

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique

Centre Universitaire Abdelhafid Boussouf-Mila

Institut des lettres et des langues étrangères

Département des lettres et langues étrangères- français

Niveau : 3^{ème} année Licence –Français-

Matière : Psychologie cognitive

Enseignant : Dr. AZZOUZI. Tarek

Semestre : 05

Année universitaire : 20025/2026

Cours N°4 : - Langage et cognition

Objectifs de l'enseignement :

- **Analyser** *les processus cognitifs liés au langage (compréhension, production ;*
- **Reconnaître** *les étapes d'acquisition du langage ;*
- **Donner** *des exemples de troubles du langage et de leurs effets.*

□ Introduction

Le langage se présente comme un instrument qui permet à l'être humain d'exprimer ses idées, de transmettre des messages et d'organiser sa pensée. Il ne se réduit pas à un simple échange de mots : il constitue aussi une structure mentale qui guide la manière de percevoir le monde et d'interagir avec autrui.

Ce cours propose d'aborder le langage à travers une perspective pluridisciplinaire, en croisant la psychologie cognitive, la linguistique et les neurosciences. L'objectif est de comprendre comment ces domaines se complètent pour décrire les mécanismes qui sous-tendent la compréhension, la production et l'apprentissage du langage.

La mise en contexte repose sur l'idée que le langage n'est pas seulement un objet d'étude théorique, mais aussi un phénomène vécu au quotidien, à l'école comme dans la vie sociale. Il s'agira donc de relier les concepts aux situations concrètes pour faciliter leur appropriation.

1. Compréhension et production du langage

1.1. Processus cognitifs impliqués

Le langage peut être abordé comme une activité qui mobilise plusieurs opérations mentales en parallèle. Lorsqu'une personne entend un message, la première étape consiste à distinguer les sons qui se succèdent dans le flux de parole. Cette reconnaissance n'est pas un simple décodage mécanique : elle suppose une capacité à segmenter les sons pour isoler les unités pertinentes, comme les syllabes ou les mots. Des travaux en psycholinguistique (Bertrand, 2007) montrent que cette segmentation repose sur des indices variés : la durée des voyelles, l'intonation, ou encore la probabilité de co-occurrence de certains phonèmes.

Une fois les sons identifiés, l'accès au lexique mental permet de retrouver les mots correspondants. Ce processus n'est pas linéaire : plusieurs mots concurrents peuvent être activés en même temps, avant qu'un choix ne s'impose. **Par exemple**, à l'écoute de la séquence sonore [ver], l'auditeur peut hésiter entre « verre », « vert » ou « vers ». Ce phénomène illustre la nature interactive de l'accès lexical (Colé, 2004), où la fréquence d'usage et le contexte orientent la sélection.

L'étape suivante consiste à organiser les mots retenus pour construire une structure syntaxique cohérente. Cette mise en ordre des éléments ne garantit pas pour autant une compréhension immédiate. Certaines phrases peuvent être ambiguës et nécessiter une interprétation plus fine. L'exemple classique « Le voleur a vu la vieille avec des jumelles » montre bien que la syntaxe seule ne suffit pas : il faut mobiliser des connaissances contextuelles pour décider si la vieille femme tenait des jumelles ou si le voleur l'a observée grâce à ces jumelles. Comme le rappelle Levelt (1989), la compréhension repose sur un ajustement constant entre les indices linguistiques et les attentes du lecteur ou de l'auditeur.

Dans la production, les étapes se déroulent en sens inverse : le locuteur part d'une intention communicative, sélectionne les mots qui conviennent, les organise selon une syntaxe, puis articule les sons correspondants. La rapidité de ce mécanisme est remarquable : il suffit de quelques millisecondes pour passer d'une idée à une phrase articulée.

1.2. Représentations mentales et réseaux lexicaux

Le lexique mental désigne l'ensemble des connaissances stockées dans la mémoire concernant les mots et leurs usages. Selon Gineste (2005), il ne s'agit pas d'une simple liste, mais d'un système organisé qui associe à chaque mot plusieurs informations : sa forme phonologique, son orthographe, sa signification et ses relations avec d'autres mots.

Ces relations sont souvent décrites sous forme de réseaux sémantiques. Ainsi, le mot « mer » peut activer automatiquement d'autres termes proches comme « sable », « vague » ou « bateau ». Ce phénomène d'amorçage sémantique a été largement étudié en psychologie cognitive (Ferrand, 2007). Il illustre la manière dont les associations facilitent l'accès aux mots, même lorsqu'ils ne sont pas directement mentionnés.

Les modèles connexionnistes développés dans les années 1990 et 2000 ont proposé une autre manière de représenter ces mécanismes. Inspirés du fonctionnement neuronal, ils décrivent le lexique comme un réseau où chaque unité est reliée à plusieurs autres par des liens de force variable. L'activation d'un mot entraîne alors une propagation qui stimule des unités voisines. Comme le souligne Benedetto (2013), ce type de modèle rend compte à la fois de la rapidité et de la souplesse du traitement lexical.

Ces perspectives permettent aussi de comprendre certaines erreurs de production. *Par exemple*, un étudiant voulant dire « bibliothèque » peut parfois produire « librairie ». Ces confusions montrent que les mots proches sur le plan sémantique ou phonologique peuvent entrer en compétition lors de l'accès au lexique.

La compréhension et la production du langage apparaissent ainsi comme deux faces d'un même processus : l'une s'appuie sur la reconnaissance et l'intégration des informations, l'autre sur la sélection et l'organisation des mots pour transmettre une idée. Dans les deux cas, les représentations mentales et les réseaux d'associations constituent des supports indispensables à la fluidité des échanges quotidiens.

2. Acquisition et développement du langage

2.1. Acquisition chez l'enfant

L'apprentissage du langage se construit dès les premiers mois de vie et suit des étapes repérables. Le babillage, observable vers la fin de la première année, constitue une sorte de laboratoire vocal où l'enfant expérimente sons et combinaisons. Cette phase prépare l'articulation des premiers mots, souvent liés aux proches (« maman », « papa ») ou aux objets familiers. Rapidement, l'enfant passe de mots isolés à des combinaisons rudimentaires qui traduisent un début de structuration grammaticale. Bruner (1983) souligne l'importance des interactions sociales dans ce processus : les adultes réagissent aux productions de l'enfant, en les complétant ou en les reformulant, ce qui alimente son apprentissage. Un *exemple* est celui d'un enfant de deux ans disant « encore gâteau ». Derrière cette expression, on perçoit une capacité à associer deux unités lexicales pour créer une demande nouvelle. Ce type de formulation illustre ce que Vygotski (1934/1997) décrit comme l'effet du soutien social, où l'adulte sert de guide en fournissant des modèles linguistiques et en encourageant la production verbale.

2.2. Du jeune enfant à l'adulte

À mesure que l'enfant grandit, son vocabulaire s'enrichit considérablement. À l'école primaire, il acquiert non seulement des mots liés aux disciplines scolaires, mais aussi ceux issus de ses expériences quotidiennes et de ses échanges sociaux. Ce développement s'accompagne d'une maîtrise progressive de la syntaxe, qui devient plus complexe et nuancée. Chomsky (1965) a proposé l'idée que l'être humain dispose d'une compétence innée qui lui permet de générer des structures grammaticales. Toutefois, l'environnement reste indispensable pour que cette compétence se concrétise dans la langue réelle.

Vers l'adolescence, une nouvelle étape apparaît : la capacité métalinguistique. Comme l'a décrit Gombert (1990), il s'agit de la possibilité de réfléchir consciemment sur le langage. Un adolescent peut ainsi repérer un jeu de mots, analyser une figure de style ou corriger une faute dans un texte. Cette aptitude se traduit aussi par la capacité à manier différents registres selon le contexte, **par exemple** adapter son discours entre une discussion entre amis et une présentation en classe. Chez l'adulte, le langage ne cesse pas d'évoluer : il s'enrichit de nouveaux termes techniques, professionnels ou culturels. L'usage de la langue dans des contextes spécialisés, comme la médecine ou le droit, illustre cette adaptation permanente.

2.3. Facteurs contextuels et sociaux

Le développement du langage ne peut être compris sans référence à l'environnement. Cummins (2000) a montré que l'exposition à deux langues dès l'enfance confère une souplesse particulière dans la gestion des systèmes linguistiques. Un enfant bilingue peut, **par exemple**, utiliser un mot dans une langue lorsqu'il ne le trouve pas dans l'autre, phénomène appelé alternance codique. Si le démarrage lexical est parfois légèrement plus lent, les bénéfices apparaissent à long terme sous forme de stratégies de communication variées.

Les conditions familiales influencent également la richesse lexicale. Hart et Risley (1995) ont observé que certains enfants entendent quotidiennement plusieurs milliers de mots, tandis que d'autres disposent d'un apport bien plus limité. Ces écarts se traduisent plus tard par des différences dans la compréhension de textes ou dans l'expression écrite. L'école joue un rôle complémentaire en offrant un cadre normatif et structuré. Elle introduit l'enfant à la langue écrite et à des formes discursives moins présentes à la maison, comme le langage explicatif ou argumentatif.

Les interactions entre pairs constituent un contexte d'apprentissage particulier. Dans la cour de récréation, **par exemple**, les enfants inventent des règles de jeux et les formulent, ce qui développe des compétences narratives et pragmatiques. De même, les discussions en groupe à l'adolescence sollicitent l'argumentation et la prise de parole régulée. Ainsi, la trajectoire linguistique se construit à la croisée des influences familiales, scolaires et sociales, chacune apportant des expériences spécifiques.

3. Pathologies du langage

Le langage peut être affecté par divers troubles qui touchent la compréhension, la production orale ou écrite, et parfois les deux à la fois. Ces pathologies se manifestent différemment selon l'âge, les causes neurologiques ou les conditions d'acquisition. Leur étude permet de mieux comprendre la fragilité des mécanismes linguistiques et la manière dont ils peuvent être perturbés.

3.1. Aphasies

Le terme aphasie désigne un trouble acquis du langage, souvent consécutif à une lésion cérébrale. Les formes les plus connues sont celles décrites au 19^e siècle par Paul Broca et Carl Wernicke. L'aphasie de Broca se caractérise par une difficulté à produire un discours fluide. La compréhension est globalement préservée, mais l'expression est laborieuse, hachée, avec des omissions fréquentes de mots grammaticaux. On peut penser à un patient capable de suivre une conversation, mais qui, au moment de répondre, n'arrive qu'à produire des phrases réduites comme « moi... aller... marché ». En revanche, l'aphasie de Wernicke présente un profil presque inverse : le patient parle avec aisance, mais ses propos manquent de cohérence et la compréhension est perturbée. **Par exemple**, une personne peut dire : « je marche avec le bleu qui danse », sans s'apercevoir de l'incohérence de ses propos.

Les travaux de Jakobson (1963) et de Goodglass (1993) ont montré que ces aphasies ne relèvent pas uniquement d'une perte de mots, mais d'un dérèglement plus profond des mécanismes cognitifs qui organisent le langage. Les cliniciens observent aussi des cas mixtes, dits aphasies globales, où la production et la compréhension sont sévèrement touchées, rendant la communication quotidienne presque impossible.

3.2. Dyslexie

Contrairement aux aphasies, la dyslexie n'est pas liée à une lésion acquise mais à un trouble développemental de la lecture. Elle apparaît généralement dès l'apprentissage scolaire et peut prendre plusieurs formes. La dyslexie phonologique se caractérise par une difficulté à associer les sons aux lettres. Un élève lit « cheval » comme « chevel », ou « table » comme « tabe », car il ne parvient pas à segmenter correctement les unités phonémiques. La dyslexie de surface, quant à elle, concerne la reconnaissance visuelle des mots. L'enfant lit mécaniquement mais ne reconnaît pas les mots irréguliers, ce qui le conduit à prononcer « oignon » comme « oi-gnon ».

Les recherches de Stanislas Dehaene (2007) montrent que la lecture implique un réseau cérébral complexe, associant les aires visuelles et les aires linguistiques. Une perturbation dans ce circuit explique les difficultés persistantes rencontrées par les personnes dyslexiques. Ajoutons que la dyslexie n'affecte pas uniquement la lecture : l'écriture est souvent perturbée, avec des confusions de lettres, des inversions ou une orthographe instable. Dans un cahier, on retrouve **par exemple** la même mot écrit de deux manières différentes à quelques lignes d'intervalle.

3.3. Autres troubles

Outre les aphasies et les dyslexies, on observe des retards de langage et des troubles spécifiques du langage oral (TSLO). Le retard de langage se manifeste par une acquisition plus lente que la moyenne, sans qu'il y ait nécessairement une cause neurologique précise. Un enfant de quatre ans peut, **par exemple**, produire encore des phrases très simplifiées du type « maman voiture » pour dire « maman est partie en voiture ». Ces retards peuvent être transitoires, mais ils nécessitent souvent un accompagnement pour éviter des répercussions sur la scolarité.

Les TSLO, quant à eux, regroupent un ensemble de difficultés qui ne peuvent être expliquées ni par un déficit auditif, ni par une déficience intellectuelle. Leonard (2014) souligne que ces troubles concernent surtout la structuration grammaticale et l'organisation du vocabulaire. Un enfant atteint de TSLO peut comprendre des consignes simples mais produire des phrases

réduites, omettre les articles ou inverser l'ordre des mots. Cela se traduit par un discours qui semble « incomplet », même si l'enfant cherche à communiquer activement.

Ces pathologies rappellent que le langage, loin d'être un système automatique, repose sur des équilibres fragiles entre perception, mémoire, organisation grammaticale et coordination motrice. Leur observation contribue à mieux saisir les mécanismes ordinaires de l'acquisition linguistique et les ajustements nécessaires lorsqu'ils sont perturbés.

□ Conclusion

Le langage résulte de l'articulation entre cognition, développement et pathologie. Les recherches montrent que son acquisition dépend à la fois de la maturation cognitive et de l'exposition à l'environnement linguistique (Khomsî, 2001).

Les troubles comme l'aphasie ou la dyslexie (Habib, 1997) révèlent l'importance des réseaux neuronaux impliqués dans la production et la compréhension (Jakubowicz, 2009).

Ces perspectives mettent en avant le langage comme un outil de communication à la fois complexe et vulnérable. Sa compréhension, dans ses dimensions normales et perturbées, constitue un appui pour analyser les échanges humains et accompagner les situations cliniques.

□ Références bibliographiques

- Habib, M. (1997). *La dyslexie : de la neuropsychologie cognitive à la rééducation*. Paris : Masson.
- Jakubowicz, C. (2009). *Acquisition et pathologies du langage*. Paris : CNRS Éditions.
- Khomsi, A. (2001). *Troubles du langage et des apprentissages scolaires*. Paris : Retz.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2009). *Le développement du langage chez l'enfant : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Scarretta, C. (2015). *Psycholinguistique et pathologies du langage*. Lyon : ENS Éditions.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.