

\*La Baule 13-14-15 mai 94.  
Actes Scientifiques de ce congrès  
F.N.O. disponibles auprès de  
l'Ortho-Édition.

*Les organisateurs du Congrès\* m'ont confié la tâche redoutable de vous présenter une synthèse des travaux de cette première journée. Malgré les risques encourus, au nom de ce qui me lie de longue date aux orthophonistes, et plus généralement à nos collègues chercheurs en matière de développement et de dysfonctionnement du langage, j'ai accepté de bonne grâce de tenter d'exécuter ce numéro de haute voltige qui consiste à trouver, sinon un titre mais au moins une thématique dans laquelle chacun puisse se reconnaître et mieux encore repérer un fil conducteur des débats qui se sont ouverts. N'allez surtout pas croire qu'il s'agit de ma part d'une rationalisation a posteriori ; le fil conducteur existait bien dans l'esprit des organisateurs, et particulièrement dans celui de Thierry ROUSSEAU ; mais ils nous ont proposé ce petit jeu pervers qui consiste à le redécouvrir. Autrement dit, si je suis honoré de la confiance de tous, je ne suis pas sûr pour autant de réussir mon numéro de funambule. Ceci dit, considérer que nous avons débattu des modes d'élaboration du langage surtout écrit, serait faire pleuvoir des vérités premières ; mais il est pourtant des pluies, mieux, des averses qui ont leur intérêt, car elles peuvent sûrement rafraîchir mais plus encore dépoussiérer un certain nombre de concepts et remettre à jour des pierres angulaires...*

## **A MOTS REDÉCOUVERTS**

### **En guise de Synthèse**

Jean DREVILLON

Professeur émérite  
Université de CAEN

**par Jean DRÉVILLON**

En écoutant les différents intervenants, je me suis dit que Jérôme S. BRUNER avait probablement raison, et donc Michel DELEAU avec lui, quand il insistait sur l'importance des rapports entre Savoir-Dire et Savoir-Faire en les articulant avec le bipôle Comprendre et Construire.

Bien entendu d'autres approches générales et donc d'autres modèles auraient pu être retenus, mais, en tout état de cause, il est remarquable qu'au cours de cette journée, les intervenants et les discutants ont toujours souligné le lien indéfectible entre les conduites qui visent à COMPRENDRE le langage et à PRODUIRE du langage ; cela veut dire que l'être humain en évolution CONSTRUIT du langage.

Cela veut dire aussi, tout respect sauvegardé pour les savants travaux de nos collègues linguistes centrés sur l'objet-langue, que les chercheurs fondamentalistes, psychologues, psycholinguistes, les praticiens également chercheurs (mais dans une autre perspective) que sont les orthophonistes, logopèdes et éducateurs, ne conçoivent plus que l'on puisse évoquer une PAROLE (*lato sensu*), autrement dit un LANGAGE SANS SUJET...sans sujet pour le faire et pour le dire : DONT ACTE.

Ce qui pourrait passer pour un truisme n'est finalement pas si neutre qu'il paraît. Le vétéran que je suis a participé à de nombreux colloques et congrès et s'est souvent fâché devant les entreprises de déshumanisation du moyen exemplaire que réélabore l'humain pour assurer la communication avec ses semblables et, aussi et surtout, pour accéder à la présence consciente à Soi.

Or l'écoute des travaux d'aujourd'hui permet de dire avec force que le sujet est, de *re et de dicto*, perçu et traité comme le propriétaire de son langage (pas nécessairement l'inventeur, peut-être un nouveau propriétaire qui inventorie les lieux, les "âtres", mais

un propriétaire quand même).

On rétorquera qu'il n'y a là rien de bien nouveau, puisque cette évolution des idées est amorcée depuis à peu près deux décennies. Mais ce qui l'est concerne **LE TRAITEMENT DE TYPE STRATEGIQUE DES DONNÉES LANGAGIERES PAR LE SUJET**. Si, pour des raisons méthodologiques de spécification de l'objet de recherche et de cohérence de la démarche, nous sommes fondés à accepter la distinction entre la réception et la production de l'écrit, nous pouvons (comme nous y a invité notre collègue Abdelhamid KHOMSI) reconnaître les différents modes de construction des systèmes de compréhension élaborés par des sujets réputés être en situation de dysfonctionnement. Très légitimement, Abdelhamid KHOMSI nous a conduits à une analyse critique des définitions de la dyslexie et a justifié l'exigence d'un diagnostic différentiel avant toute classification préalable à toute rééducation. Mais mieux encore, en nous obligeant à nous centrer sur le sujet, il nous a montré que l'individu pris en charge n'est pas seulement "celui qui ne sait pas faire", mais qu'il est aussi celui qui s'est adapté à son inadaptation, qui s'est construit des stratégies de compensation ; il n'est pas qu'un incapable, il n'est pas tout neuf, il ne nous arrive pas à l'état brut. Et nous nous devons de remercier chaleureusement notre collègue d'avoir su pointer finalement une question décisive en matière de rééducation (tout en regrettant qu'il n'ait pas eu le temps d'en développer l'argumentaire) : celle qui concerne l'établissement d'un rapport, que j'appellerai « dialectique », entre, d'une part le savoir-faire implicite du sujet qui a conduit à ces compensations et qui a du sens et, d'autre part le savoir dire "canonique" dont l'acquisition va exiger peut-être la destructuration du premier. A tous égards, cette phase de la rééducation me paraît cruciale, car déterminante du devenir autonome.

Dans une perspective à première vue différente, notre collègue Guy DENHIERE nous a invités à prendre quelque distance réflexive à l'égard de modèles qui visaient à clarifier le processus de compréhension de texte, produit de l'interaction entre les propriétés du texte, voire les effets de langue, et les caractéristiques du lecteur. Ce faisant, ces modèles distinguaient des activités élémentaires, réputées être traitées de façon séquentielle et donc s'emboîtant successivement. Sans récuser le caractère automatique de ces activités élémentaires, d'autres modèles plus actuels insistent davantage sur la simultanéité de l'activation d'éléments multiréférenciés mais aussi de règles avec des solutions de remplacement. Les modèles de traitement parallèle et distribué ouvrent alors la voie à l'étude d'activités de sélection puis d'élaboration, conduisent même à considérer que le développement de l'activité de compréhension est un processus de construction-intégration. Ces modèles ont un haut pouvoir heuristique et, en tout cas, renvoient à l'étude des modalités successives de traitement adoptées par les sujets. Il devient alors décisif de prendre en compte la dimension temporelle des processus cognitifs et non pas seulement leur différence spécifique en référence à un système de catégories utile mais réducteur.

Mais comprendre n'est pas nécessairement savoir-faire ; et le puissant intérêt de la contribution de Michel FAYOL est d'avoir mieux appelé notre attention sur le fait que connaissance déclarative, marque de compréhension, n'est pas connaissance procédurale. Tenant compte du fait que nos ouailles parlent le français et, se focalisant sur le repérage comme sur l'usage des marques du pluriel dans cette langue (puis-je ajouter... de certaines marques du pluriel obéissant à des règles et non pas des ukases ou fantaisies de scribes ?), Michel FAYOL nous a amenés à un certain nombre de constats qui ne manquent pas de nous interpeller car ils remettent en question quelques idées trop facilement reçues.

Tout d'abord, l'apprentissage de la morphologie de la langue française, à tout le moins des marques du pluriel nominal et verbal, se fait sans référence à l'oral ; ceci est vrai non seulement pour l'apprentissage mais aussi pour la mise en œuvre et le contrôle qui se font en référence à la seule langue écrite. Qu'en pensent les spécialistes de la rééducation des troubles du langage écrit ? La différence oral-écrit est très claire dans le cas de figure étudié. Ceci n'a jamais voulu dire que l'oral n'avait pas d'importance mais souligne que le mode de distinction des syntagmes, le processus de maintien de la cohésion du discours y sont spécifiques et finalement de peu d'utilité dans l'apprentissage (et surtout l'automatisation) de la différenciation des morphologies de l'écrit qui obéit

à des règles propres et inverses de celles qui jouent dans le langage oral. Que vous en semble ? J'ai souvent entendu autre chose, sans en être d'ailleurs convaincu comme je peux l'être par les conclusions d'aujourd'hui.

Précisément ces conclusions de recherches méthodiques, croisées avec le plus grand souci de mise à l'épreuve des hypothèses, sont marquées par la notion de décalage. Après ce constat de différence oral/écrit, nous devons convenir que l'activité de compréhension est à la fois plus précoce et mieux réussie que celle de production. En raffinant l'analyse, nous retrouvons le décalage dans l'acquisition du pluriel verbal, plus tardive que la maîtrise du pluriel nominal. L'étude sinon des processus mentaux mais au moins des conditions de leur déclenchement souligne l'importance du rôle de la redondance des marques, surtout quand leur différenciation est explicite. A propos d'explicite, vous n'avez pas été sans remarquer que les enfants atteignent un certain degré dans l'aisance d'usage des marques du pluriel lorsque la tâche est explicite et accumulent les erreurs lorsque des tâches secondaires interfèrent. La question essentielle devient alors celle de la base d'orientation des conduites selon Pietr GALPERINE, ou du «*Learning set*» de HARLOW, mieux encore de la gestion de la charge mentale ; il faut bien convenir que les enfants dont les orthophonistes ont le souci ont, mentalement trop à faire pour accéder aisément, par étapes, à la connaissance procédurale et à l'automatisation qui libèrent.

La complexité de l'activité cognitive et donc la charge mentale qu'elle suscite, sont encore plus manifestes lorsque le sujet est convié à produire un texte écrit. La contribution d'Annie PIOLAT nous a invité à suivre le cheminement mental du rédacteur, à tout le moins du rédacteur expert; l'enjeu étant de trouver le moyen d'épauler les tentatives du rédacteur novice, futur expert. Annie PIOLAT a proposé des exercices et des dispositifs (comme l'ordinateur) pour "entraîner le novice à devenir un rédacteur stratège" mais convenons avec elle que bien des choses restent à faire pour que les élèves deviennent des rédacteurs "mozartiens" ou exécuteurs, "beethoviens" ou découvreurs ; il leur faut devenir des stratèges en rédaction, en adoptant une démarche de résolution de problème, en espérant pouvoir atteindre la phase de, ou simplement la marche d'accès (?) à l'innovation d'idées. Encore faut-il avoir des idées claires sur le fonctionnement cognitif du rédacteur, sur les étapes par lesquelles il passe pour produire une œuvre ; et c'est précisément le sens de la contribution d'Annie PIOLAT.

Puis-je me permettre d'insister sur quelques points, tout en conservant le mode de l'interrogation ? : Vous avez dû noter que le cheminement du novice n'est pas celui de l'expert ; devons-nous considérer le novice comme un futur expert ? Même si une philosophie de l'éducation noble et généreuse nous incite à dire oui, il faut alors, comme le fait notre collègue, se demander comment on passe d'un état à l'autre, après avoir réglé le problème des frontières. Pouvons-nous repérer des stratégies de passage, ou alors des sauts qualitatifs ? Avez vous remarqué l'importance que notre collègue accorde à la métacognition, à la fonction éventuellement épistémique de la transformation des connaissances bien sûr mais plus encore du mode de fonctionnement du sujet ? Or ce fonctionnement n'est pas unitaire, canonique, il est bien plus, c'est à dire stratégique, et, pourquoi pas "stylistique" ? Et, finalement, comme le texte est donné à voir, ne serait-ce qu'à contempler, j'aimerais demander à Annie PIOLAT la place qu'elle assigne à la régulation sociale de la production de textes, autrement qu'en termes d'attribution de croyances et de connaissances au destinataire comme le suggère KINTSCH.

S'il est un domaine où les critères externes de validation de la production pèsent très lourd, c'est bien celui des activités logico-mathématiques, étant entendu qu'en fait de logique n'est retenue qu'une des modalités de la pensée logique, peut-être légitimement, mais aussi pour des raisons de valorisation culturelle et sociale. Ce que Pierre DES-SAILLY nous invite à considérer est qu'une des difficultés à surmonter par l'apprenti mathématicien, dans la phase de construction du système des nombres entiers est précisément l'articulation entre deux codes oral et "arabe" (dit-il) avec toutes les difficultés afférentes au transcodage. Point n'est besoin de souligner l'importance de ce système de nombres entiers puisque c'est sa non-acquisition qui constitue le symptôme majeur du diagnostic de dyscalculie et motive les relativement rares prises en charge.

Sans contester la “numérosité”, capacité précoce de l’enfant, qui donne lieu à la construction d’images, de “collections témoins”, il faut admettre que les difficultés commencent lorsque le sujet doit “savoir dire” les nombres d’une certaine grandeur, sans confondre nombre, chiffre et concept, voire ensemble de classes emboîtées. Il faut, avec l’auteur, préciser que les confusions pourraient être autant le fait de l’adulte enseignant que de l’enfant apprenant.

Le premier travail de l’apprenti est de distinguer les règles qui sous-tendent le codage écrit des nombres, en activant un sous système *ad hoc* de traitement des données, qui aurait hypothétiquement un support cortical spécifique. L’élève est entraîné à utiliser au moins les deux types de codes précités : un code oral qui est pour le moins subtil, rarement transparent et dont la cohérence ne s’impose pas d’évidence. Ceci contraste avec la réputation de logique de la mathématique, logique étant entendue ici comme “grammaire de la pensée”. Il n’est donc pas étonnant que l’apprenti maladroit utilise des détours et raccourcis dont il a seul le secret. Par contre, le système de chiffres qui compose le code indien ou «arabe» (préfère dire notre collègue) a l’avantage d’être plus simple, plus régulier et plus cohérent... mais aussi (rien n’est simple) plus élaboré sur le plan cognitif, symbolique. En effet, pour le mettre complètement en œuvre, il faut avoir opéré la synthèse entre emboîtement hiérarchique des classes et relation asymétrique transitive ou sériation mais la vraie question est celle de l’articulation entre ces deux codes, au prix d’un transcodage. Théoriquement, le passage devrait être facile puisqu’il devrait se faire sur le mode de la relation bi-univoque ; mais il y a loin de la théorie à la pratique car il faut vouloir obtenir la transparence des systèmes d’expression, et particulièrement du code oral, pour pouvoir espérer atteindre l’alimentation mutuelle des deux codages. Pierre DESSAILLY nous a proposé des exemples de procédures de clarification qui ont une valeur incitative, sont des invites à la créativité dans un certain état d’esprit.

Nous avons tous remarqué que dans les exposés que nous avons entendus était soulignée la diversité des modes de traitement des données du problème posé : modes de compréhension de l’écrit, de sa production, double codage du nombre, etc. Ariel SANZANA nous propose de faire un pas de plus et de considérer les types d’activité que l’enfant est susceptible de déployer dans un contexte donné. Certes, notre collègue se défend d’ouvrir le débat en termes de théories de la pensée, en tout cas le tempère en ne retenant que deux types d’activités et ne veut livrer que des conclusions locales et datées. Mais il reste qu’à la suite d’Elsa SCHMID-KITSIKIS, il ouvre un questionnement fondamental: d’abord sur la pertinence du dualisme (surtout occidental il est vrai) qui posait la distinction entre l’affectif, l’univers des significations d’une part et la cognition et son discours d’autre part. Cette distinction, qui était admissible pour des raisons méthodologiques fondatrices de la scientificité des disciplines d’étude, ne l’est plus quand elle devient le support d’une herméneutique : distinguer n’est pas séparer. A notre époque, il n’est plus tenable de considérer l’affectivité simplement comme une énergétique motivationnelle ou comme source d’effets parasites, quand on se dit cognitiviste. De la même manière, il est inacceptable d’entendre traiter de la cognition et de la vie intellectuelle en termes d’épiphénomène, voire de névrose épistémologique, lorsque l’on est spécialiste de la psychologie des profondeurs. Même si les difficultés épistémologiques et méthodologiques sont énormes, il convient, nous y conduit notre collègue Ariel SANZANA, de nous mettre en quête de l’Integron, structure d’interface à polarité intégrant, sans les confondre, le cognitif et l’affectif, mieux le “Conatif” marquant bien l’orientation significative des conduites ; c’est une conception plus large de la notion de *FOCUS*. Cette façon de poser les problèmes (même si elle est difficile, utopique, au moins prématurée diront certains) a sûrement le mérite de permettre aux praticiens et aux chercheurs de se rencontrer et de se comprendre.

Le deuxième impact de la communication d’Ariel SANZANA est de pointer le fonctionnement possible, pas nécessairement synchrone, de deux types d’activités cognitives. Nous avons dépassé le stade (nécessaire d’ailleurs) de la recherche de modèles de fonctionnement de la pensée qui soient nomothétiques et atemporels. Qu’il y ait des universaux, des invariants, personne n’en doute mais, dans l’activité constructive, différents registres de fonctionnement sont évocables, utilisables et contrôlables ; ils s’appuient sur des logiques spécifiques, minimales, floues, analogiques aussi souvent que formelles

ou, si vous préférez, ontiques. Ils sont choisis selon la situation signifiée, l'objet identifié avec ses connotations affectives, l'univers de significations dont il relève, mais aussi selon l'âge et, pourquoi pas ? le style de personnalité...appelons-le provisoirement style cognitif, du sujet.

Ces registres, s'ils ont à être distingués, n'ont pas à être séparés ; ils constituent ce que depuis longtemps j'appelle un «*CLAVIER COGNITIF*». Ils entrent en résonance, en alternance parfois. Comme le dit Ariel SANZANA, ces activités (que je continue d'appeler "registres" car la métaphore inclut à mon sens relations fonctionnelles, règles de cohésion et logique propre) sont dans des conditions d'interinfluence...qui sont d'ailleurs l'objet de la recherche présentée.

Les praticiens et les discutants auxquels je vais me permettre de m'adresser, ont sûrement été sensibles au fait que les conclusions des recherches exposées nous ramènent sans cesse à la problématique du sujet agissant ; ce qui n'est que légitime, direz vous, puisqu'il s'agit de psychologie et d'orthophonie. Mais ce n'est pas si simple : il n'est plus seulement question du sujet épistémique, du locuteur ou encore de l'élève, de l'apprenti ; nous sommes entrés dans la phase de l'étude compréhensive du sujet psychologique, avec ses moyens, ses attentes et ses choix stratégiques.

Or, ceci est tout à fait dans le *ZEITGEIST*, l'esprit du temps. Ce Congrès s'inscrit dans un vaste courant de pensée qui a déjà produit bien des colloques et congrès, dont celui, exemplaire, de l'A.P.S.L.F. sur la "Différenciation", à Aix en Provence en Septembre dernier.

Cela veut dire quoi ? Que, confrontés aux problèmes de développement des moyens d'expression et de communication, et plus précisément à ceux de la réduction des dysfonctionnements, nous, vous ne pouvez plus vous satisfaire de diagnostics et contrôles en termes de performances, de niveaux de maîtrise ou de déficits quantifiés. Il devient nécessaire, parce que désormais possible, de se préoccuper de la façon dont tel ou tel résultat est obtenu ou non. Si l'approche naturaliste permet de répondre à la question "QUOI ?", si l'approche mystique donne l'impression de pouvoir résoudre la question du "POURQUOI ?", la psychologie cognitive rénovée, telle qu'elle essaye d'être aujourd'hui, vous propose quelques moyens pour tenter de répondre à la question du "COMMENT ?". Vaste programme ! Mais au moins le sujet "en vrai", en quête d'appropriation des codes de communication, est et reste au centre du débat.