrave à la communication, elle peut altérer les interactions sociales, générer de l'isolement, et engendrer une souffrance psychologique importante. C'est pourquoi la prise en charge orthophonique est cruciale pour favoriser la récupération des fonctions langagières et permettre à la personne aphasique de retrouver une autonomie communicationnelle, même partielle. Cette rééducation repose sur une évaluation fine du profil linguistique du patient et sur des stratégies de compensation, de réapprentissage ou de soutien à la communication alternative.

Parmi les différentes formes cliniques de l'aphasie, deux syndromes ont historiquement marqué les débuts de la neurologie du langage : l'aphasie de Broca et l'aphasie de Wernicke. Décrites respectivement par Paul Broca (1861) et Carl Wernicke (1874), ces deux formes renvoient à des lésions touchant des aires cérébrales distinctes dans l'hémisphère gauche, chacune impliquée dans une composante spécifique du langage. Leur opposition illustre de manière paradigmatique la dissociation entre l'expression et la compréhension langagière.

2.1.L'aphasie de Broca : une atteinte de l'expression

L'aphasie de Broca, encore appelée *aphasie motrice* ou *aphasie non fluente*, est consécutive à une lésion de la partie postérieure de la troisième circonvolution frontale gauche, connue sous le nom d'aire de Broca. Cette région est étroitement impliquée dans la planification et la production motrice du langage. Les patients atteints de ce type d'aphasie présentent une **expression orale fortement altérée** : leur parole est laborieuse, hachée, avec un débit très ralenti. Le discours est souvent télégraphique, composé de mots clés sans connecteurs grammaticaux, révélant un **agrammatisme** caractéristique.

Malgré cette pauvreté expressive, la **compréhension du langage** reste relativement préservée, notamment pour les énoncés simples. Le patient est souvent conscient de ses difficultés, ce qui peut générer de la frustration, voire un état anxieux ou dépressif. La lecture à voix haute est perturbée, mais la lecture silencieuse peut rester fonctionnelle dans une certaine mesure. L'écriture, quant à elle, est souvent altérée de façon parallèle à la production orale.

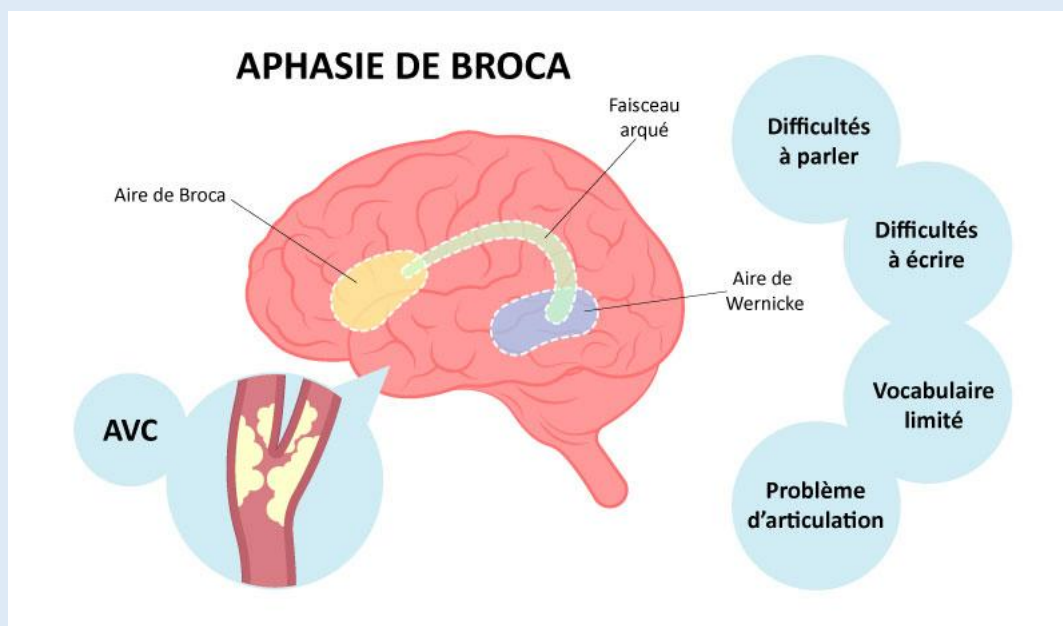


Figure : Aphasie de Broca




2.2.L'aphasie de Wernicke : une atteinte de la compréhension

À l'opposé, l'aphasie de Wernicke, dite *aphasie sensorielle* ou *aphasie fluente*, résulte d'une lésion de la région temporo-pariétale postérieure, localisée dans le gyrus temporal supérieur gauche, communément appelée aire de Wernicke. Cette aire joue un rôle crucial dans le traitement auditif et la compréhension du langage oral. Les patients atteints conservent une parole fluente, avec un débit normal, voire logorrhéique, une prosodie intacte et une syntaxe apparemment correcte. Toutefois, leur discours est souvent incohérent, vide de sens, et marqué par des paraphrasies verbales (substitution de mots) et phonémiques (altération de sons). On parle alors de "jargonaphasie".

La compréhension est sévèrement altérée, et les patients ne perçoivent pas toujours l'inadéquation de leurs propos, ce qui limite leur prise de conscience du trouble (anosognosie fréquente). L'aphasie de Wernicke s'accompagne souvent de troubles de la lecture (alexie) et de l'écriture (agraphie), qui reflètent les mêmes distorsions lexicales et phonologiques que dans l'expression orale.

.L'aphasie

3.Comparaison entre les deux types d'aphasie

DIFFÉRENCES ENTRE APHASIES DE BROCA ET DE WERNICKE		
	APHASIE DE BROCA	APHASIE DE WERNICKE
Parole spontanée et fluence (débit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lente et laborieuse • Mots et phrases ayant un sens • Mots de grammaire sont omis 	<ul style="list-style-type: none"> • Souvent rapide et sans effort • Phrases sans sens • Mots altérés, substitués ou inventés
Articulation	Altérée	Préservée
Compréhension	Bonne (sauf pour la grammaire)	Altérée
Répétition	Très altérée	Altérée
Dénomination 	Altérée, mais reconnaissance des objets	 Altérée
Écriture	Altérée	Altérée
Conscience du trouble	Oui – entraînant une frustration	Pas toujours
Localisation de la lésion	Lobe frontal inférieur postérieur gauche	Lobe temporal supérieur postérieur gauche

Les aphasies de Broca et de Wernicke constituent deux syndromes linguistiques contrastés, reflétant des atteintes distinctes des circuits neuronaux du langage. Leur étude continue d'éclairer les relations complexes entre les fonctions langagières, les structures cérébrales et les mécanismes cognitifs impliqués dans la communication humaine. Ces deux formes d'aphasie, bien que typiques, représentent des pôles cliniques autour desquels s'organise un large spectre de troubles aphasiques, souvent mixtes ou intermédiaires, nécessitant une évaluation et une prise en charge individualisées.

Synthèse

En somme, l'aphasie constitue un trouble complexe, dont la compréhension nécessite une distinction rigoureuse entre les différents niveaux du langage et une prise en compte des facteurs neurologiques, cognitifs et sociaux qui conditionnent la capacité à communiquer. Elle pose un défi majeur, tant pour le diagnostic que pour la rééducation, en raison de la nature profondément structurante du langage dans la vie humaine.

COURS 11: TROUBLES DU LANGAGE ECRIT

INTRODUCTION : Les troubles du langage écrit correspondent à des difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression écrite. Parfois associés à d'autres troubles, ils peuvent être à l'origine de difficultés scolaires et perturber le comportement de l'enfant. Les troubles du langage écrit recouvrent des difficultés d'apprentissage chez l'enfant, qui peuvent concerner essentiellement :

- la lecture (dyslexie) ;
- l'orthographe et l'expression écrite (dysorthographe) ;
- l'écriture (dysgraphie).

Parmi ces affections, on distingue deux types de problèmes : Les troubles spécifiques ou non spécifiques

1.Troubles spécifiques : correspondent à un retard de 18 à 24 mois entre la capacité de lecture réelle de l'enfant et celle associée à son âge. Ces difficultés apparaissent chez un jeune doté d'une intelligence normale, en l'absence de toute atteinte cérébrale, neurologique, psychologique ou psychiatrique. L'enfant concerné ne présente pas non plus de déficit moteur, mental ou sensoriel (vision et audition correctes).

2.Les troubles non spécifiques :coexistent avec une autre affection (surdité, problème de vision corrigé ou non, etc.)

Dans certains cas, les troubles du langage écrits sont associés à d'autres difficultés d'apprentissage dites "Dys", en rapport avec :

- le calcul (dyscalculie) ;
- la coordination et l'exécution des gestes (dyspraxie) ;
- le langage oral (dysphasie) ;

Ces difficultés sont souvent découvertes tardivement (parfois à l'âge adulte). Selon leur nature et leur importance, en l'absence d'une prise en charge adaptée, elles peuvent ainsi causer :

- un échec scolaire, voire un illettrisme (incapacité à lire et à écrire malgré un apprentissage de la lecture et de l'écriture) ;
- des problèmes d'insertion professionnelle ;
- des troubles comportementaux et/ou psycho-affectifs (aussi appelés "cognitifs").
- Attention.

Les troubles du langage écrit constituent un ensemble de difficultés affectant

l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression écrite. Ils apparaissent fréquemment au cours de la scolarité et peuvent se manifester de manière isolée ou en cooccurrence avec d'autres troubles neurodéveloppementaux. Leur impact est souvent significatif, non seulement sur les performances scolaires, mais également sur le bien-être psychologique et social de l'enfant. Ces troubles, lorsqu'ils ne sont pas diagnostiqués ou pris en charge précocement, peuvent entraîner des répercussions durables, allant jusqu'à l'échec scolaire, des troubles de l'estime de soi, voire des difficultés d'insertion professionnelle à l'âge adulte.

Sur le plan clinique, les troubles du langage écrit se déclinent en plusieurs entités spécifiques. La dyslexie désigne une difficulté durable à reconnaître et à déchiffrer les mots écrits, malgré une intelligence normale et une exposition adéquate à l'enseignement. Elle peut s'accompagner de troubles de la compréhension du texte. La dysorthographe, quant à elle, concerne les difficultés persistantes en orthographe et en expression écrite, indépendamment des erreurs usuelles de l'apprentissage. Enfin, la dysgraphie se manifeste par une écriture manuscrite déficiente sur les plans moteur, spatial ou structurel, nuisant à la lisibilité et à la fluidité du geste graphique.

Il convient de distinguer deux grandes catégories de ces troubles : les troubles spécifiques et les troubles non spécifiques. Les troubles spécifiques du langage écrit sont caractérisés par un décalage notable — souvent estimé entre 18 et 24 mois — entre les compétences réelles de l'enfant et les attentes liées à son âge chronologique. Ce diagnostic s'applique uniquement lorsque l'enfant ne présente ni déficience intellectuelle, ni trouble neurologique ou sensoriel, ni pathologie psychique manifeste. Autrement dit, le trouble apparaît dans un contexte développemental globalement préservé. En revanche, les troubles non spécifiques sont secondaires à une affection préexistante, telle qu'une surdité, une déficience visuelle (corrigée ou non), ou encore un trouble neurologique ou psychiatrique sous-jacent. Dans ces cas, les difficultés d'apprentissage sont en partie attribuables aux limitations imposées par l'affection principale.

Par ailleurs, les troubles du langage écrit sont fréquemment associés à d'autres dysfonctionnements neurodéveloppementaux, désignés collectivement sous le terme de troubles "Dys". On peut citer, entre autres, la dyscalculie, qui concerne les

difficultés d'apprentissage du calcul et du raisonnement mathématique ; la dyspraxie, qui affecte la coordination motrice et la planification gestuelle ; ainsi que la dysphasie, trouble sévère et durable du développement du langage oral. Ces comorbidités complexifient le diagnostic et la prise en charge, en raison de l'interaction entre les différents domaines cognitifs perturbés.

Ces troubles sont souvent repérés tardivement, parfois même à l'adolescence ou à l'âge adulte, notamment dans les cas où les stratégies de compensation masquent temporairement les déficits. En l'absence d'une intervention adaptée, ces troubles peuvent engendrer des conséquences majeures : échec scolaire, illettrisme fonctionnel, désinsertion sociale et professionnelle, mais aussi troubles psycho-affectifs tels que l'anxiété, la démotivation ou le repli sur soi. L'identification précoce et la mise en œuvre d'un accompagnement pluridisciplinaire sont donc essentielles pour atténuer ces répercussions et favoriser l'inclusion scolaire et sociale des enfants concernés.

COURS 12 : La dyslexie

Introduction : La dyslexie est un trouble du langage écrit qui suscite depuis plusieurs décennies un intérêt croissant tant dans les milieux médicaux qu'éducatifs. Affectant entre 5 et 10 % des enfants en âge scolaire, elle représente un défi majeur pour l'apprentissage de la lecture et, par extension, pour l'ensemble de la scolarité. La compréhension de ce trouble est essentielle, non seulement pour les professionnels de santé et de l'éducation, mais également pour les familles concernées. Ce cours vise à fournir une vue d'ensemble des principales caractéristiques de la dyslexie, de ses manifestations, ainsi que des modalités de prise en charge adaptées.

1. Définition :La dyslexie se définit comme un trouble spécifique et durable de l'acquisition de la lecture. Elle ne peut être expliquée ni par une déficience sensorielle (auditive ou visuelle), ni par un retard intellectuel, ni par un environnement socio-éducatif déficient. Selon les classifications internationales telles que le DSM-5 ou l'OMS, la dyslexie est un trouble neurodéveloppemental qui perturbe l'automatisation des processus de décodage et de reconnaissance des mots écrits.

La dyslexie est « (...) un désordre manifesté par une difficulté sévère dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'une intelligence normale, d'un enseignement conventionnel et d'opportunités socioculturelles adéquates. Il s'agit d'un trouble d'apprentissage spécifique du langage écrit dont l'origine un déficit de la conscience phonologique qui se manifeste par une difficulté à manipuler les sons qui composent les mots.

2.Les causes de la dyslexie

La dyslexie peut être due à l'une de ces causes :

La cause génétique : en 2005, une étude conduite par Franck Ramus, qui est un chargé de recherches au CNRS (centre national de la recherche scientifique), a révélé que des altérations génétiques au niveau des chromosomes 1, 2, 3, 6, 15 et 18 étaient à l'origine de la dyslexie ;

La cause visuelle : des troubles visuo-attentionnels ne permettent pas à bon nombre de personnes dyslexiques de faire « (...) un traitement global de la forme orthographique des mots écrits : une réduction de la fenêtre attentionnelle à 2-3 lettres limite (...) les possibilités de mettre en mémoire l'essentiel des formes

orthographiques et, par conséquent, de développer un lexique mental suffisamment performant pour [identifier aisément les] mots (...) ».

La dyslexie se manifeste par les anomalies les plus fréquentes dans le déchiffrage (c'est-à-dire décodage) manifesté par des:

- confusions auditives ou phonétiques - confusions visuelles (a/an ; s/ch ; u/ou) (p/q ; d/b) ;
- inversions- omissions (or/ro ; cri/cir) (bar/ba ; arbre/arbe) ;
- adjonctions- substitutions (paquet/parquet ; odeur/ordeur) (chauffeur/faucheur) ;
- contaminations (dorure/rorure ; palier/papier) ;
- et lecture du texte elle-même lente, hésitante, saccadée (débit syllabique), difficulté à saisir le découpage des mots en syllabes ; ignorance de la ponctuation ;

Dans la compréhension, le dyslexique ne retire pas de sens, ou seulement partiellement, de ce qu'il a déchiffré ; le message du texte lui échappe totalement ou partiellement ; il n'aime pas lire, et rejette souvent les matières ou activités qui font appel à l'écrit .

2. Formes de la dyslexie : On distingue trois types :

- **la dyslexie phonologique :** l'enfant éprouve des difficultés à associer une graphie à un son. Il lit de façon globale. La lecture de mots nouveaux est source d'erreurs, le déchiffrage est lent.
- **La dyslexie de surface :** l'enfant déchiffre bien les mots, dans la mesure où ils sont composés de syllabes régulières. Il n'a pas de difficulté pour associer une graphie à un son. En revanche, il ne mémorise pas ou peu l'orthographe des mots entiers. Sa lecture est lente, car il procède toujours en décomposant les mots par segments. L'accès au sens est perturbé.
- **La dyslexie mixte :** les deux types de dyslexie sont combinés. Il existe des difficultés de traitement des sons et un trouble de la mémorisation des mots entiers.

La dyslexie phonologique se traduit par une difficulté à associer les lettres et les sons (conversion graphème-phonème), tandis que la dyslexie de surface affecte la

reconnaissance visuelle globale des mots, obligeant l'enfant à "décoder" chaque mot, même familier. La forme mixte combine ces deux types de déficits. Il convient également de distinguer la dyslexie développementale (présente dès l'enfance) de la dyslexie acquise, qui survient à la suite d'une lésion cérébrale.

Les manifestations de la dyslexie sont multiples et varient selon l'âge, la langue d'apprentissage et la sévérité du trouble. Sur le plan linguistique, on observe souvent des inversions de lettres (par exemple, confondre "b" et "d"), des omissions ou ajouts de lettres, ainsi qu'une lecture lente, hachée et peu fluide. Ces erreurs ont des répercussions importantes sur la compréhension des textes et, par conséquent, sur l'ensemble des apprentissages scolaires. Sur le plan cognitif, les enfants dyslexiques présentent fréquemment des déficits de la mémoire de travail phonologique et des difficultés à automatiser les processus de lecture. Ces difficultés peuvent également s'accompagner de troubles de l'attention, bien que ceux-ci ne soient pas systématiques. Sur le plan affectif et comportemental, les échecs répétés en lecture peuvent entraîner une perte de confiance en soi, une anxiété scolaire, voire un refus de l'école.

3.Prise en charge

La prise en charge de la dyslexie repose d'abord sur un dépistage précoce, souvent initié par l'enseignant ou les parents, et confirmé par une évaluation orthophonique. Des tests spécifiques permettent d'identifier le type de dyslexie et le profil cognitif de l'enfant. L'intervention orthophonique vise à rééduquer les voies de lecture déficientes en s'appuyant notamment sur des exercices de conscience phonologique, de mémoire verbale ou encore de reconnaissance rapide des mots. Parallèlement, des aménagements pédagogiques peuvent être mis en place en milieu scolaire : temps supplémentaire lors des évaluations, consignes simplifiées, usage d'outils numériques comme les logiciels de lecture ou les livres audio. La collaboration entre orthophonistes, enseignants et familles est essentielle pour assurer un suivi cohérent et favoriser l'inclusion scolaire des élèves concernés.

Synthèse

La dyslexie est un trouble spécifique du langage écrit qui perturbe l'apprentissage de la lecture, en dépit d'une intelligence normale, d'un environnement scolaire adéquat et de l'absence de déficit sensoriel. Elle résulte d'un dysfonctionnement des mécanismes neurocognitifs impliqués dans le décodage et la reconnaissance des mots écrits. Les manifestations typiques incluent des difficultés à identifier les lettres et les sons, des erreurs fréquentes de lecture (inversions, substitutions, omissions), une lenteur importante et une compréhension altérée du texte lu. Ces difficultés sont souvent associées à une conscience phonologique déficiente, une mémoire verbale fragilisée et une attention fluctuante.

La dyslexie a des répercussions notables sur la scolarité et l'estime de soi de l'enfant. Une prise en charge précoce et multidisciplinaire est essentielle. Elle repose sur une rééducation orthophonique régulière, axée sur le renforcement des compétences phonologiques et lexicales, ainsi que sur des adaptations pédagogiques spécifiques (temps majoré, supports audio, simplification des consignes). Un accompagnement bienveillant et individualisé permet de limiter les effets du trouble et de soutenir la réussite scolaire.

COURS 13 : La dysgraphie

Introduction

La dysgraphie est un trouble spécifique de l'apprentissage qui touche l'écriture manuscrite, en particulier dans sa dimension motrice et fonctionnelle. Elle se manifeste par une écriture lente, illisible, douloureuse ou désorganisée, qui ne correspond pas aux attentes de l'âge ou du niveau scolaire de l'enfant, en l'absence de troubles neurologiques ou sensoriels majeurs. Bien que souvent reléguée au second plan par rapport à d'autres troubles comme la dyslexie ou la dysorthographe, la dysgraphie peut pourtant compromettre gravement la réussite scolaire, en affectant aussi bien la vitesse de prise de notes que la clarté des productions écrites. Elle peut également entraîner une baisse de l'estime de soi et un rejet des activités d'écriture. Ce trouble, qui touche majoritairement les garçons, nécessite une identification précoce et une prise en charge adaptée, mobilisant à la fois les enseignants, les parents et les professionnels de santé, notamment les ergothérapeutes. Comprendre la nature et les manifestations de la dysgraphie est donc essentiel pour mieux accompagner les élèves concernés et leur offrir les conditions d'un apprentissage efficace et serein.

1. Définition de la dysgraphie C'est « (...) un trouble persistant de la réalisation du geste graphique, affectant la forme de l'écriture, mais aussi sa rapidité d'exécution »

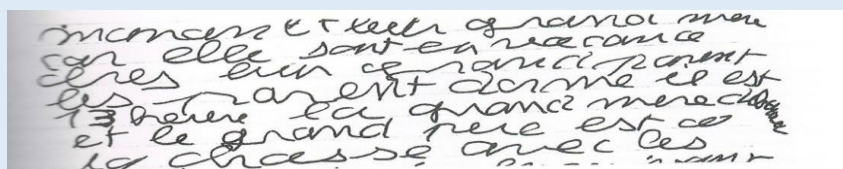


Figure : Echantillon d'écriture d'une personne dysgraphique

2. Cause de dysgraphie

La dysgraphie est causée par des troubles de la motricité, c'est-à-dire par des troubles relatifs aux fonctions nerveuses et musculaires permettant au corps de se mouvoir. Lorsqu'un sujet dysgraphique écrit, ces troubles se manifestent comme suit : vacillement du corps vers la droite (si le sujet scripteur est droitier) ou vers la gauche (si le sujet scripteur est gaucher), effondrement de la posture, crispation du poignet, tremblement de la main et mouvements involontaires des doigts.

3. Prises en charge thérapeutiques de la dysgraphie Les orthophonistes proposent aux personnes dysgraphiques des séances de graphothérapie visant à corriger la posture (notamment la position du tronc, du bras et de la main), la tenue de l'outil scripteur (stylo, craie, etc.) et la forme des lettres. Les psychologues, quant à eux, proposent aux sujets dysgraphiques des exercices de relaxation ayant pour but, d'une part, de diminuer leurs tensions musculaires et, par ricochet, de rendre leurs gestes graphiques moins rigides ; d'autre part, de remédier à leurs éventuels troubles émotionnels suscités par la dysgraphie.

Synthèse

La dysgraphie est un trouble spécifique de l'apprentissage affectant l'écriture manuscrite. Elle se traduit par une production scripturale lente, illisible ou douloureuse, sans lien avec un trouble neurologique ou moteur global. Ce trouble concerne la qualité graphique de l'écriture, sa lisibilité, sa fluidité et sa conformité aux normes scolaires, et non l'orthographe ou la syntaxe.

Les manifestations de la dysgraphie varient selon les individus : tenue inadéquate du stylo, mauvaise posture, crispation excessive, irrégularité des lettres, ou encore inversion de mouvements. Ces difficultés graphiques peuvent provoquer une fatigue rapide, une perte de confiance en soi et un refus d'écrire, impactant fortement la scolarité.

Le diagnostic est généralement posé par un ergothérapeute ou un psychomotricien, à la suite d'un bilan complet. La prise en charge s'appuie sur une rééducation motrice adaptée, visant à améliorer la coordination fine, le tonus musculaire et la fluidité gestuelle. Des aménagements scolaires, comme l'utilisation d'un clavier ou l'allègement des tâches écrites, peuvent aussi contribuer à réduire la gêne fonctionnelle et à préserver la motivation de l'élève.

COURS14 : La dysorthographe

Introduction

La maîtrise de l'orthographe constitue une compétence fondamentale dans le développement des habiletés linguistiques et scolaires de l'enfant. Pourtant, certains élèves rencontrent des difficultés persistantes et spécifiques dans l'acquisition de l'orthographe, malgré un enseignement approprié et une intelligence dans la norme. Ces difficultés peuvent relever d'un trouble spécifique des apprentissages, tel que la dysorthographe. Bien que souvent associée à la dyslexie, la dysorthographe présente des caractéristiques propres et mérite une attention particulière tant dans le diagnostic que dans les modalités de prise en charge. Comprendre ce trouble dans ses différentes dimensions est essentiel pour adapter les pratiques pédagogiques et offrir un accompagnement efficace aux élèves concernés.

1. Définition

La dysorthographe est un trouble spécifique du langage écrit qui affecte de manière significative l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe. Elle se manifeste par des erreurs nombreuses et durables dans la transcription écrite des mots, qui ne peuvent être expliquées ni par un déficit sensoriel, ni par un trouble intellectuel, ni par un environnement scolaire inadéquat. Selon les classifications médicales et psychopédagogiques, la dysorthographe est souvent considérée comme un trouble développemental d'origine neurobiologique, qui touche les processus cognitifs sous-jacents à la mémorisation et à l'application des règles orthographiques. Elle peut apparaître de manière isolée, mais elle est fréquemment associée à d'autres troubles des apprentissages, notamment la dyslexie. cette anomalie spécifique à la mise en écrit se caractérise par :

- des erreurs de copie - des omissions (recopie de mots) (bébé/bb ; liberté/librt)
- des économies de syllabes - des fautes de conjugaison (semblable/semble), de grammaire, d'analyse ;
- des découpages arbitraires (l'égume ; il sé lance ; l'image/limage ; son nid/soni) ;

- également, lenteur d'exécution, hésitations, pauvreté des productions ;
- des fautes en orthographe et des difficultés envers l'écrit semblables à celles du dyslexique (voir paragraphe précédent).

2. Manifestations et caractéristiques de la dysorthographe

Les manifestations de la dysorthographe sont variées, mais elles se traduisent généralement par une accumulation d'erreurs récurrentes dans l'écriture des mots. Ces erreurs peuvent concerner aussi bien l'orthographe lexicale (la forme correcte des mots) que l'orthographe grammaticale (accords, conjugaisons, etc.). Les enfants dysorthographiques présentent souvent des inversions de lettres, des omissions ou des ajouts de graphèmes, une confusion entre sons proches, ainsi qu'une instabilité dans l'application des règles grammaticales. Leurs productions écrites peuvent être illisibles ou incohérentes, avec un faible respect de la syntaxe et une ponctuation déficiente. Ces difficultés, persistantes malgré un entraînement intensif, ont un impact significatif sur la réussite scolaire, l'estime de soi et la motivation des élèves.

3. Prise en charge de dysorthographe

La prise en charge de la dysorthographe repose sur une démarche pluridisciplinaire, qui associe professionnels de santé, enseignants et famille. Le diagnostic est généralement posé par un orthophoniste à l'issue d'une évaluation complète des compétences langagières, cognitives et scolaires. L'intervention vise à renforcer les compétences déficitaires à travers une rééducation orthophonique ciblée, fondée sur la conscience phonologique, la mémoire de travail et la connaissance des règles orthographiques. Des aménagements pédagogiques peuvent également être mis en place à l'école, tels que l'utilisation d'outils numériques (correcteurs orthographiques, synthèse vocale), un temps supplémentaire pour les évaluations, ou encore une valorisation des productions orales. Une coordination étroite entre les intervenants permet de soutenir efficacement l'élève dans son parcours scolaire et de prévenir le décrochage. Un accompagnement psychologique peut également être nécessaire dans les cas où le trouble a des répercussions sur le bien-être de l'enfant.

Conclusion

En somme, la dysorthographe est un trouble spécifique du langage écrit qui affecte durablement l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe, malgré une intelligence préservée et une scolarisation normale. Elle se manifeste par des erreurs persistantes et variées touchant tant l'orthographe lexicale que grammaticale. Ce trouble résulte d'un dysfonctionnement des processus cognitifs impliqués dans le traitement du langage écrit, notamment la conscience phonologique, la mémoire de travail et les compétences morphosyntaxiques. Son retentissement est notable sur la scolarité de l'élève, entraînant parfois une baisse de l'estime de soi et une démotivation.

Donc, un prise en charge de la dysorthographe doit reposer sur une approche pluridisciplinaire, mobilisant orthophonistes, enseignants et famille : une rééducation orthophonique ciblée, des adaptations pédagogiques en milieu scolaire, ainsi qu'un soutien psychologique si nécessaire.

PARTIE DES TRAVAUX DIRIGES

1.Présentation de la partie « Travaux dirigés »

Cette partie du module « travaux dirigés » vise à introduire les fondements de la psycholinguistique en tant que discipline scientifique interdisciplinaire. Il s'agit d'examiner la manière dont le langage est acquis, traité, compris et produit par l'être humain à travers les prismes conjoints de la psychologie cognitive, de la linguistique et des neurosciences. Les étudiants seront amenés à découvrir l'évolution historique de cette discipline, ses principaux objets d'étude, ainsi que les distinctions conceptuelles fondamentales telles que langage, langue et parole.

À partir des textes fondateurs et de questions guidées, une redéfinition des concepts clés, cette partie mobilise une pédagogie active, fondée sur la lecture critique, l'analyse de concepts et la réflexion collective. Elle constitue une base indispensable à la compréhension des parties théoriques du module, relatives à l'acquisition, au développement et aux et aux troubles du langage.

2.Objectifs :

À l'issue de cette partie, les étudiants seront capables de :

1. Définir la psycholinguistique, en tant que discipline et champ d'étude scientifique.
2. Distinguer les concepts fondamentaux : langage, langue, parole ; compétence et performance.
3. Identifier les principaux courants fondateurs (linguistique formelle, psychologie de l'apprentissage, théorie de l'information).
4. Décrire l'évolution historique de la psycholinguistique, de ses origines aux approches contemporaines.
5. Repérer les principaux domaines d'application de la psycholinguistique : perception, production
6. Mobiliser les apports interdisciplinaires (neurolinguistique, psychologie cognitive, linguistique) dans la compréhension des phénomènes langagiers.

3.Descriptif des activités de « TD »

Activité	Présentation	Compétence visée
Lecture guidée de textes	Étude d'un textes introductifs sur la naissance et l'évolution de la psycholinguistique (extrait de TD).	Compréhension de texte scientifique ; repérage d'informations essentielles.
Synthèse de texte	Réponses argumentées aux questions : Qu'est-ce que la psycholinguistique ? Quels sont ses enjeux ?	Réflexion critique ; capacité de synthèse.
Discussion collective autour des théories linguistiques	Mise en commun des définitions, débats sur le statut épistémologique de la discipline.	Argumentation orale expression en groupe.
Exercices de lexique conceptuel	Travail de distinction entre les notions de langage/langue/parole, compétence/performance.	Maitrise des concepts clés ; précision terminologique.
Distinction des pathologies de langage	Définition des concepts de bas.	Maitrise et distinction des troubles fonctionnels et structurels.
Exercices de compréhension	Compléter les étapes de l'acquisition du langage.	-Assimilation des stades d'acquisition.
Lectures de textes/Récapitulation.	Récapituler les étapes clés de l'acquisition du langage : Oral Écrit	- Compréhension/Reformulation
Schématisation des stades de l'acquisition.	Compléter des tableaux.	Condensation de l'information.

TD 01 : Objet d'étude de la psycholinguistique.

Objectifs : -Définir la psycholinguistique, son objet d'étude.

-Montrer la différence entre les concepts (langage, langue, parole)

Activité 01 : ETUDE DE TEXTE :

En vous appuyant sur le texte ci-dessous, dites en quoi consiste la psycholinguistique ?

Est-ce une discipline ou une branche de la linguistique ou la psychologie

-A quoi s'intéresse-t-elle ? -Quel est son importance dans le milieu social, familial et éducatif de l'individu ?

« Le terme « psycholinguistique » est né en 1951 lors d'un séminaire d'été à l'Université de Cornell, aux États-Unis, par un groupe de plusieurs psychologues et Linguistes comme Osgood, Carol, Miller, Seboek et Lounsbury. Ils ont minutieusement recensé les différents problèmes que la nouvelle discipline devait aborder et ont même planifié dans une certaine mesure les expériences de psycholinguistique qui devaient être réalisées. Un second séminaire a eu lieu en 1953 à l'université d'Indiana, afin de confronter trois approches différentes du langage, fondées respectivement sur la linguistique, sur la psychologie de l'apprentissage, et sur la théorie de l'information et de la communication. Il en sortit un ouvrage collectif en 1954, édité par Osgood et Seboek sous le titre « psycholinguistic ». Depuis la psycholinguistique a évolué sous l'influence des théories linguistiques pour devenir la discipline qui étudie les conditions de la production et de compréhension (performance et compétence) du langage. D'abord envisagée comme l'étude des processus de codage et de décodage mis en jeu dans les actes de communication verbale, elle s'est ensuite, sous l'influence prépondérante de Noam Chomsky, consacrée à l'étude de la réalité psychologique de concepts linguistiques. Nombre de travaux ont alors assimilé plus ou moins directement le modèle formel de description de la langue comme grammaire et le modèle psychologique des processus affirmant l'existence d'une capacité spécifique à l'acquisition et à l'utilisation du langage. À partir de 1975, la psycholinguistique s'engage dans une perspective fonctionnelle dont le but est de comprendre le fonctionnement du locuteur humain, de construire et de valider un modèle de ce locuteur intégrant les processus *de perception, de compréhension et de production du langage*. Elle s'occupe dans le sens le plus large des relations entre les messages et les particularités des individus qui les produisent et de ceux qui les perçoivent et les interprètent. L'objet de la psycholinguistique doit être cherché dans les réalisations du code (langue) au cours des échanges entre émetteur et récepteur inclus dans un certain contexte. L'étude du message sera donc faite dans un contexte relationnel et dynamique des échanges entre émetteur et récepteur, à leur tour, déterminés par l'ensemble situationnel. Les processus psychiques forment l'objet propre de la psychologie qui fait faillite si elle n'envisage pas les faits de langue (pas de langage sans la langue, c'est-à-dire qu'on ne peut produire nos pensées sans la langue). C. 4. Domaines de la psycholinguistique La psycholinguistique cherche à caractériser les opérations mentales qui découlent du traitement de l'information sur plusieurs plans tels que la phonologie et la phonétique, le lexique, la syntaxe, la morphologie, la sémantique et la pragmatique. L'expression orale et écrite de nos pensées est articulée à travers le langage. La psycholinguistique étudie les comportements humains en relation avec cet objet « langage ». Ces comportements définissent différents domaines d'étude : -La perception, la compréhension et la production du langage, -L'acquisition et le développement des activités langagières orales et écrites, la lecture, la compréhension, la production de textes, -Les pathologies ou les dysfonctionnements d'acquisition, de perception et de production. -Le langage et le fonctionnement cérébral -Le langage et les émotions »

Réponse de l'activité 01 :

La psycholinguistique, telle qu'elle est définie dans le texte, est une discipline interdisciplinaire née de la collaboration entre linguistes et psychologues dans les années 1950. Elle ne se réduit ni à une simple branche de la linguistique ni de la psychologie, bien qu'elle emprunte à ces deux champs. Elle vise à étudier les conditions de production, de compréhension et d'acquisition du langage, en intégrant des éléments de grammaire, de cognition, de perception et d'émotion. Sous l'influence de Noam Chomsky, elle s'est intéressée à la réalité psychologique des concepts linguistiques, avant de s'orienter vers une approche plus fonctionnelle centrée sur les processus mentaux mobilisés par le locuteur dans des situations concrètes de communication.

La psycholinguistique s'intéresse donc à un large éventail de phénomènes langagiers : la perception et la production orale et écrite, le développement du langage chez l'enfant, la compréhension des textes, les troubles du langage (comme l'aphasie ou la dyslexie), ainsi que les liens entre langage, cerveau et émotions. Dans les milieux sociaux, familiaux et éducatifs, son importance est considérable : elle permet de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage du langage, de concevoir des méthodes d'enseignement plus adaptées, de détecter et traiter précocement les troubles du langage, et de promouvoir une communication plus efficace. Elle contribue ainsi à améliorer les pratiques pédagogiques, le soutien familial et l'inclusion des personnes en situation de handicap langagier.

Activité 02 :

-En deux ou trois paragraphes distinguez la psycholinguistique de la linguistique et à la psychologie en précisant ses objectifs.

Réponse de l'activité 02 :

La psycholinguistique est une discipline interdisciplinaire qui se situe à l'interface entre la linguistique et la psychologie. Alors que la linguistique s'intéresse à la structure du langage (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, etc.) et à son fonctionnement en tant que système, la psychologie étudie les processus mentaux et les comportements humains. La psycholinguistique, quant à elle, cherche à comprendre comment le langage est traité, représenté et acquis par le cerveau humain. Elle se focalise notamment sur les mécanismes cognitifs impliqués dans la production et la compréhension du langage, ainsi que sur leur développement au cours de la vie.

Les objectifs de la psycholinguistique sont multiples : elle vise à expliquer comment les individus apprennent leur langue maternelle, comment ils comprennent et produisent des énoncés en temps réel, comment le langage est stocké et organisé dans la mémoire, et comment des troubles (comme l'aphasie ou la dyslexie) peuvent perturber ces processus. Contrairement à la linguistique, qui peut adopter une approche plus formelle ou descriptive, ou à la psychologie, qui peut se concentrer sur des aspects non linguistiques du comportement humain, la psycholinguistique privilégie une approche expérimentale et cognitive du langage, en mettant en œuvre des méthodes issues des sciences cognitives.

TD02 : Concepts relatifs au domaine de la psycholinguistique

Activité : A partir des définitions attribuées, distinguez « la psycholinguistique de la neurolinguistique et de la psychologie cognitive.

Quel est le lien entre la psycholinguistique et la didactique des langues.

La psycholinguistique est l'étude des processus cognitifs mis en œuvre dans le traitement, l'acquisition et la production du langage. Fondée dans les années 1950, la psycholinguistique fait appel à de nombreuses disciplines, telles les sciences du langage, la neurologie et la neurobiologie, la psychologie et les sciences cognitives.

Langage : est la faculté de mettre en œuvre un système de signes linguistiques permettant la communication et l'expression de la pensée, ce qui est privatif des humains. L'acquisition du langage est l'objet de la psycholinguistique.

L'acquisition du langage: Phonologie, Lexique, Syntaxe, Développement métalinguistique, le langage comme objet de réflexion

Les troubles du langage : Troubles liés à des lésions du cerveau, Troubles du développement, Troubles du vieillissement

Traitement du langage: compréhension et production; la reconnaissance/ la production des sons de la parole, la reconnaissance/ la production des mots parlés, l'analyse/ la construction des phrases, la compréhension de textes/ la planification et l'organisation du discours

Neurologie : est la discipline médicale clinique qui étudie l'ensemble des maladies du système nerveux, et en particulier du cerveau.

Neurobiologie : discipline qui étudie le fonctionnement des neurones.

Neurone : cellule de base du tissu nerveux, capable de recevoir, d'analyser et de produire des informations.

Psychologie : étude scientifique des faits psychiques, ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir qui caractérisent une personne.

Sciences cognitives : regroupent un ensemble de disciplines scientifiques permettant de comprendre les mécanismes de la pensée humaine. C'est l'étude de différents domaines tels que : la perception, l'intelligence, le langage, le raisonnement ou même la conscience.

Linguistique: Description de la structure et des règles d'organisation des langues naturelles.

Psychologie du langage: Les conduites ou comportements langagiers, étudiées dans le cadre du fonctionnement global de l'individu.

Pragmatique : traite du rapport entre les signes et les usagers de signe, étude du langage remis dans son contexte, l'interprétation d'un même message peut varier avec le contexte, rôle des connaissances du monde

Le mot graphique correspond à une séquence de lettres entre deux espaces blancs. Cependant, le même mot graphique peut faire référence à plusieurs mots grammaticalement différents.

Le mot phonétique fait référence à une séquence de sons entre deux pauses. Le problème d'une telle définition est que les mots phonétiques ne correspondent pas nécessairement aux mots graphiques. Notez par exemple qu' « un mot phonétique peut correspondre à plusieurs mots graphiques. Ainsi, le mot [th] correspond aux mots graphiques like, like, like. De plus, les pauses ne correspondent pas toujours aux blancs graphiques. Ainsi, lorsque des mots commencent par des voyelles, ils peuvent être reliés au mot précédent, entre autres, en reliant les phénomènes (les_enfants) ou l'élision. »

Le morphème est actuellement considéré comme une unité linguistiquement significative plus pertinente que le mot », bien que dans la mémoire du locuteur il s'agisse de mots qui sont stockés comme des unités préconstruites. S'il a longtemps servi d'unité minimale d'analyse, le mot a été supplanté par la notion de morphème. C'est le morphème qui est considéré aujourd'hui linguistiquement comme la plus petite unité significative, bien que le mot reste, dans le discours courant, l'unité de base du langage.

Formation de mot Dans la langue française, il existe : Des mots simples : gare, table, sel, etc.

Des mots dérivés : manifestation, librement, insupportable, etc. Des mots composés : wagon-lit, chemin de fer, etc. Les mots dérivés sont construits sur le radical d'un mot simple, à l'aide de préfixes ou de suffixes, ou des deux à la fois. Le radical : C'est la partie fixe du mot. Il porte le sens principal. Exemple : port porter, porteur, supporter, insupportable, etc. En connaissant l'orthographe et le sens du radical d'un mot, on peut deviner l'orthographe et le sens de la plupart des mots d'une même famille. Exemple : Hypnose = le sommeil hypnotiser, hypnose, hypnotiseur... La formation d'un mot

nouveau peut procéder par dérivation, à travers l'usage des préfixes et des suffixes, ou par composition, c'est-à-dire par la formation de mots composés. Les mots dérivés « Les préfixes et les suffixes contribuent à la création de mots nouveaux à partir d'un mot déjà existant, qui sert de radical. Situé avant le radical, le préfixe lui donne un autre sens : porter, exporter, vision et télévision, légal et illégal. Le suffixe est pour sa part, situé après le radical. » Il crée un dérivé appartenant à une classe grammaticale différente de celle du radical : événement et événementiel, embrasser et embrassade. Les Mots composés La composition consiste à former de nouveaux mots à partir de mots qui existent déjà de manière autonome dans la langue. Le trait d'union est un signe de composition (chien-loup, porte-plume) mais les mots composés sans trait d'union sont nombreux (pomme de terre, chaise longue ou trait d'union). Il arrive que les mots composés fusionnent en un seul mot (portefeuille) mots composés.

Mot sémantique et mot lexical Le mot se caractérise par le fait qu'il porte à l'intérieur d'une phrase une unité de sens aisément définissable : le mot chaise, par exemple, dans La chaise est cassée. Idéalement, bien sûr, cette unité de sens devrait correspondre à une unité graphique. Cependant, une suite de plusieurs mots graphiques peut correspondre à un mot sémantique.

Syntaxe et compréhension du langage D'abord et pour commencer nous nous contentons de décrire les différentes thèses en présence : Toutes les informations (syntaxique, sémantique, connaissance du monde...) sont traitées en parallèle et utilisées pour construire le sens de la phrase. L'analyse syntaxique détermine le sens. Cette position est défendue par l'école de la grammaire générative avec Chomsky.

Le traitement syntaxique précède le traitement sémantique. Le locuteur utilise toutes les informations syntaxiques pour comprendre comment la phrase est organisée. S'il n'arrive pas à comprendre, il fait appel à ses connaissances sémantiques et thématiques. La syntaxe joue un rôle primordial dans la compréhension d'un énoncé. Elle identifie les différentes parties de la phrase.

La neurolinguistique

À l'origine la Neurolinguistique se concentrait sur la description anatomique des pathologies du langage. **Elle étudie les fondements biologiques de notre aptitude au langage.** Comment notre faculté du langage est-elle reliée à notre cerveau et à notre système nerveux ?

En 1824, un accident terrible arriva à un ouvrier de construction. Une barre de métal d'une longueur d'un mètre environ lui traversa le crâne de part en part mais l'homme survécut. Le plus étonnant est le résultat que cet accident eut aussi bien sur son comportement que sur sa **faculté du langage**. **Celle-ci, ne fut que peu affectée, alors que son caractère subit d'importantes modifications**. On tira l'hypothèse que **la faculté du langage était peut-être localisée au cerveau**.

Nous savons que notre **système nerveux est symétrique** « entre partie gauche et droite » Au cours du développement de l'individu, les deux moitiés du cerveau se spécialisent dans différentes fonctions. On appelle ce processus « **la latéralisation** ». L'existence de la latéralisation a été confirmée par les études de pathologie du langage sur les **aphasies** (perte de langage). Certaines aphasies ont des causes purement physiologiques, elles sont le résultat d'une destruction d'une partie très spécifique du cerveau (suite à un choc, ou un accident).

Le langage est le fait de l'hémisphère gauche du cerveau. Les recherches menées ont montré que les deux hémisphères sont en contact au moyen d'un ensemble de fibres appelés : **CORPS CALLEUX** ; La neurolinguistique est née dans les années 30, suite aux études menées au 19^{ème} siècle sur les aphasies, donc avant la psycholinguistique. Son objectif de départ est de décrire cliniquement les troubles du langage. L'une des questions majeures qu'elle se pose est par exemple de savoir si les diverses facultés dont nous avons besoin pour produire le langage sont le fait de structures cérébrales distinctes ou d'associations de structures.

La linguistique cognitive Les sciences cognitives, sciences très récentes, ont comme objectif, une étude scientifique des processus de pensée, le mot cognition, vient du latin et signifie « **connaissance** ». Il s'agit de décrire, de modéliser la façon dont nous pensons, dont nous percevons, dont nous nous créons des représentations. Considérer le langage du point de vue mental. La linguistique cognitive postule qu'il existe un certain « **fonctionnement de l'esprit** » et que le langage doit être décrit d'abord en liaison avec ce fonctionnement. Cette idée fondait déjà la démarche Antique, particulièrement celle d'Aristote. On rappelle ici que certaines théories linguistiques ont déjà montré qu'il existe des processus mentaux antérieurs à la production d'un énoncé telle que la G. générative de N. Chomsky.

La Didactique des langues

La manière dont un enfant acquiert sa langue maternelle est du domaine de l'acquisition. Mais qu'en est-il d'une langue seconde ? le processus d'acquisition est-il le même ? Certains théoriciens distinguent l'acquisition « processus par lequel un enfant acquerrait sa langue maternelle », et l'apprentissage « processus par lequel un enfant ou un adulte apprendrait une seconde langue ». Dans le premier cas, on pose que l'acquisition se fait en grande partie de manière inconsciente et dans l'ignorance qu'il existe des règles de la langue. Dans le second cas, il s'agit d'un apprentissage conscient où la perception des règles joue un grand rôle. La didactique se veut une réflexion théorique sur tous les modes d'acquisition guidés d'une langue.

La méthode directe abandonne toutes les formes de mémorisation et de traduction. Cette méthode procède par immersion totale de l'apprenant dans la seconde langue, sans aucune intervention de la langue maternelle. L'objectif est de placer l'apprenant dans les conditions où il se trouverait s'il se rendait dans le pays, et de motiver le désir d'apprendre cette seconde langue comme s'il s'agissait d'une langue maternelle. La didactique s'efforce de reproduire artificiellement au moyen de jeux de rôle ; par exemple, les conditions non guidées de la langue. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles mettent l'accent sur la nécessité d'une connaissance active de la langue. La méthode communicative se fonde sur les compétences communicatives de l'apprenant. La tendance la plus récente est dite « éclectique » estime qu'aucune méthode, n'est satisfaisante à elle seule. Elle préconise plutôt un mélange des méthodes, ainsi qu'une prise en compte aussi précise que possible des particularités de l'apprenant.

Réponse à l'activité de TD2 :

1.La psycholinguistique est l'étude des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition, la production et le traitement du langage. Elle mobilise plusieurs disciplines, notamment la linguistique, la psychologie, les sciences cognitives, et parfois la neurologie. Son objectif est de comprendre comment le langage fonctionne dans l'esprit humain, en particulier les mécanismes mentaux qui sous-tendent la compréhension et l'expression linguistique.

La neurolinguistique, quant à elle, s'intéresse spécifiquement aux fondements biologiques du langage. Elle examine comment les structures cérébrales (aires du

cerveau, neurones, corps calleux, etc.) sont impliquées dans la production et la compréhension du langage. Elle est née avant la psycholinguistique et repose sur des études de cas cliniques (comme les aphasies) pour comprendre les localisations et les fonctions cérébrales liées au langage.

La psychologie cognitive, de son côté, est une branche plus large qui étudie les mécanismes de la pensée humaine : la perception, la mémoire, le raisonnement, l'attention, etc. Le langage n'y est qu'un objet parmi d'autres. Elle sert de cadre théorique à la psycholinguistique, dans la mesure où cette dernière se focalise sur la cognition appliquée au langage.

2.Lien entre la psycholinguistique et la didactique des langues

Le lien entre psycholinguistique et didactique des langues réside dans la compréhension des mécanismes mentaux impliqués dans l'acquisition et l'apprentissage du langage, qui sont essentiels pour élaborer des méthodes pédagogiques efficaces.

La psycholinguistique permet d'analyser comment les apprenants perçoivent, mémorisent, structurent et produisent le langage, que ce soit leur langue maternelle ou une langue seconde. Cette connaissance est précieuse pour la didactique, qui s'intéresse à comment enseigner les langues de manière optimale.

Par exemple :

- La distinction entre acquisition inconsciente (langue maternelle) et apprentissage conscient (langue seconde) mobilise des apports psycholinguistiques.
- Les méthodes didactiques, comme la méthode directe, communicative ou éclectique, peuvent s'inspirer des résultats de la psycholinguistique pour mieux adapter l'enseignement aux processus cognitifs des apprenants. Ainsi, la psycholinguistique fournit à la didactique des langues des fondements scientifiques pour comprendre le fonctionnement du langage chez l'apprenant, ce qui permet de concevoir des méthodes pédagogiques plus efficaces et plus adaptées aux processus cognitifs réels.

TD 03 : La Psycholinguistique et la Théorie de l'information

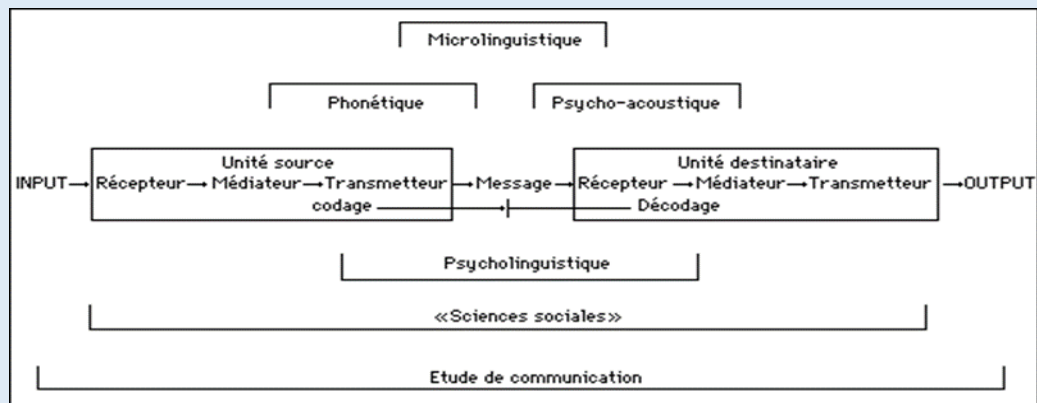
La théorie de l'information a contribué largement à la constitution de la psycholinguistique. Cette théorie a été élaborée en 1949 par Shannon et Weaver dans le but de résoudre certains problèmes posés par la télécommunication. Plus tard, elle s'est révélée utilisable dans des domaines très variés tels la biologie, la sociologie et en psychologie où, en dehors du problème de la communication verbale, elle a été utilisée dans des études sur la perception.

Cette théorie présente un schéma minimal de la communication qui comprend une source, un transmetteur, un canal, un récepteur et un destinataire.

La source émet des messages qui sont transformés par le transmetteur (par l'opération de codage) en signaux aptes à être véhiculés par le canal ; puis, ces signaux sont à nouveau transformés par le récepteur (c'est le décodage) pour leur donner une forme qui soit acceptable par le destinataire. Au niveau du canal, intervient le "bruit", c'est-à-dire tout ce qui est susceptible de perturber le message transmis.

Par exemple, dans une communication téléphonique, le transmetteur est un appareil qui transforme les vibrations de l'air provoquées par la parole en signaux électriques (codage). Ceux-ci sont acheminés par fil (le canal) vers un autre appareil qui réalise l'opération inverse (décodage), les signaux électriques étant reconvertis en vibrations perceptibles par l'oreille humaine. Mais en psycholinguistique, on peut concevoir le codage et le décodage comme des opérations qui se déroulent dans l'organisme lui-même et qui sont le fait d'une certaine activité du sujet qui parle ou qui écoute. Plus tard, Osgood et coll. proposent de modifier ce schéma de façon à représenter une seule "unité de communication" car un individu fonctionne toujours plus ou moins simultanément comme source et comme destinataire. Dans le schéma qu'ils proposent, l'input représente un stimulus auquel l'organisme est exposé, le récepteur est un système perceptif qui "décode" ce stimulus, la destination et la source représentent la composante cognitive du sujet, et enfin le transmetteur "code" ce que le sujet a à dire en conduites motrices qui constituent la réponse ou output du système

Il est à noter dans ce schéma que les opérations de codage et de décodage n'ont plus exactement le même statut que dans l'exemple précédent. En effet, pour la théorie de l'information, il s'agit toujours de la conversion d'un signifiant en un autre signifiant



(ondes sonores en signaux électriques, etc.). Mais dans le schéma d'Osgood et coll., le codage et le décodage apparaissent comme des opérations qui convertissent des signaux en processus cognitifs ou l'inverse.

Dans ce nouveau schéma, la source transmet de l'information au destinataire. En ce qui concerne la psycholinguistique, ces chercheurs la définissent en proposant un autre schéma qui est semblable à celui de l'"unité de communication" représenté dans le schéma précédent sauf qu'ici figurent deux unités de communication, l'une émet un message et l'autre le reçoit.

Dans ce schéma 2

- la phonétique étudie les rapports entre l'unité-source et la réalité matérielle des sons produits par cet organisme

- la psycho-acoustique étudie les ressources de l'organisme comme pouvant percevoir ces sons.
- La microlinguistique, qui est en fait la linguistique proprement dite, ne se préoccupe de l'étude du message qu'en tant qu'utilisation des ressources d'un certain code. L'objet d'étude est donc le code, indépendamment de toute caractéristique particulière des sujets qui émettent et reçoivent les messages.

- la métalinguistique étudie les rapports entre le langage et toutes les caractéristiques psychologiques et culturelles des utilisateurs de ce langage (par exemple étudier le rapport entre la structure grammaticale d'une langue et la vision du monde propre aux locuteurs de cette langue).

- La psycholinguistique a pour objet l'étude spécifique des processus de codage et de décodage en tenant compte des caractéristiques propres aux sujets humains qui échangent des messages. Le codage et le décodage sont étudiés en tant que processus mettant en rapport l'état des interlocuteurs.

TD 04 : La psycholinguistique et les théories d'acquisition et du développement langagier.

Consigne : A partir du support 01 ci-dessous :

1. Quelles sont les principales différences entre les théories de l'acquisition du langage de Chomsky, Piaget et Vygotski ?
2. Comment l'environnement social influence-t-il l'acquisition du langage selon Vygotski et Bruner ?
3. Organisez un débat en petits groupes d'étudiants sur les différentes théories de l'acquisition du langage. chaque groupe d'étudiants représentant une théorie spécifique (innéisme, constructivisme, interactionnisme) doit expliquer les principaux arguments de sa théorie et de débattre avec les autres groupes.

Support 01

Les théories de l'acquisition du langage constituent un domaine important de la psycholinguistique. Nous ne pouvons ici en présenter qu'un nombre restreint que nous avons choisi parmi les plus importantes qui présentent des points de vue différents concernant l'acquisition du langage. Il s'agit de celle de Noam Chomsky (nativisme ou innéisme), celle de Jean Piaget (constructivisme) et celle de John L. Locke (approche biolinguistique).

Lev Sémionovitch Vygotski inscrit sa théorie dans *une perspective interactionniste*. La notion fondamentale de sa théorie est que le langage possède une origine sociale. L'enfant, dès sa naissance, est dans un réseau d'interactions familiales, ce qui lui permet de développer ses fonctions mentales supérieures, à savoir le langage et la pensée. L'enfant acquiert le langage grâce à deux racines : une racine verbale de communication avec l'entourage et une racine intellectuelle avec la construction de représentations. L'enfant s'approprie petit à petit des instruments psychologiques grâce à l'aide de l'adulte tels que le langage, l'écriture ou le calcul. C'est essentiellement le langage qui permet le développement de l'intelligence de l'enfant. Pour lui, il existe deux facteurs dans le développement de l'enfant qui sont l'importance accordée aux situations de communication et l'importance des relations dites « asymétriques » entre l'enfant et l'adulte. Ici, l'apprentissage s'acquiert avec l'aide d'un adulte expert : c'est ce que Vygotski nomme la phase *interpsychologique*. Par la suite, l'enfant n'aura plus besoin de l'adulte : c'est la phase *intrapyschologique*. La période située entre ces deux phases est appelée *zone proximale de développement* (1978). Vygotski attribue au langage égocentrique de l'enfant une fonction majeure, car il permet une sorte de transition entre un langage intérieur destiné à soi-même et un langage socialisé pour échanger avec autrui. Selon lui, le langage s'acquiert selon une loi générale du développement (1981) où dans une première phase dite « interpsychologique » l'adulte interprète les énoncés de l'enfant et dans une seconde phase intrapsychologique où l'enfant contrôle les échanges de par lui-même. Pour lui, le langage a pour but la communication. Fitch, Hauser et Chomsky (2005) pensent cependant que le langage a évolué avec l'homme dans le but qu'il ait une meilleure représentation du monde pour pouvoir agir d'une meilleure façon sur le monde.

D'un autre point de vue interactionniste, Bruner s'est essentiellement intéressé aux interactions entre l'adulte et l'enfant. Selon lui, c'est grâce à l'environnement et aux échanges sociaux que l'enfant apprend le langage. Pour Bruner, l'échange entre deux individus est une action conjointe, appelée

aussi format. Le format est un modèle d'interaction de relation sociale, où les deux individus utilisent des règles (exemple : règle de clarification). *Les premiers formats d'interactions sont ceux de la vie quotidienne comme les repas, les jeux, qui sont souvent échangés avec l'adulte.* Avec les multiples médiations sociales qui existent, le format est fait d'éléments stables et d'éléments plus variables, mais ce sont avec les nouveaux éléments ayant été présentés par l'adulte que le format initial s'enrichit. Ainsi l'enfant comprend qu'il y a une régularité dans les échanges mais qu'il peut aussi y avoir des changements, sans que cela pose problème à l'interaction (exemple : changer les rôles des partenaires de jeux). Les formats sont à la base de l'acquisition du langage.

Pour Bernicot (1992), il existe des formats utilisés entre l'enfant et l'adulte et des formats pour l'interaction entre les enfants, car les attentes et intentions des interlocuteurs changent selon les situations de communications.

Ici, c'est donc grâce aux échanges avec l'adulte que l'enfant progressera dans son acquisition du langage. *« C'est en jouant avec l'adulte que le bébé commence à construire sa langue maternelle. Quand il a compris que l'on peut faire des choses avec les mots, il a déjà appris une chose importante : la langue peut servir à signaler une intention. » (J. Bruner, 1987).*

Bruner pense que c'est pendant la période pré linguistique que l'enfant apprend les règles, avant même de pouvoir parler. Ici, il n'existe pas de séparation entre la période pré linguistique et la période linguistique : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique sont apprises de façon autonome.

Ensuite le constructivisme de Piaget (1936) se base sur une théorie, où le langage se construit en suivant le développement cognitif. Les connaissances font suite aux activités du sujet, elles ne sont pas uniquement dues à une prédisposition génétique ou à l'imitation. Le langage s'acquiert selon les stades de l'intelligence sensori-motrice. Le développement de la langue et sa maîtrise est l'expression d'une intelligence générale. C'est au moment de l'acquisition de la logique sensori-motrice que le langage apparaît. Piaget explique dans un débat qui l'oppose à Chomsky (1979) que : *« (...) Il y a une raison à ce synchronisme et une parenté entre l'intelligence sensori-motrice et la formation du langage ; la formation de la fonction symbolique, qui est un dérivé nécessaire de l'intelligence sensori-motrice, permet l'acquisition du langage ».* (p.250.) Il prétend ainsi que les capacités cognitives ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises ; elles découlent d'une construction, qui est progressive, où l'expérience et la maturation interne entrent en jeu.

Dans l'ensemble de ces différentes théories, ce qui semble être oublié est le fait que nous avons des compétences langagières qui se développent naturellement (comme par exemple la compréhension de l'ironie et des inférences).

C'est Chomsky qui est le pionnier de **cette théorie innéiste**. Chaque humain naît avec une capacité linguistique innée. Il pense que l'enfant dispose de conditions préalables dans l'apprentissage. Le dispositif que l'enfant possède à sa naissance est appelé Language Acquisition Device (LAD). Ce LAD est constitué de règles linguistiques de la langue dont l'enfant est entouré. C'est lui qui permet à l'enfant de construire la grammaire de sa langue, grâce aux informations linguistiques de son entourage. Les enfants actualisent leurs règles de grammaire fréquemment dès leur naissance et c'est ce qui leur permet de progresser. Cette faculté de langage est propre à notre espèce. L'aptitude à développer le langage est inscrite dans notre patrimoine génétique. Les mécanismes qui permettent d'acquérir la langue sont présents dès la naissance et pour que son développement soit possible, nous devons être plongés dans un groupe humain. Boysson-Bardies (2003) dit que *« l'enfant est porté par le désir vital et impérieux de devenir un être parlant »* (p.14). l'enfant sait qu'il existe des phrases constituées de plusieurs mots qui peuvent se continuer jusqu'à l'infini. Chomsky appuie la faculté de langage de l'humain à un *« organe linguistique »*, semblable à des organes corporels, lieux d'expressions des gènes.

1. Différences entre Chomsky, Piaget et Vygotski :

- Chomsky (nativisme) : Le langage est inné, avec un dispositif d'acquisition du langage (LAD) présent dès la naissance.
- Piaget (constructivisme) : Le langage se développe à partir de l'intelligence sensori-motrice, suivant les stades de développement cognitif.
- Vygotski (interactionnisme) : Le langage est d'origine sociale, acquis grâce aux interactions avec l'entourage.

2. Influence de l'environnement social (Vygotski et Bruner) :

- Vygotski : L'enfant acquiert le langage via les interactions familiales, développant langage et pensée.
- Bruner : L'apprentissage se fait par les échanges sociaux et les formats d'interaction avec l'adulte.

3. Zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski :

- C'est l'écart entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte.
- En éducation, elle permet d'adapter l'enseignement au niveau de l'enfant, en lui offrant un soutien pour progresser.

Groupe 1 : Innéisme (Chomsky)

Arguments clés :

- Le langage est inné, présent dès la naissance.
- Le LAD (Language Acquisition Device) permet l'acquisition rapide des règles grammaticales.
- L'environnement linguistique active simplement cette capacité innée.
- L'humain a un organe linguistique comme il a un organe corporel.

Préparation : Rechercher des exemples de la rapidité d'acquisition du langage chez les enfants, des arguments sur l'universalité de certaines structures grammaticales.

• Groupe 2 : Constructivisme (Piaget)

Arguments clés :

- Le langage se développe en parallèle du développement cognitif.
- L'enfant construit activement sa compréhension du langage à travers ses interactions avec le monde.

- Les stades de développement cognitif influencent l'acquisition du langage.
- L'intelligence sensori-motrice permet l'acquisition du langage.

Préparation : Étudier les stades de développement de Piaget et leurs liens avec l'acquisition du langage, trouver des exemples de l'influence du développement cognitif sur le langage.

- **Groupe 3 : Interactionnisme (Vygotski et Bruner)**

Arguments clés :

- Le langage est acquis à travers les interactions sociales.
- Le rôle de l'adulte est crucial (zone proximale de développement, formats d'interaction).
- L'environnement social et culturel influence l'acquisition du langage.
- L'enfant s'approprie les outils psychologiques avec l'aide d'un adulte.

Préparation : Examiner les concepts de ZPD et de formats d'interaction, trouver des exemples d'interactions adultes-enfants qui favorisent l'acquisition du langage.

Déroulement du débat : Chaque groupe présente sa théorie, des arguments clés, Exemples concrets Ils soulignent les points forts et les faiblesses des autres théories. Ils défendent leur propre théorie face aux critiques.

TD 05 : Autour de la théorie innéiste**Activité :** Texte à A lire et résumer

Anne Christophe (2000) explique que le langage est un système dit « *productif* » car il donne la possibilité de créer un nombre de phrases infinies, à partir d'un nombre fini de mots. Elle montre que les enfants ont certaines compétences innées dans le domaine du langage. Nous pouvons développer l'exemple de la syntaxe qui permet de comprendre le sens d'une phrase, grâce au sens des mots qui composent cette dernière. Des chercheurs tels que Crain et Thornton (1998) ont développé des méthodes pour savoir quand les règles de syntaxe sont apprises par les enfants. Anne Christophe prend l'exemple où un expérimentateur joue une scène avec les personnages du dessin animé « Bonne nuit les petits » : Nounours, Nicolas, et Pimprenelle. Deux phrases sont utilisées pour le test, la première étant « Il a mangé les crêpes quand Nounours était dans la cuisine » et « Quand il a mangé les crêpes, Nounours était dans la cuisine ». La poupée prononce une phrase et l'enfant doit indiquer si celle-ci a bien compris la situation ou non. Dans la première phrase, l'enfant doit donc comprendre que c'est Nicolas qui a mangé les crêpes pendant que Nounours était dans la cuisine et dans la seconde, c'est soit Nicolas qui a mangé les crêpes pendant que Nounours était dans la cuisine, soit elles ont été mangées par Nounours qui se trouvait dans la cuisine. L'analyse sémantique des enfants de 3-4 ans est égale à celle des adultes. Elle explique cela par le fait que l'interprétation des pronoms est évidente pour tout le monde, y compris pour les enfants. Les enfants n'ont donc pas besoin d'apprendre certaines règles de syntaxe. Anne Christophe parle de « révolution cognitive » : au début du siècle, on pensait que le bébé devait tout apprendre par des procédures d'apprentissages (tel que le conditionnement). C'est à partir des années 50 où l'on reconnaît que chaque espèce, en arrivant au monde, a des procédures d'apprentissages qui lui sont spécifiques. Il y a une part d'inné dans les apprentissages. Alain Trognon illustre cela par une étude réalisée sur des sujets soumis à un apprentissage de règles soit inventées, soit appartenant à deux langues naturelles, mais inconnues pour le sujet. Le résultat de l'étude montre qu'il y a uniquement les règles de langues qui ont activées les neurones de la zone de Broca, comme si l'espèce humaine était dotée d'un cerveau sensible aux règles grammaticales universelles à toutes les langues humaines. L'aire de Wernicke, l'hémisphère droit et les lobes frontaux sont notamment impliqués dans les aspects pragmatiques. Chomsky explique cela par le fait que l'évolution aurait doté les humains d'un mécanisme produisant de la grammaire de n'importe quelle langue naturelle. En 2002, Hauser, Chomsky et Fitch définissent une faculté de langage au sens large. Elle est une hypothèse sur le langage humain basée sur trois caractéristiques :

- 1/Un système sensorimoteur, qui permet de formuler des sonorités. C'est une procédure que l'on retrouve chez certains animaux, par exemple chez les oiseaux chantants. Ce système est très ancien puisque le premier oiseau à 135 millions d'années.
- 2/ Un système conceptuel intentionnel, permettant de prendre connaissance des éléments du monde, de se représenter le monde en le catégorisant. Il donne une culture. On s'est aperçu sur un plan phylogénétique que certaines espèces d'animaux arrivent à associer deux niveaux, à savoir la sonorité avec des connaissances du monde. On pense que ce système s'acquiert par imitation intra-espèce.
- 3/Un système permettant la récursivité. C'est le seul de ces 3 aspects qui est spécifiquement humain. Le mot au sens humain apparaît au moment où la syntaxe apparaît. La syntaxe (capacité grammaticales, maîtrise de l'usage de la langue) est une propriété du langage au sens étroit. Ces trois systèmes créent une faculté de langage spécifique à une espèce. Noam Chomsky conceptualise le langage comme un système puissant permettant de se représenter d'agir sur le monde. Ainsi, l'acquisition du langage chez l'enfant est innée. Bien sûr, l'environnement de l'enfant aura un impact sur son développement, car si un enfant est peu stimulé par ses parents il aura de grandes chances d'avoir des lacunes au niveau du langage, mais il l'aura tout de même acquis.

Réponse à l'activité de TD5

Ce texte explore l'acquisition du langage en mettant en avant l'innéisme de Chomsky. Il souligne la productivité du langage, permettant de créer une infinité de phrases, et l'existence de compétences innées, notamment en syntaxe. Des études, comme celle d'Anne Christophe, montrent que les enfants comprennent les règles syntaxiques dès 3-4 ans.

Le texte évoque ensuite la "révolution cognitive" des années 50, reconnaissant l'innéité dans l'apprentissage. Des recherches, comme celle d'Alain Trognon, montrent que le cerveau humain est sensible aux règles grammaticales universelles. Chomsky propose l'existence d'un mécanisme inné produisant la grammaire.

Hauser, Chomsky et Fitch définissent la faculté de langage au sens large, basée sur trois systèmes : sensorimoteur (production de sons), conceptuel intentionnel (représentation du monde) et récursivité (spécifique aux humains). La syntaxe est considérée comme une propriété du langage humain.

En conclusion, le texte affirme que l'acquisition du langage est innée, bien que l'environnement joue un rôle dans son développement. Un enfant peu stimulé peut avoir des lacunes, mais il acquiert tout de même le langage.

TD 06 : L'acquisition du langage et l'environnement social

Activité :

Comment l'environnement social influence-t-il l'acquisition du langage selon le texte ci-dessous ?

« L'enfant ne peut apprendre seul le langage ou une langue étrangère, son entourage social est primordial dans cet apprentissage. Maryse Lescout pose que l'enfant apprend à parler à partir de situations de communication authentiques. Elle ajoute : « *La langue ne lui est pas vraiment « apprise » et encore moins enseignée. C'est lui qui la rencontre, la construit, la retrouve, par une activité personnelle sans laquelle aucun progrès n'est possible.* ». En effet la construction et l'apprentissage d'une langue ne peuvent être isolés du contexte social de l'apprenant et de ses relations interpersonnelles, culturelles et sociales avec les pairs, l'enseignant, les membres de la société. L'enfant apprend une langue parce qu'il est plongé dans un monde de paroles : l'apprentissage se fait *du social vers l'individuel*, d'où l'importance de l'interaction sociale. Cela se fait avec l'aide et la coopération de l'adulte qui lui fournit les éléments linguistiques adaptés. Le développement d'une langue est donc conditionné par la socialisation. Ainsi L'élève, qui apprend le français langue seconde en France, contrairement à un autre qui l'apprend dans un autre pays, bénéficie de l'avantage du bain linguistique dans lequel il se trouve. Il est continuellement en interaction avec tout ce qui l'entoure. En Algérie par exemple, l'influence de l'environnement social est remarquable dans la mesure où une bonne partie d'élèves algériens arrive à l'école avec un certain bagage linguistique en français ; compte tenu de l'environnement socioculturel un nombre assez important d'élèves habitant la ville parle quelque peu le français avant sa scolarisation. »

Réponse à l'activité de TD06 :

Ce texte met en évidence le rôle primordial de l'environnement social dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Voici comment il y répond

Comment l'environnement social influence-t-il l'acquisition du langage ?

-Immersion linguistique: L'enfant est constamment exposé à la langue parlée autour de lui. Cette immersion régulière lui permet de familiariser son oreille aux sons, aux structures et au vocabulaire de la langue.

-Interactions authentiques: Les situations de communication réelles, comme les conversations, les jeux ou les activités quotidiennes, offrent à l'enfant des occasions d'utiliser la langue dans un contexte significatif.

-Modèle linguistique: Les adultes et les autres enfants servent de modèles linguistiques. L'enfant imite les sons, les structures et les expressions qu'il entend, ce qui lui permet de construire sa propre compétence linguistique.

-Les réactions des interlocuteurs (corrections, reformulations, encouragements) guident l'apprentissage de l'enfant et l'aident à affiner son usage de la langue.

-L'environnement social peut stimuler la motivation de l'enfant à communiquer et à apprendre la langue. Le désir d'être compris et d'interagir avec les autres est un puissant moteur d'apprentissage.

Quels sont les différents types d'interactions sociales qui favorisent l'apprentissage linguistique ?

-Interactions avec les parents: Les parents jouent un rôle crucial en fournissant à l'enfant un environnement linguistique riche et stimulant. Ils lui parlent, lui lisent des histoires, répondent à ses questions et l'encouragent à s'exprimer.

-Interactions avec les frères et sœurs: Les interactions avec les frères et sœurs permettent à l'enfant de pratiquer la langue dans un contexte informel et ludique.

- Interactions avec les enseignants: Les enseignants jouent un rôle important en créant des situations d'apprentissage significatives et en fournissant un feedback constructif.

-Interactions avec d'autres adultes: Les interactions avec d'autres adultes (grands-parents, voisins, etc.) enrichissent le vocabulaire de l'enfant et lui permettent de découvrir différents registres de langue.

En résumé, l'environnement social est un véritable laboratoire linguistique où l'enfant apprend par l'expérience, l'imitation et l'interaction. Les échanges avec les autres lui permettent de construire progressivement sa compétence linguistique, de développer sa capacité à communiquer et de s'intégrer dans sa communauté.

TD 07: Acquisition du langage : motricité et sociabilité.

Activité :Le tableau suivant présente les capacités (relevant du langage, des motricités fine et globale, et de la sociabilité) acquises par l'enfant en fonction de son âge.

Langage	Motricités fine et globale	Sociabilité
0-1 an	0-1 an	0-1 an
<ul style="list-style-type: none"> • Répond à la voix par l'immobilisation. • Vocalise en réponse. • Tourne la tête immédiatement pour regarder la personne qui parle. • Vocalise en manipulant ses jouets. • Utilise des émissions vocales pour attirer l'attention. • Vocalise plusieurs syllabes bien définies (/pa/, /do/, /mé/...). • Dit un mot de deux syllabes (« papa », « dodo »...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saisit un objet ou un petit jouet en ratisant. • Tient deux jouets : un dans chaque main. • Saisit une pièce entre le pouce et l'index. • Retrouve un jouet sous une serviette. • Soutenu, fait des mouvements de marche. • Se prête à l'habillage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sourires-réponses. • Sourit face au miroir. • Réagit à l'appel de son prénom. • Regarde ce qui est montré du doigt par l'adulte. • Participe au jeu coucou- caché.
1-2 ans	1-2 ans	1-2 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Dit cinq mots. • Identifie (montre ou donne) des objets ou des images. • Dit « non ». • Fait des phrases de deux mots (un nom et un verbe, deux noms). • Peut écouter une courte histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gribouille. • Fait des encastresments de forme simple. • Fait une tour de deux cubes (quatorze mois), de cinq cubes (vingt mois). • Utilise la cuillère. • Pousse du pied le ballon. • Tourne les pages d'un livre. • Court avec des mouvements coordonnés. • Se tient sur un pied (avec aide). 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfile ses chaussures. • Joue parmi les autres. • Montre du doigt ce qui l'intéresse. • Joue à faire semblant. • Demande à aller aux toilettes. • Indique une préférence quand on le fait choisir.
2-3 ans	2-3 ans	2-3 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Fait des phrases de trois mots. • Utilise son prénom quand il parle de lui. • Dit « je ». • Utilise des articles (« la », « une »...), des pronoms (« tu », « il », « elle »...). • Comprend des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », « derrière ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Fait une tour d'une dizaine de cubes. • Réalise des puzzles de quatre/six pièces. • Dessine des traits verticaux et horizontaux, un cercle. • Visse et dévisse le couvercle d'un récipient. • Pédale sur un tricycle. • Descend les escaliers en alternant les pieds. 	<ul style="list-style-type: none"> • A des préférences amicales. • Reconnaît quand il est heureux, quand il a peur, quand il est en colère ou triste. • Est propre la nuit. • S'affirme. • A un doudou.

DELAHAIE Marc, « L'Evolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble », 2004, pp. 18-19, disponible sur : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf> (consulté le 27 juillet 2023).

<ul style="list-style-type: none"> • Raconte ce qui lui est arrivé en termes simples. • Dit cent mots reconnaissables. • Pose des questions : « quoi ? où ? pourquoi ? qui ? » 		
3-4 ans	3-4 ans	3-4 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Parle par phrases complètes. • Articule clairement sans substitution de sons. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dessine un bonhomme. • Dessine des traits obliques. • Utilise le pinceau. • Se brosse seul les dents. • Met ses chaussures au bon pied sans aide. • Fait un puzzle d'au moins six pièces. • Utilise une gomme sans déchirer le papier. • Coupe un morceau de papier avec des ciseaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • A un groupe d'amis. • Joue à des jeux à règles. • Invente des histoires.
4-5 ans	4-5 ans	4-5 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Raconte des histoires connues. • Répond au téléphone. • Répète des phrases complexes. • Cite une émission TV (télévisuelle). • Nomme les couleurs. • Compte jusqu'à cinq. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colorie sans déborder. • Tient en équilibre sur un pied. • Sautille. • Se mouche seul. • Dessine un carré, un triangle. • Plie une feuille de papier. • S'essuie avec une serviette. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prête ses jouets. • Peut rester attentif. • Joue à des jeux de société. • Évoque les prénoms de ses camarades de classe. • Respecte les règles de la collectivité (cantine, sorties). • Se met à la place de l'autre. • S'identifie aux « héros » ou aux « héroïnes ». • Tolère la séparation d'avec ses parents.
5-6 ans	5-6 ans	5-6 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Récite par cœur les lettres de l'alphabet. • Recopie sept lettres. • Lit son prénom. • Compte jusqu'à dix/quinze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dénomme et désigne les parties du corps. • Distingue la droite de la gauche sur lui. • Tient bien le crayon. • Attache ses lacets. • Dessine un losange, une maison. • Écrit son prénom (lettres majuscules). • Prend un bain sans aide. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'excuse de fautes.
6-7 ans	6-7 ans	6-7 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Dit sa date d'anniversaire. • Donne son adresse. • Apprend à lire. • Donne le jour de la semaine. • Écrit dix mots sans modèle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fait du vélo. • Utilise les couverts correctement (couteau, fourchette). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecte les feux de signalisation. • Participe aux jeux d'équipe avec des règles. • A un ami.

Tableau 2 : Les capacités acquises par l'enfant en fonction de son âge

TD 08 : Étapes de l'apprentissage du langage écrit

L'enfant apprend le langage écrit dès la maternelle. Ce processus représente un préalable essentiel à l'assimilation d'autres connaissances.

Age	Apprentissages	Tâches maîtrisées
Maternelle 4à 5ans	Développement progressif de la conscience phonologique (apprentissage des sons des lettres et des syllabes) et du principe alphabétique (reconnaissance et tracé des lettres, du prénom puis des autres mots).	Vers 5 ans, l'enfant reconnaît et recopie son prénom en lettres scriptes (correspondant à un assemblage de traits).
A partir de 6ans	Principe alphabétique et stade logographique (reconnaissance et analyse visuelle des mots écrits, et compréhension de leur sens).	L'enfant écrit son prénom en lettres cursives ou "attachées" (demandant un enchaînement des tracés). Il connaît toutes les lettres de l'alphabet et les combinaisons de 2 à 3 lettres (syllabes). Il sait aussi écrire des mots phonétiquement.
6ans et plus	Stade logographique.	L'enfant écrit n'importe quel mot ou suite de sons (le plus souvent phonétiquement, surtout si les mots lui sont inconnus). Il peut aussi lire des textes.

TD 09: APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE

Activité : L'apprentissage du langage écrit suppose de pouvoir convertir les phonèmes en graphèmes puis en mots, tout en maîtrisant le tracé des lettres sur des lignes.Ce mécanisme sollicite la mémoire auditivo-verbale et la mémoire de travail , l'acquisition d'une conscience phonologique et d'une compétence orthographique

Synthétisez dans un tableau récapitulatif, les étapes de l'apprentissage du langage écrit (voir cours)

Étapes	Âge approximatif	Apprentissages	Caractéristiques exemples
1. Stade logographique	Dès 3 ans à environ 5-6 ans	L'enfant reconnaît des mots entiers comme des images visuelles sans analyse des lettres ou sons. Il produit des formes graphiques ressemblant à de l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance globale de mots - Utilisation de lettres connues (souvent issues du prénom) - Dessins pseudo-écrits, direction gauche-droite - Absence de lien entre lettres et sons(L'enfant écrit n'importe quel mot ou suite de sons le plus souvent phonétiquement, surtout si les mots lui sont inconnus).
2. Stade alphabétique	Environ 5 à 6 ans	L'enfant établit une correspondance entre sons (phonèmes) et lettres (graphèmes). C'est la découverte du principe alphabétique.	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience des phonèmes (Développement progressif de la conscience phonologique) - Association graphèmes-phonèmes - Utilisation du nom des lettres pour écrire - Exemples : « éléphant » → LFA ; « jeter » → GT - l'enfant reconnaît et recopie son prénom en lettres scriptes (correspondant à un assemblage de traits).
3. Stade orthographique	Dès 6 ans et au-delà	L'enfant identifie les irrégularités entre sons et lettres. Il mémorise l'orthographe des mots et applique des stratégies de régularité ou d'analogie.	<ul style="list-style-type: none"> - Mémorisation de mots irréguliers - Utilisation de contextes intra-lexicaux (ex : double consonne) - Traitement des variantes phonèmes/graphèmes (/e/ → é, er, ai...) - Analogies : « orchime » par ressemblance avec « orchidée » <p>L'enfant écrit en lettres cursives ou "attachées" Il connaît toutes les lettres de l'alphabet et les combinaisons (syllabes).</p>

TD10 : Les troubles du langage**Activité : 1/Différenciez Aphasie/dysphasie****2/ Distinguez aphasie de Broca/Aphasie de Wernicke**

Aphasie	Dysphasie
Trouble acquis (souvent après une lésion cérébrale)	Trouble développemental (présent dès l'enfance)
Après un AVC, traumatisme crânien, tumeur, infection cérébrale	Dès le développement du langage chez l'enfant , Anomalie neurodéveloppementale (origine souvent inconnue)
Adultes ou enfants après un accident ou une maladie	Enfants, dès le plus jeune âge
Expression et/ou compréhension du langage	Difficultés à structurer et organiser le langage

L'aphasie et la dysphasie sont deux troubles du langage qui se distinguent essentiellement par leur origine, leur moment d'apparition et leurs caractéristiques cliniques. L'aphasie est un trouble acquis du langage, généralement consécutif à une lésion cérébrale localisée, comme un accident vasculaire cérébral, un traumatisme crânien ou une tumeur. Elle survient chez une personne ayant déjà acquis un langage normal, et affecte tout ou partie des compétences linguistiques, incluant l'expression orale, la compréhension, la lecture et l'écriture. Les formes d'aphasie varient selon la localisation de la lésion cérébrale ; on distingue par exemple l'aphasie de Broca, marquée par un langage laborieux mais une compréhension relativement préservée, et l'aphasie de Wernicke, caractérisée par un discours fluide mais souvent incohérent et une altération significative de la compréhension.

La dysphasie, en revanche, est un trouble développemental du langage, c'est-à-dire qu'elle est présente dès les premières étapes de l'acquisition langagière chez l'enfant, sans lésion cérébrale apparente et en dehors d'une déficience intellectuelle ou sensorielle. Elle se manifeste par un retard durable et significatif du développement du langage oral, pouvant affecter tant la production que la compréhension. Les enfants dysphasiques présentent souvent des difficultés à structurer leurs phrases, à accéder au

lexique ou à organiser les sons du langage, malgré une intelligence normale et un environnement linguistique stimulant. La dysphasie est ainsi un trouble spécifique du développement du langage, généralement stable dans le temps et nécessitant une prise en charge orthophonique prolongée.

En somme, l'aphasie est un trouble acquis affectant un langage déjà constitué, tandis que la dysphasie est un trouble développemental entravant l'acquisition normale du langage. Cette distinction est fondamentale pour orienter le diagnostic, la prise en charge thérapeutique et le pronostic des patients concernés.

2/ Distinction aphasie de Broca/Aphasie de Wernicke :

Différences entre l'aphasie de Broca et l'aphasie de Wernicke		
	Aphasie de Broca	Aphasie de Wernicke
	Découverte par Paul Broca en 1861	Découverte par Carl Wernicke en 1874
Parole spontanée et fluence (débit)	Lente et laborieuse, avec un nombre limité de mots (style télégraphique) Les mots et les phrases ont un sens : il y a des verbes (transitifs), des noms et des adjectifs importants. Les mots de grammaire sont omis	Souvent rapide, volubile et sans effort Le sujet parle clairement, mais les phrases n'ont pas de sens Les mots sont altérés (paraphasie verbale), substitués, voire inventés
Articulation	Altérée	Préservée
Compréhension	Bonne (sauf pour la grammaire)	Altérée
Répétition	Très altérée	Altérée
Dénomination	Altérée, mais reconnaissance des objets	Altérée

Différences entre l'aphasie de Broca et l'aphasie de Wernicke

	Aphasie de Broca	Aphasie de Wernicke
Écriture	Altérée	Altérée
Conscience du trouble	Frustration, car la personne est consciente de son état	Le sujet n'est pas toujours conscient du problème
Localisation de la lésion	Lobe frontal inférieur postérieur gauche	Lobe temporal supérieur postérieur gauche

TD 11 : Les troubles du langage oral

Activité 01 : A partir des définitions proposées « en glossaire « ci-dessous », récapitulez dans un tableau les manifestations des troubles suivants :

-Les troubles fonctionnels, les troubles structurels ou dysphasies

-Les troubles fonctionnels ou retard simple

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

Les troubles articulatoires

Jusqu'à l'âge de cinq six ans, le remplacement d'un point d'articulation par un autre, ou son absence, est dans la normalité. Exemple : substitution de « ch » par « s » (« sat » au lieu de « chat »), « l » par « r », « k » par « t ». Par contre l'établissement de points d'articulation erronés doit être considéré comme anormal dès l'âge de quatre ans. Ce défaut, le zézaiement par une béance de l'articulé dentaire, un chuintement, un son nasal, peut venir d'un mauvais articulé dentaire que l'orthodontiste sera amené à restaurer. Il peut aussi dépendre d'un défaut d'audition des sons aigus. Mais le plus souvent il n'est que la trace d'un automatisme articulatoire mal construit, par difficulté de discrimination auditive de la première enfance et sa fixation par l'entourage.

Le retard simple de la parole s'agit de simplification phonétique des mots sous forme d'omission (« chamb » pour « chambre »), de substitution (« romage » pour « fromage »), d'inversion (« pestak » pour « spectacle »), de réduction de mots longs

Le retard de parole donne également des erreurs articulatoires mais qui ne sont pas constantes. A certains moments, le point d'articulation est correct.

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

Le retard simple de langage

Ce retard de langage n'est pas lié à un déficit sensoriel, intellectuel ou moteur. Il y a un décalage entre l'élaboration du langage et la chronologie normale des autres acquisitions.

Ce retard se traduit par un trouble de l'organisation des phrases : l'enfant n'utilise pas de phrases complexes, ne respecte pas l'ordre des mots, n'utilise pas le « je ».

Exemple : « Moi, assis » pour « Je m'assois ». La compréhension est meilleure que l'expression mais ces difficultés d'expression rendent difficiles

l'insertion scolaire, le retentissement se faisant ressentir dans les autres secteurs d'acquisitions.

Le retard simple de langage peut se rencontrer dans les milieux linguistiquement pauvres (l'enfant a été peu sollicité dans la première enfance) ou lorsque l'enfant est laissé dans un abandon affectif. Le maintien d'un parlé infantile peut être responsable d'un retard de langage : il est nécessaire que le niveau linguistique de réception soit beaucoup plus riche que celui de l'expression. Un bilan est nécessaire vers l'âge de quatre ou cinq ans pour évaluer l'importance du retard de langage.

Le bégaiement

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

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

Les troubles structurels

Ils comportent de véritables dysfonctionnements dans la production du langage.

La dysphasie

La dysphasie est un trouble structurel, primaire et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral. C'est un trouble plus ou moins sévère et se manifeste sous des formes diverses : paroles indistinctes, troubles de la syntaxe, expressions par mots isolés, discours plus ou moins construit, manque du mot, compréhension partielle du langage oral. La dysphasie s'accompagne de difficultés : d'attention - d'abstraction - de généralisation -

de perception du temps et de repères spatio-temporels - de mémorisation - de discrimination auditive - de fatigabilité –d’anxiété : repli sur soi, agitation....) 8 % d’enfants.

La dyspraxie

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

La dyslexie

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

La dyslexie phonologique

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

a) La dyslexie de surface

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

b) La dyslexie mixte

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

5.1.2. L’aphasie

Le mot aphasie vient du grec « phasis » (parole) et veut dire « sans parole »

c'est-à-dire la personne ne peut plus dire ce qu'elle veut. Elle ne peut plus utiliser de langage.

Aussi, suite à une lésion au cerveau, le sujet n'a plus la capacité de communiquer par le langage, de parler et/ou de comprendre ce qu'il perçoit comme données.

L'aphasie est un trouble du langage auquel s'ajoutent souvent des difficultés de parole; elle entraîne des perturbations autant de l'expression que de la compréhension du langage. Plusieurs formes du langage peuvent être touchées: la conversation, la lecture, l'écriture, etc.

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

L'aphasie est un trouble du langage acquis, elle apparaît chez un individu qui auparavant possédait un langage normal et se distingue, par conséquent, des problèmes pouvant apparaître lors du développement du langage chez l'enfant.

TD 12: Dyslexie et dysorthographe**Activité : Texte à lire et résumer.**

Sur un fond d'intelligence normale, le dyslexique se caractérise par un « profil » de fonctionnement cérébral différent du « standard » pour le langage, mais sans altération du niveau général d'autres compétences. L'intelligence du dyslexique n'est pas moindre ; elle est différemment organisée. Mais du fait de la multiplicité des facteurs, la dyslexie n'est pas un phénomène homogène. La plupart des dyslexies/dysorthographies apparaissent dès le CP, moment du contact initial de l'enfant avec la lecture. Mais certaines autres peuvent passer longtemps inaperçues. une dyslexie est toujours associée à une dysorthographe. Pour que l'on puisse parler de dyslexie ou de dysorthographe, les capacités intellectuelles de l'enfant doivent se situer dans la zone de normalité de son âge (dans une large fourchette). En effet, un enfant ayant un niveau intellectuel déficient pourrait en apparence présenter également ce type de troubles, mais s'expliquant dès lors par un déficit global dans l'ensemble de ses potentialités. Les difficultés d'accès au langage écrit ne seraient alors qu'un domaine « déficient » au même titre que les autres.

Dans les années d'initiation au langage, des problèmes psychologiques ou affectifs importants peuvent grever lourdement la disponibilité, l'énergie, « l'espace mental » d'un enfant confronté aux apprentissages fondamentaux, qui supposent un énorme effort personnel, et entraîner : indisponibilité, rejet du langage, réactions d'opposition ou de refus d'apprentissages ou de contraintes etc. ... On est alors en présence de troubles de la personnalité, de la motivation, de la communication etc. ... qui ont fait barrage aux acquisitions. On parle ici davantage de « blocages » vis-à-vis de l'écrit que de troubles spécifiques. Ces difficultés psychologiques sont dites « primaires » car préexistantes ou concomitantes à la rencontre de l'enfant avec les apprentissages. Par contre, existent souvent avec les troubles spécifiques de l'écrit des perturbations psychologiques dites « secondaires », qui vont croissant avec l'âge et l'inadaptation, générées par l'échec et l'infériorité. Elles déclenchent une grande détresse personnelle, scolaire. Il se crée ainsi des situations parfois fixées de névrose d'échec, d'impuissance acquise, de perte d'image de soi, de dépression, etc., dont les conséquences peuvent être considérables. Enfin, dans d'autres cas, les deux types de difficultés psychologiques primaires et secondaires peuvent bien sûr coexister ... Des conditions particulièrement défavorables d'environnement social et / ou culturel de l'enfant (milieu familial défavorisé, apports culturels généraux faibles ou nuls, milieu linguistique étranger, mauvaises conditions matérielles, etc.) peuvent le mettre dans l'insuffisance des sollicitations et du « matériau » que doit apporter l'environnement pour favoriser les apprentissages normaux. Les facteurs d'environnement jouent ainsi un rôle aggravant dans certains cas. certaines caractéristiques environnementales psycho-familiales et socio-culturelles trop défectueuses peuvent contribuer à « freiner » le développement des mécanismes complexes langagiers. Cela handicapera doublement les enfants présentant de toutes façons par ailleurs des troubles du langage écrit. Un dépistage est indispensable, aussi précoce que possible. Il est envisageable dès la maternelle pour recenser les signes prédictifs de risques de difficultés à survenir au moment du vrai « contact » avec les apprentissages du langage écrit ;

La dyslexie/dysorthographe est une des principales causes d'échec scolaire, puis professionnel voire social. Tant qu'elle n'est pas reconnue, comprise et rééduquée, l'enfant ou l'adulte est en souffrance, et les attitudes de l'environnement familial, scolaire, ou professionnel souvent inadaptées par ignorance. Chez l'enfant se développe alors le dégoût pour l'écrit, et le désinvestissement progressif des matières demandant un effort de lecture. Le langage restera alors pauvre, le travail sera lent, on observera une fatigue et une difficulté à transcrire le contenu de la pensée, et à intégrer le discours des autres. À long terme pour la vie adulte, la dyslexie/dysorthographe incorrectement prise en charge est reconnue comme un lourd facteur d'inadaptation socioprofessionnelle.

Ce texte émane du site de l'association Coridys : Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques : troubles du langage et troubles apparentés (dyslexies-dysorthographies, dyscalculies-dysgraphies, troubles attentionnels, dyspraxies, hyperactivité, dysphasies)

Résumé :

La dyslexie, associée systématiquement à une **dysorthographe**, est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture, qui survient malgré une intelligence normale. Elle résulte d'un fonctionnement cérébral particulier, mais non déficient. Ces troubles apparaissent généralement dès le début de l'apprentissage de la lecture, mais peuvent parfois passer inaperçus.

Les difficultés psychologiques peuvent être primaires (antérieures ou concomitantes à l'apprentissage) ou secondaires (résultant de l'échec scolaire). Ces troubles peuvent aggraver les difficultés liées à la dyslexie.

De plus, un environnement socio-familial défavorisé peut freiner le développement langagier et accentuer les troubles. Un dépistage précoce, dès la maternelle, est essentiel pour repérer les signes avant-coureurs.

Sans reconnaissance ni prise en charge adaptée, la dyslexie peut entraîner **échec scolaire, souffrance psychologique, isolement et inadaptation professionnelle** à l'âge adulte.

TD 13: Troubles du langage oral : quelques définitions

Récapitulez en tableau, à partir des définitions suivantes, les troubles du langage :

TROUBLE ARTICULATOIRE

L'articulation est du domaine de la phonétique : on étudie chaque phonème isolément. Les troubles d'articulation intéressent l'émission phonétique. Le trouble d'articulation est une erreur permanente, systématique dans l'exécution du mouvement qu'exige la production d'un phonème quelle que soit sa position dans le mot ou dans la phrase. Les troubles d'articulation sont causés soit par des positions incorrectes, soit par une imprécision dans l'exécution du mouvement, soit par une constitution anormale des organes.

2) RETARD SIMPLE DE LA PAROLE

La parole est du domaine du mot. C'est l'étude des combinaisons des différents éléments signifiants qui donneront le mot. Dans l'apprentissage de la parole, on trouve des altérations qui vont dans le sens d'une simplification. On note par exemple des simplifications de phonèmes en finale ou à l'intérieur d'un groupe complexe (arbre -> abe), des substitutions de phonèmes résultant d'une économie articulatoire (train -> crain), une absence de modification de point d'articulation d'une syllabe à l'autre (couteau -> (touteau), et donc une économie des mouvements articulatoires. Dans le cas de trouble de la parole, le mot ne peut être reproduit dans son ensemble alors que chaque phonème l'est séparément. Toutes ces déformations sont normales chez l'enfant qui apprend à parler. C'est leur persistance au-delà de 5-6 ans qui nécessite un traitement avant l'entrée au C.P..

RETARD SIMPLE DE LANGAGE On parle de retard simple quand il existe un décalage dans l'élaboration du langage et la chronologie normale des acquisitions.

Quand on est en présence d'un retard simple du langage, l'évolution est spontanément favorable, et le retard est comblé avant 6 ans. Mais, généralement, ces difficultés rendent difficile l'insertion scolaire, le retentissement se faisant sentir dans les autres secteurs d'acquisition. Les difficultés risquent donc de s'aggraver et il faut prévenir les difficultés scolaires ultérieures.

BÉGALEMENT Le bégaiement est un trouble du débit élocutoire en situation de communication. Cette atteinte de la fluidité de la parole se manifeste de différentes façons : le bégaiement clonique se caractérise par la répétition saccadée involontaire d'une syllabe (en général la première syllabe du premier mot de la phrase). Ce bégaiement est accompagné de contractions des muscles du visage

le bégaiement tonique se caractérise par une impossibilité d'émettre certains mots du fait d'un blocage tonique associé à une très forte tension musculaire au niveau des lèvres, mâchoires et des yeux, diffusant parfois dans tout le corps. Le premier phonème est répété de façon très tonique et le mot survient de façon explosive.

- le bégaiement tonico-clonique associé, à des degrés divers, les deux aspects précédents et constitue la forme la plus fréquente.

Le bégaiement est souvent associé à des manifestations motrices, tics, syncinésies, mouvements ayant pour but de faciliter le débit élocutoire. On peut également observer des phénomènes vasomoteurs et sécrétoires. La

respiration est souvent mal utilisée.

- le bégaiement par inhibition est constitué par une suspension de la parole pendant un laps de temps plus ou moins important, sans aucune agitation, ni crispation, ni syncinésie.

Il existe une forme particulière de bégaiement dit primaire, physiologique, apparaissant vers 3 ans et qui se trouve fréquemment chez des enfants qui commencent à utiliser couramment des phrases. Il se caractérise par une phase de répétition de syllabes sans tension spasmodique ou tonique. Ce type de bégaiement ne nécessite aucun traitement et disparaît spontanément. Il faut également noter chez les enfants bègues, une forte proportion de troubles de la parole et du langage associés. Dans ce cas, la rééducation orthophonique devra en premier lieu porter sur ces difficultés linguistiques.

APHASIE ACQUISE

C'est un trouble du langage consécutif à une atteinte objective du système nerveux central et survenant chez un sujet ayant déjà acquis un certain niveau de compréhension et d'expression verbale (SERON 1977, 1981). Chez l'enfant aphasique, on note une prédominance des troubles expressifs sur les troubles réceptifs. L'expression orale est caractérisée par une importante réduction du langage spontané pouvant se marquer par un mutisme initial. La syntaxe est très simplifiée, le stock lexical est réduit et on rencontre parfois des troubles articulatoires. Les troubles du langage écrit sont importants.

L'âge auquel surviennent ces troubles aphasiques modifie le tableau sémiologique initial, ainsi que la qualité et la vitesse de la récupération. Les troubles aphasiques de l'enfant régressent bien mieux que chez l'adulte.

DYSPHASIE

La dysphasie de développement est un handicap de la communication verbale dû à un trouble d'origine congénitale du développement des capacités de manipulation du code langagier.

Les dysphasies de développement constituent un trouble structurel. C'est pourquoi ces troubles conduisent à une déviance permanente de l'utilisation du code langagier.

Ils sont à différencier des troubles fonctionnels qui eux, ne touchent pas la structure même du langage et qui sont donc réversibles, constituant uniquement un retard dans le développement du langage.

La dysphasie est donc un trouble grave, durable et déviant de la fonction linguistique, chez des enfants dont le QIV est inférieur de 20 points ou plus au QIP et dont l'audition, l'efficacité intellectuelle, le contexte affectif et linguistique, l'appareil bucco-phonatoire sont normaux.

Récapitulation

Type de trouble	Définition	Manifestations principales	Évolution / Pronostic
Retard simple de la parole	Simplification articuloire lors de la production des mots.	<ul style="list-style-type: none"> - Substitutions ou omissions de phonèmes (ex. <i>train</i> → <i>crain</i>) - Réduction des groupes complexes - Erreurs normales mais persistantes après 5-6 ans 	Favorable si pris en charge tôt ; nécessite un traitement si persiste avant l'entrée en CP
Retard simple de langage	Décalage dans la chronologie normale des acquisitions du langage.	<ul style="list-style-type: none"> - Langage en retard par rapport à l'âge - Perturbation de l'insertion scolaire 	Évolution spontanément favorable avant 6 ans, mais peut entraîner des difficultés scolaires si non accompagné
Bégaiement	Trouble du débit et de la fluidité de la parole.	<ul style="list-style-type: none"> - Répétitions (clonique) - Blocages avec tension musculaire (tonique) - Forme mixte (tonico-clonique) - Inhibition (arrêt temporaire) - Tics, syncinésies, mauvaise respiration 	Bégaiement primaire physiologique fréquent vers 3 ans (disparaît spontanément). Autres formes nécessitent suivi
Aphasie acquise	Trouble du langage après lésion du système nerveux central chez un enfant ayant déjà acquis le langage	<ul style="list-style-type: none"> - Mutisme possible - Langage spontané réduit - Syntaxe appauvrie, vocabulaire limité - Troubles du langage écrit - Troubles articulatoires 	Meilleure récupération que chez l'adulte, selon l'âge et la localisation de la lésion

<u>Dysphasie</u>	<u>Trouble structurel du développement du langage, d'origine congénitale</u>	<u>- Déviance permanente du langage</u> <u>- Atteinte de la structure linguistique</u> <u>- Trouble durable, grave</u> <u>- Intelligence et audition normales</u>	<u>Trouble non réversible, nécessite une prise en charge spécialisée à</u>
------------------	--	--	--

TD14 : Dyslexie et dysorthographe

Activité : A partir du support ci-dessous, schématisez en tableau les principales différences entre « la dyslexie et la dysorthographe »

TD : DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE

« Il y a différents types de dyslexies/dysorthographies qui se différencient par le mode de « mauvais traitement » de l'information, la répartition et l'intensité des troubles (légers, moyens, majeurs ou sévères).

Sur un fond d'intelligence normale, le dyslexique se caractérise par un « profil » de fonctionnement cérébral différent du « standard » pour le langage, mais sans altération du niveau général d'autres compétences. L'intelligence du dyslexique n'est pas moindre ; elle est différemment organisée. Mais du fait de la multiplicité des facteurs, la dyslexie n'est pas un phénomène homogène. La plupart des dyslexies/dysorthographies apparaissent dès le CP, moment du contact initial de l'enfant avec la lecture. Mais certaines autres peuvent passer longtemps inaperçues. Certaines classes ultérieures peuvent dévoiler une dyslexie jusqu'alors compensée par des efforts et des stratégies personnelles, ou réactiver les difficultés d'une dyslexie qui paraissait surmontée. Cela signifie que l'enfant bute sur un nouveau palier de complexification du langage écrit (et de son contenu) désormais supérieur à ce qu'il a pu jusqu'ici assumer ou compenser... Les troubles du langage sont souvent en inter-relation : un trouble grave du langage oral est très fréquemment associé à une dyslexie ; une dyslexie est toujours associée à une dysorthographe.

Pour que l'on puisse parler de dyslexie ou de dysorthographe, les capacités intellectuelles de l'enfant doivent se situer dans la zone de normalité de son âge (dans une large fourchette). En effet, un enfant ayant un niveau intellectuel déficient pourrait en apparence présenter également ce type de troubles, mais s'expliquant dès lors par un déficit global dans l'ensemble de ses potentialités. Les difficultés d'accès au langage écrit ne seraient alors qu'un domaine « déficient » au même titre que les autres.

Un trouble spécifique du langage écrit ne peut se définir qu'à partir d'un décalage constaté entre :

- d'une part des capacités intellectuelles dans la normale (souvent remarquées dans la vie courante de l'enfant et sur d'autres matières scolaires) ;
- et d'autre part ses résultats spécifiquement chutés dès qu'il s'agit de passer par du langage écrit.

Dans les années d'initiation au langage, des problèmes psychologiques ou affectifs importants peuvent grever lourdement la disponibilité, l'énergie, « l'espace mental » d'un enfant confronté aux apprentissages fondamentaux, qui supposent un énorme effort personnel, et entraîner : indisponibilité, rejet du langage, réactions d'opposition ou de refus d'apprentissages ou de contraintes etc. ... On est alors en présence de troubles de la personnalité, de la motivation, de la communication etc. ... qui ont fait barrage aux acquisitions. On parle ici davantage de « blocages » vis-à-vis de l'écrit que de troubles spécifiques. Ces difficultés psychologiques sont dites « primaires » car préexistantes ou concomitantes à la rencontre de l'enfant avec les apprentissages. Par contre, existent souvent avec les troubles spécifiques de l'écrit des perturbations psychologiques dites « secondaires », qui vont croissant avec l'âge et l'inadaptation, générées par l'échec et l'infériorité. Elles déclenchent inévitablement une grande détresse personnelle, scolaire, ou professionnelle. Il se crée ainsi des situations parfois fixées de névrose d'échec, d'impuissance acquise, de perte d'image de soi, de dépression, de renoncement, etc., dont les conséquences et les coûts sociaux peuvent être considérables.

Enfin, dans d'autres cas, les deux types de difficultés psychologiques primaires et secondaires peuvent bien sûr coexister ...

Des conditions particulièrement défavorables d'environnement social et / ou culturel de l'enfant (milieu familial défavorisé, apports culturels généraux faibles ou nuls, milieu linguistique étranger, mauvaises conditions matérielles, etc.) peuvent le mettre dans l'insuffisance des sollicitations et du « matériau » que doit apporter l'environnement pour favoriser les apprentissages normaux. Les facteurs d'environnement jouent ainsi un rôle aggravant dans certains cas. En effet, dans le processus de maturation progressive cérébrale langagière chez l'être humain, les réseaux neuronaux de compétences se créent sous conditions de bonnes stimulations et bonnes circonstances au bon moment

(c'est-à-dire ni trop tôt, ni trop tard...). En ce sens, certaines caractéristiques environnementales psycho-familiales et socio-culturelles trop déficientes peuvent contribuer à « freiner » le développement des mécanismes complexes langagiers. Cela handicapera doublement les enfants présentant de toutes façons par ailleurs des troubles du langage écrit.

Un dépistage est indispensable, aussi précoce que possible. Il est envisageable dès la maternelle pour recenser les signes prédictifs de risques de difficultés à survenir au moment du vrai « contact » avec les apprentissages du langage écrit (au CP). Les années suivantes sont elles aussi capitales à surveiller, pour éviter l'installation dans l'échec. Il est important que ce dépistage ne soit pas « délégué » uniquement à l'école. Il faut au contraire une association des vigilances des parents, de l'entourage, du médecin de famille souvent consulté, et des enseignants. À ce titre, le développement d'une information de base est essentiel.

La dyslexie/dysorthographe est une des principales causes d'échec scolaire, puis professionnel voire social. Tant qu'elle n'est pas reconnue, comprise et rééduquée, l'enfant ou l'adulte est en souffrance, et les attitudes de l'environnement familial, scolaire, ou professionnel souvent inadaptées par ignorance. Chez l'enfant se développe alors le dégoût pour l'écrit, et le désinvestissement progressif des matières demandant un effort de lecture. Le langage restera alors pauvre, le travail sera lent, on observera une fatigue et une difficulté à transcrire le contenu de la pensée, et à intégrer le discours des autres. À long terme pour la vie adulte, la dyslexie/dysorthographe incorrectement prise en charge est reconnue comme un lourd facteur d'inadaptation socioprofessionnelle.

Un diagnostic différentiel précis est indispensable, pour que les réponses thérapeutiques soient bien appropriées (sous peine d'absence de résultats). Il faut rappeler que les types, intensités, et contextes des dyslexies/ dysorthographies sont très variés. Ceci conduit à des examens divers d'autant plus complets et pluridisciplinaires que les troubles sont complexes et sévères.

En effet, pour les troubles graves, les examens doivent être à champ large et cumuler les domaines médical, psychologique (potentiel intellectuel et état/fonctionnement psychologique), orthophonique (langagier), psychomoteur (temporalité, spatialité, corporéité), neuropsychologique (état et articulation des fonctions cognitives essentielles au langage), scolaire (niveau des acquisitions et des difficultés, fonctionnement cognitif, comportement, etc.), ainsi qu'une évaluation des contextes (familiaux, affectifs, sociaux).

Bien entendu, pour des troubles d'intensité moins forte (moyens ou légers), des bilans moins nombreux et plus légers peuvent suffire à fonder un diagnostic valide.

L'appréciation de l'étendue des domaines et des bilans nécessaires devrait être faite par une consultation initiale, en général médicale et orthophonique, qui doit pouvoir évaluer l'importance des troubles, et donc quels examens et bilans sont nécessaires et suffisants pour un bon diagnostic. Ces examens sont en général à effectuer à l'initiative d'un médecin généraliste bien informé ou spécialiste (neuropédiatre, pédiatre, phoniatre, neurologue, pédopsychiatre), et sont réalisés, outre l'examen médical du médecin, par des spécialistes paramédicaux des divers domaines (neuropsychologue, orthophoniste, psychologue, psychomotricien notamment). Un problème qui peut se poser dans cette configuration, en France, est celui du manque important, dans encore beaucoup de régions, de structures de consultations spécialisées vraiment pluridisciplinaires, en particulier pour les cas sévères.

Différentes prises en charge rééducatives devront être alors entreprises. Elles seront d'ordre langagier et neuro-cognitif pour le versant intrinsèquement langagier, et d'ordre psychologique ou psychothérapeutique si nécessaire en fonction des dégâts constatés sur la personnalité et la motivation.

Leur nature, leur pluridisciplinarité, et leur fréquence dépendra là aussi de la nature et de l'intensité du trouble. Les intervenants sont les mêmes que ceux cités au paragraphe précédent, l'orthophonie étant pratiquement toujours impliquée lorsqu'il s'agit bien de troubles spécifiques du langage.

Parallèlement, une adaptation pédagogique devra être aménagée en classe, pour ajuster les exigences aux progressions scolaires possibles en lien avec les rééducations. et conserver absolument des espaces scolaires de valorisation. Dans les formes sévères, une scolarisation temporairement spécialisée peut être bienvenue, si de telles structures existent, pour favoriser largement l'intensité des rééducations et l'harmonisation entre contraintes scolaires, rééducatives, et psychologiques.

Également, il est très utile d'accompagner le jeune ou l'adulte dans son projet personnel de combattre ses troubles, par un soutien concret (il aura plus d'efforts à investir qu'un autre) ainsi que par une communication et une coordination réelle entre médecin, rééducateurs, parents et école. Il faut absolument s'unir pour soutenir le combat contre les problèmes de langage écrit, qui sont toujours complexes...

Réponse à l'activité

Trouble	Définition	Causes	Manifestations principales	Types (s'il y en a)	Prise en charge
Dyslexie	Trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture, malgré une intelligence normale et un enseignement adapté.	<ul style="list-style-type: none"> - Génétique (altérations sur les chromosomes 1, 2, 3, 6, 15, 18) - Visuelle (troubles visuo-attentionnels) - Déficit de la conscience phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à décoder les sons - Confusions visuelles et auditives - Inversions, omissions, substitutions - Lecture lente, hésitante - Compréhension partielle ou absente - Difficulté à segmenter les mots en syllabes - Mémoire orthographique faible 	<ul style="list-style-type: none"> - Dyslexie phonologique - Dyslexie de surface - Dyslexie mixte 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités ludiques en orthophonie - Soutien psychologique en cas de troubles affectifs
Dysgraphie	Trouble persistant du geste graphique affectant la forme et la vitesse de l'écriture.	<ul style="list-style-type: none"> - Troubles de la motricité fine (fonctions nerveuses et musculaires) - Posture inadéquate, crispations, tremblements 	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture illisible ou déformée - Lenteur d'écriture - Crispation de la main, posture instable - Difficulté à tenir correctement le stylo 		<ul style="list-style-type: none"> - Graphothérapie (correction de la posture, tenue du stylo, forme des lettres) - Relaxation pour réduire la tension musculaire et les troubles émotionnels
Dysorthographe	Trouble spécifique de l'encodage écrit, lié à l'orthographe et à la grammaire.	<ul style="list-style-type: none"> - Similitudes avec la dyslexie - Difficultés liées au traitement phonologique et à la mémorisation orthographique 	<ul style="list-style-type: none"> - Fautes d'orthographe fréquentes - Erreurs de copie, omissions de lettres ou syllabes - Mauvais découpage des mots - Lenteur, hésitations - Faibles 		<ul style="list-style-type: none"> - Rééducation orthophonique - Prise en compte des similitudes avec la dyslexie pour adapter les interventions

Trouble	Définition	Causes	Manifestations principales	Types (s'il y en a)	Prise en charge
			productions écrites - Erreurs grammaticales et de conjugaison		

TD 15 : Synthèse (troubles du langage oral et écrit)

Qu'entend-on par « troubles du langage écrit et oral » ?

1. Quelle est la différence entre un trouble du langage et un simple retard de langage ?
2. Quels sont les principaux signes d'alerte des troubles du langage chez l'enfant ?
3. Pourquoi est-il important de distinguer les différents types de troubles (dyslexie, dysphasie, etc.) ?
4. Comment évoluent ces troubles à l'âge adulte ?

Troubles du langage écrit

6. Quelles sont les manifestations caractéristiques de la dyslexie ?
7. En quoi la dysorthographe diffère-t-elle de la dyslexie ?
8. Comment se manifeste la dysgraphie et quelles en sont les causes principales ?
9. Quels impacts les troubles du langage écrit peuvent-ils avoir sur la scolarité ?
10. Peut-on compenser un trouble du langage écrit sans traitement orthophonique ?

Troubles du langage oral

11. Qu'est-ce que la dysphasie et comment la reconnaît-on ?
12. En quoi les troubles articulatoires se distinguent-ils des troubles de la parole ?
13. Comment les troubles du langage oral influencent-ils l'acquisition de la lecture ?
14. Quel est le rôle de la conscience phonologique dans le développement du langage oral ?
15. Quelles sont les conséquences des troubles du langage oral sur la socialisation de l'enfant ?
16. Quels sont les facteurs génétiques ou neurologiques liés aux troubles du langage ?
17. Quel rôle joue l'environnement familial et scolaire dans leur apparition ou leur aggravation ?
18. Comment se fait le diagnostic des troubles du langage chez un enfant ?
19. Quelles professions interviennent dans la prise en charge des troubles du langage ?
20. Quelle est l'importance du dépistage précoce dans le traitement de ces troubles ?
21. Quelles sont les méthodes de rééducation utilisées par les orthophonistes ?
22. Comment les enseignants peuvent-ils adapter leurs pratiques face à un élève dyslexique ?
23. Quel est le rôle des parents dans le soutien aux enfants atteints de troubles du langage ?
24. Quels outils numériques peuvent aider les enfants souffrant de troubles du langage ?
25. Quelle place accorde-t-on aux émotions et à la motivation dans la prise en charge ?

CONCLUSION GENERALE

Circonscrire et expliciter ce sur quoi est axée la psycholinguistique, telle est, à travers ce polycopié, notre principale visée. Mais quels éléments faudrait-il retenir de celui-ci ?

D'abord, que la psycholinguistique décrit, d'une part, les structures cérébrales ayant trait à l'activité langagière ; d'autre part, les substrats biologiques de la mémorisation et les types de mémoire. Ensuite, que la psycholinguistique modélise les mécanismes de décodage et d'encodage du langage oral et du langage écrit. Enfin, que la psycholinguistique fait connaître, en se référant aux avancées scientifiques (et plus expressément aux avancées médicales) les plus pointues, l'origine des dysfonctionnements touchant les capacités de saisir et/ou de produire des messages oraux ou des messages écrits. En définitive, la psycholinguistique est, sans conteste, une discipline qui jouit d'une grande importance, et, comme le font remarquer Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, « (...) on pourrait s'étonner (...) [qu'elle] n'apparaisse que récemment. C'est que paradoxalement, il a fallu attendre que la linguistique se dépouille de considérations d'ordre psychologique et se constitue comme l'étude autonome des systèmes linguistiques. Mais il a fallu attendre aussi que la psychologie développe des concepts descriptifs et explicatifs du comportement qui soient compatibles avec une activité aussi complexe que celle de langage ; pendant longtemps, ce que le psychologue appelait « langage » n'avait pas grand-chose à voir avec les considérations linguistiques »

L'étude de la psycholinguistique a permis aux étudiants de master « linguistique » d'explorer en profondeur les multiples facettes du langage humain, depuis l'étape de l'acquisition jusqu'à ses dysfonctionnements pathologiques. Ce module a mis en évidence la richesse et la complexité des processus cognitifs et neurobiologiques impliqués dans la production et la compréhension du langage, tout en soulignant leur ancrage dans les contextes sociaux, culturels et éducatifs.

La première partie a permis de poser les fondements de la discipline, en retraçant son évolution historique et en identifiant ses objets d'étude majeurs. La deuxième partie a fourni une vue d'ensemble des principales théories de l'acquisition du langage, tout en illustrant les étapes clés de ce développement chez

l'enfant. Enfin, la dernière partie a permis d'aborder les troubles du langage, tant oral qu'écrit, en montrant comment leur analyse contribue non seulement à une meilleure prise en charge thérapeutique, mais aussi à une compréhension fine du fonctionnement normal du langage.

À travers ce parcours, les étudiants ont acquis des outils conceptuels et méthodologiques leur permettant d'appréhender la complexité du langage dans une perspective à la fois scientifique et appliquée. Ils ont découvert que le langage, loin d'être un système abstrait, est un phénomène dynamique, incarné dans le cerveau, influencé par l'environnement, et susceptible d'évoluer tout au long de la vie.

La psycholinguistique apparaît ainsi comme une discipline stratégique pour éclairer les enjeux actuels de l'éducation, du plurilinguisme, de la remédiation cognitive et des technologies du langage. Elle offre des perspectives de recherche et d'intervention concrètes, que ce soit dans le champ de l'enseignement, de l'orthophonie, de la neuropsychologie ou de l'intelligence artificielle.

En conclusion, ce module n'a pas seulement visé à transmettre des savoirs, mais à susciter une réflexion critique sur cette capacité humaine fondamentale qu'est le langage – en tant que miroir de l'esprit, produit de la culture et vecteur de connaissance.

Références bibliographiques

- Aitchison, J. (2012). *Les mots dans l'esprit : Une introduction au lexique mental* (4e éd.). Wiley-Blackwell.
- Ardila, A. (2010). « Proposition de réinterprétation de la classification des aphasies ». *Aphasiology*, 24(3), 363–394.
- Bauchot, R. (2009). L'aphasie de Broca. Découverte par Paul Broca de la zone cérébrale du langage articulé. *Bibnum. Textes fondateurs de la science*.
- Berko Gleason, J., & Ratner, N. B. (2012). *Le développement du langage* (8e éd.). Pearson.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris, PUF (2e éd., 2001).
- Costermans, J. & Hupet, M. (1987). « Dimensions pragmatiques », dans Rondal, J. & Thibaut, J.-P. (éd.), *Problèmes de psycholinguistique*, Bruxelles, Mardaga, p. 87-174.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1987). « Traitement du texte », dans *Problèmes de psycholinguistique*, p. 43-86.
- Espéret, E. (1987). « Aspects sociaux », dans *Problèmes de psycholinguistique*, p. 327-390.
- Fayol, M. (2008). « Apprendre l'orthographe des mots », dans Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (dir.), *Orthographier*, Paris, PUF.
- Fayol, M. (2008). « L'apprentissage de l'orthographe : vers l'acquisition du principe alphabétique », dans Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (dir.), *Orthographier*, Paris, PUF.
- Field, J. (2003). *Psycholinguistique : Guide pour les étudiants*. Routledge.
- François, F. (1987). « Morphologie, syntaxe et discours », dans *Problèmes de psycholinguistique*, p. 175-250.
- Friederici, A. D. (2017). *Le langage dans notre cerveau : Les origines d'une capacité exclusivement humaine*. MIT Press.
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistique*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gineste, M.-D. & Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.
- Harley, T. A. (2014). *La psychologie du langage : des données à la théorie* (4e éd.). Psychology Press.
- Hickok, G. & Poeppel, D. (2007). « Organisation corticale du traitement de la parole ». *Nature Reviews Neuroscience*, 8(5), 393–402.
- Jackendoff, R. (1987). *La conscience et l'esprit computationnel*. Cambridge (Mass.), MIT Press (chapitre 7 : « Traitement du langage »).
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). « Une théorie capacitaire de la compréhension : différences individuelles en mémoire de travail ». *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Au-delà de la modularité : Une perspective développementale sur les sciences cognitives*. MIT Press.
- Kemmerer, D. (2015). *Neurosciences cognitives du langage*. Psychology Press.

- Lebrun, Y. (1987). « Neuropsycholinguistique », dans *Problèmes de psycholinguistique*, p. 391-420.
- Le Ny, J.-F. (1987). « Sémantique psychologique », dans *Problèmes de psycholinguistique*, p. 13-42.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles, De Boeck (chapitre 8 : « Le langage », p. 304-356).
- Levelt, W. J. M. (1989). *Parler : de l'intention à l'articulation*. MIT Press.
- Matthei, E. & Roeper, Th. (1988). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris, Dunod. [Éd. orig. : *Understanding and Producing Speech*, Londres, William Collins, 1983].
- Mazoyer, B. et al. (1993). « Représentation corticale de la parole ». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5(4), 467–479.
- Noizet, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage – Un modèle psycholinguistique du locuteur*. Paris, PUF.
- Pinker, S. (1994). *L'instinct du langage : Comment l'esprit crée le langage*. Harper Perennial.
- Poeppel, D., Emmorey, K., Hickok, G. & Pylkkänen, L. (2012). « Vers une nouvelle neurobiologie du langage ». *Journal of Neuroscience*, 32(41), 14125–14131.
- Ramus, F. "Mythes et réalités sur la dyslexie", article disponible en ligne.
- Stemmer, B. & Whitaker, H. A. (dir.) (2008). *Manuel de neurosciences du langage*. Elsevier.
- Treiman, R. (1993). *Apprendre à orthographier : étude chez les enfants de première année*. Oxford University Press.
- Tzourio-Mazoyer, N., Mazoyer, B. & Joliot, M. (2017). *Neuroimagerie fonctionnelle et langage*. Paris, De Boeck Supérieur.