



L'enfant sauvage, place de Saint-Sernin sur Rance. (*)

Le sauvage et le signe

Les enseignements de l'histoire de Victor de l'Aveyron

François Perea & Jean Morenon

Article paru dans la revue NERVURE -Journal de psychiatrie, tome XVII n°9 ;
décembre 2004 / Janvier 2005.

(*) "*L'enfant sauvage de l'Aveyron*", oeuvre du sculpteur [Rémi Coudrain](#) - basalte - 1987.

Résumé : *Les auteurs, après bien d'autres, re-interrogent l'oeuvre pédagogique entreprise par Jean Itard auprès de l'enfant sauvage de l'Aveyron. L'opportunité qui fut offerte à ce médecin constitue un événement resté unique dans l'histoire des sciences. L'extrême fécondité de ce travail est attestée par ses prolongements toujours en honneur dans divers courants de la psychologie scientifique et de la pédagogie. Il ne s'agit plus maintenant de juger d'un succès ou d'un échec mais d'en reconsidérer les enseignements à la lumière de concepts scientifiques qui n'avaient pas cours il y a plus de deux siècles.*

Fin XVIIIème siècle, un garçon de onze ans environ entre dans une maison du canton de Saint-Sernin. Il ne parle pas, se montre farouche, malpropre, violent parfois. Il avait déjà été attrapé par trois chasseurs mais s'était évadé pour rejoindre les bois où il avait déjà été entrevu quelques années auparavant. Il porte des traces et des cicatrices de sa vie solitaire et sans aucun contact humain. Placé en hospice, on ne le laissera plus s'échapper.

Mais on veut voir le "sauvage" et un ministre le fait venir à Paris. L'enfant n'apprend rien, ne parle pas, déçoit et conserve des manières fort peu policées. Il est déclaré atteint d'un "idiotisme" irrécupérable (**Pinel**). Confié à l'Institut des sourds-muets que dirige **Jean Itard**, ce médecin reprend la description mais non le

diagnostic d'idiotisme.

"Procédant d'abord par l'exposition des fonctions sensoriales du jeune sauvage, le citoyen Pinel nous présenta ses sens réduits à un tel état d'inertie que cet infortuné se trouvait, sous ce rapport, bien inférieur à quelques-uns de nos animaux domestiques ; ses yeux sans fixité, sans expression, errant vaguement d'un objet à l'autre sans jamais s'arrêter à aucun, si peu instruits d'ailleurs, et si peu exercés par le toucher, qu'ils ne distinguaient point un objet en relief d'avec un corps en peinture : l'organe de l'ouïe insensible aux bruits les plus forts comme à la musique la plus touchante : celui de la voix réduite à un état complet de mutité et ne laissant échapper qu'un son guttural et uniforme : l'odorat si peu cultivé qu'il recevait avec la même indifférence l'odeur des parfums et l'exhalaison fétide des ordures dont sa couche était pleine ; enfin l'organe du toucher restreint aux fonctions mécaniques de la préhension des corps. Passant ensuite à l'état des fonctions intellectuelles de cet enfant, l'auteur du rapport nous le présenta incapable d'attention, si ce n'est pour les objets de ses besoins, et conséquemment de toutes les opérations de l'esprit qu'entraîne cette première, dépourvu de mémoire, de jugement, d'aptitude à l'imitation, et tellement borné dans les idées même relatives à ses besoins, qu'il n'était point encore parvenu à ouvrir une porte ni à monter sur une chaise pour atteindre les aliments qu'on élevait hors de la portée de sa main ; enfin dépourvu de tout moyen de communication, n'attachant ni expression ni intention aux gestes et aux mouvements de son corps, passant avec rapidité et sans aucun motif présumable d'une tristesse apathique aux éclats de rire les plus immodérés ; insensible à toute espèce d'affections morales ; son discernement n'était qu'un calcul de glotonnerie, son plaisir une sensation agréable des organes du goût, son intelligence la susceptibilité de produire quelques idées incohérentes, relatives à ses besoins ; toute son existence, en un mot, une vie purement animale." (Jean Itard, 1801)

Influencé par l'empirisme et le sensualisme, **Itard** va se consacrer à faire sortir l'enfant de son "état sauvage". Il veut démontrer que le déficit de **Victor** était dû au manque d'entourage humain et de stimulation appropriée, et qu'il n'avait rien de définitif [1].

1. L'apprentissage

Le **Mémoire de 1801**, présente les choix pédagogiques pour l'élève avec les résultats de l'apprentissage. La progression est présentée en 5 rubriques :

Première vue : L'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait, et plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.

Deuxième vue : Réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques et quelquefois par les vives affections de l'âme.

Troisième vue : Étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

Quatrième vue : Le conduire à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.

Cinquième vue : Exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction.

La démarche s'articule à une approche culturelle. L'enfant doit être situé dans un milieu adapté (vue 1) et il doit expérimenter ce milieu (vues 3, 4, 5). Les *"objets de ses besoins physiques"* deviennent alors *"objets d'instruction"* (vue 5). Plus qu'une variable didactique commode pour un apprentissage empirique, ce milieu est donc vu comme un enjeu d'apprentissage. Il s'agit de revoir tout le rapport que Victor a tissé avec son environnement antérieur en postulant qu'il est possible de reformer sa pensée et ses conduites.

Ce travail systématisé :

- débute par le façonnage des sens, très déficitaires, et de la sensibilité nerveuse (vue 2) ;
- se poursuit par la constitution de nouveaux objets, c'est-à-dire de catégories de la pensée (vue 3) ;
- continue avec la mise en place d'une réalité langagière qui donne sens au réel et qui vient se lier de manière signifiante à la perception et à l'objet (vue 4) ;
- et trouve son point d'orgue avec le dépassement définitif de la sensation, d'une pensée sauvage esthétique au profit d'une pensée sémiotiquement organisée (vue 5) dans laquelle le signe doit posséder une valeur substitutive.

Le **Rapport de 1806**, propose trois chapitres débutant par le Développement des fonctions des sens. L'idée est que l'origine de tous les faits psychiques se trouve dans la sensation : rien n'est dans l'intellect qui n'a pas été d'abord éprouvé par les sens. D'où la nécessité d'y accorder une place première dans l'éducation.

Le Développement des fonctions intellectuelles suit la progression sensualiste. Il est largement dévolu au *langage qui n'est pas considéré comme une simple expression de la pensée mais, au contraire, comme un déterminant de son élaboration*. Une pensée sans signe resterait limitée à la perception et à l'imagination sans jamais atteindre l'abstraction et la combinaison d'idées [2].

Une mise en forme sociale des fonctions affectives apparaît dans la continuité de ce

développement. Il s'agit là de l'entreprise de civilisation du jeune garçon appréhendée à travers ses rapports à la société et aux autres. On peut voir ici la quête ultime de cet apprentissage qui consiste en un passage de l'état sauvage à la civilisation à travers la maîtrise des sensations, du langage et donc de la pensée.

Les progrès de Victor

Nous nous proposons d'examiner principalement la confrontation aux signes linguistiques.

1801, les premiers développements.

Itard débute son enseignement par un travail sur la voix. Une raison explique ce choix initial : Victor est indifférent aux sons de la voix humaine qui ne paraissent constituer pour lui que des sonorités dépourvues de signification. L'attention de Victor, sans cesse aux aguets, paraissait en quête d'autres catégories perceptives :

"...mais en même temps distractions continuelles du sens de l'ouïe, en raison de l'occupation que fournissaient à celui de la vue tous les objets qui l'entouraient. Le moindre dérangement dans la disposition des meubles ou dans ses vêtements, le plus léger mouvement des personnes qui étaient autour de lui, un changement un peu brusque dans la lumière solaire, tout attirait ses regards, tout était, pour lui, le motif d'un déplacement".

Il faudra attendre **"4 à 5 mois après son arrivée"** pour que l'élève relie l'audition de voix à la proximité d'une personne. Quelques semaines plus tard, il détourne la tête à l'audition du "o". Pour Itard cette première manipulation d'un "matériau linguistique" signe son accès à la reconnaissance subjective et humaine.

"Cette préférence pour l'o m'engagea à lui donner un nom qui se terminât par cette voyelle. Je fis choix de celui de Victor. Ce nom lui est resté, et quand on le prononce à haute voix, il manque rarement de tourner la tête ou d'accourir". [3]

Itard exploite cette reconnaissance d'un phonème pour introduire Victor au signe linguistique. Un élément devrait jouer en sa faveur : le son "o" correspond à un signe (eau) qui réfère à un élément naturel aussi nécessaire à Victor dans son habitat actuel qu'il le fut dans sa solitude forestière. La tentative est un échec : l'enfant ne prononcera pas le son et n'utilisera pas le lien entre le signe et le référent.

Les résultats suivants sont plus encourageants : Victor prononce "lait" et associe la suite de son au liquide versé dans la tasse. Mais Itard observe qu'il n'y a là pas de signe stable de communication.

"Je ne venais d'obtenir qu'une expression, insignifiante pour lui et inutile pour

nous, du plaisir qu'il ressentait. A la rigueur, c'était bien un signe vocal, le signe de la possession de la chose. Mais celui-là, je le répète, n'établissait aucun rapport entre nous ; il devait être bientôt négligé [...] Ce n'était le plus souvent que dans la jouissance de la chose que le mot lait se faisait entendre. Quelquefois il lui arrivait de le prononcer avant, et d'autres fois peu de temps après, mais toujours sans intention".

D'autres productions apparaissent alors, fruits de l'imitation spontanée : "lli lli" prononcé en dormant (sûrement motivé par la présence de Julie, fillette de douze ans) et "Oh Diie ! Oh Diie !", en reprise de l'exclamation familière de Madame Guérin qui s'occupe de lui [4].

La gamme expressive s'étend et :

"...toutes les voyelles, à l'exception de l'u, entrent déjà dans le petit nombre de sons qu'il articule..."

(avec seulement les trois consonnes [l], [d] et [j] (l mouillé)).

Mais le développement de l'expression orale rencontre un frein de taille : le "langage à pantomimes", ainsi désigné par **Itard**, et auquel recourt **Victor** avec une redoutable efficacité :

"Il suffit à Mme Guérin, pour l'envoyer quérir de l'eau, de lui montrer la cruche et de lui faire voir qu'elle est vide en donnant au vase une position renversée."...

Si le 4ème chapitre du Mémoire met l'accent sur ce développement de l'oral et ses limites, le 5ème va porter l'accent sur le signe écrit. C'est ici que les progrès sont les plus marqués.

Une première étape consistera à faire saisir un rapport entre un signe iconique et le référent. Pour ce faire, on dispose une collection d'objet en vis-à-vis de dessins les représentant. Puis, on demande à l'enfant de les apparier. Dans un second temps, on remplace les dessins par le mot écrit : l'élève sourd-muet n'est généralement pas décontenancé par ce changement. Or, **Victor** se retrouve en échec dans cette seconde phase.

Itard fait alors construire des petites boîtes au fond desquelles sont dessinées les lettres de l'alphabet. On forge par ailleurs des lettres en métal que l'enfant devra placer dans les boîtes. Victor parviendra à mener à bien cette tâche au prix de petites confusions. Les lettres sont alors combinées entre elles pour former le mot LAIT et la réussite est ici plus encourageante :

"...on le vit prêt à partir le soir pour l'Observatoire, se munir, de son propre mouvement, des quatre lettres en question ; les mettre dans sa poche, et à peine arrivé chez le citoyen Lemeris où, comme je l'ai dit plus haut, il va tous les jours

goûter avec du lait, produire ces caractères sur une table, de manière à former le mot lait".

Le succès sera à nuancer : le signe n'est formé qu'en présence de la boisson ; il ne se substitue pas à la chose [5].

1806, les nouveaux développements.

Le travail du langage passe par un dressage des sens. L'ouïe est à l'honneur. Les progrès sont tels (§ VIII) que **Victor** est capable de distinguer les phonèmes de la langue et les intonations expressives. Il ne reste plus, espère **Itard**, qu'à développer les "facultés imitatives" qui permettront à l'enfant d'accéder à la parole. Le travail se fait laborieusement par la reproduction de mimiques qui visent à conditionner le visage, les lèvres et la langue à cet exercice (§ XL). L'échec est rude :

"... tout ce que je pus obtenir de cette longue série de soins se réduisit à l'émission de quelques monosyllabes informes, tantôt aigus, tantôt graves, et beaucoup moins nets encore que ceux que j'avais obtenus dans mes premiers essais".

Victor ne parlera jamais et n'utilisera jamais la communication verbale. Or ce n'est pas pour autant qu'il n'a pas développé d'autres facultés du langage et n'a pas appris la manipulation sémiotique. L'enfant refusant le travail sur les sons, **Itard** entreprend de procéder par le développement d'un autre sens, la vue.

Victor parvient à reconnaître les lettres de métal et celles tracées au tableau. Il peut appairer des listes de mots jumeaux et les épeler, toujours visuellement. Il accepte ce travail et lit sans prononcer, percevant une correspondance stable entre un objet et un graphisme. Mais il n'y reconnaît pas une signification. La discrimination visuelle existe mais n'est pas réellement porteuse de sens.

Cette stérilité sémantique était présente dans l'utilisation du mot LAIT que **Victor** réalisait avec les lettres métalliques. **Itard** le rappelle aux paragraphes XVIII et XIX :

"Si le mot lait eût été pour Victor le signe distinct de la chose et l'expression du besoin qu'il en avait, nul doute qu'après cette privation subite, le besoin continuant à se faire sentir, le mot lait n'eût été de suite reproduit. Il ne le fut point ; et j'en conclus que la formation de ce signe, au lieu d'être pour l'élève l'expression de ses besoins, n'était qu'une sorte d'exercice préliminaire, dont il faisait machinalement précéder la satisfaction de ses appétits [...] Ainsi quoique le mot lait ne soit pour nous qu'un signe simple, il pouvait être pour Victor l'expression confuse de ce liquide alimentaire, du vase qui le contenait, et du désir dont il était l'objet. [...] Plusieurs autres signes avec lesquels je l'avais familiarisé présentaient, quant à leur application, le même défaut de précision".

Nous ne sommes donc pas en présence d'un signe plein, porteur de signification,

avec sa face signifiante et son autre signifiée. Le mot lu par **Victor** n'est que l'accompagnateur de la chose dont il fait esthétiquement partie. Ainsi ce mot ne vaut que pour un objet précis (et non une classe) : le ciseau de la chambre par exemple, et pas un autre.

Itard va conduire **Victor** à surmonter ces limites au fonctionnement sémiotique. Il va d'abord s'attacher à faire fonctionner les étiquettes en dehors de la présence de ce qu'elles désignent : il commande à son élève d'aller chercher les objets désignés dans une autre pièce. Il va ensuite l'exercer à utiliser les noms dans leur valeur générique : il s'agit là de faire des liens de sens et de s'éloigner de la chose initialement désignée.

Ces travaux sont largement récompensés et le lexique écrit de **Victor** s'enrichit jusqu'à référer à des notions abstraites (§ XXVI à XXXIV).

Itard entreprend alors l'apprentissage de la syntaxe. Par combinaison de mots écrits sur des cartons **Victor** parvient à combiner les adjectifs au noms. Fort de ces avancées, son professeur entreprend – avec succès – de lui faire appréhender la catégorie du verbe.

Il ne reste qu'à apprendre à **Victor**, par imitation directe, les "mouvements corporels" nécessaire à l'écriture (au tableau). Mais les succès seront, ici comme pour la parole, loin d'être à la hauteur de ceux obtenus dans le domaine de la lecture. Et **Itard** de conclure que :

"l'on trouve, entre autres changements heureux, la connaissance de la valeur conventionnelle des signes de la pensée, l'application de cette connaissance à la désignation des objets et à l'énonciation de leurs qualités et de leurs actions d'où étendue des relations de l'élève avec les personnes qui l'environnent, la faculté de leur exprimer ses besoins, d'en recevoir des ordres et de faire avec elles un libre et continuel échange de pensées".

2. Quelques enseignements

Prototypes sémiotiques.

L'ambition d'**Itard** est de faire parvenir **Victor** à deux objectifs, indissociables :

- un comportement socialisé en coordination avec ses semblables ;
- une pensée réellement sémiotique, organisée par les signes de la langue dotés d'une valeur substitutive.

Nous examinons ici la seconde ambition – celle qui vise une pensée organisée, reposant sur "la valeur conventionnelle des signes" - en nous concentrant sur la

genèse de la pensée sémiotique. Nous mettrons de côté les résultats obtenus en fin d'apprentissage : classes d'objets, catégories grammaticales. [6]

Les premières productions apparentées à des signes linguistiques sont révélatrices du mode de pensée de **Victor**. Les moments forts sont :

- la composition spontanée du mot "lait", par combinaison de lettres métalliques ;
- la mise en relation des étiquettes avec les objets qu'elles désignent.

Il y a là quelque chose qui ressemble à un signe et qui pourtant n'en est pas un :

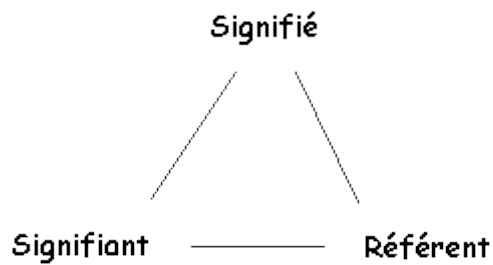
- parce que le mot n'est produit qu'en présence de la chose. Ainsi pour "lait" qui apparaît devant le verre de lait proposé par le "*citoyen Lemerle*".
- parce qu'une étiquette n'est sélectionnée qu'en présence de la chose qu'elle désigne.

Par la suite, **Itard** entraînera **Victor** à aller chercher l'objet désigné dans une autre pièce mais il remarque qu'il y a un lien de combinaison (et non de substitution) entre le mot écrit et la chose qu'il désigne. Pour preuve l'exigence de contiguïté qui impose à **Victor** de réduire la distance temporelle.

"...Victor, par un acte d'intelligence bien digne de remarque, chercha et trouva dans l'agilité de ses jambes un moyen sûr de rendre la durée de l'impression plus longue que celle de la course. Dès qu'il avait bien lu, il partait comme un trait ; et je le voyais revenir un instant après, tenant à la main l'objet demandé."

Ces productions ne sont donc pas des signes. Mais elles relèvent d'un code et consistent en une combinaison de ses éléments (ainsi lorsque **Victor** combine les lettres formant le mot "lait"). Que dire alors de ces signes qui n'en sont pas ? Nous formulons ici l'hypothèse d'une incomplétude du signe.

Dans la **tradition saussurienne** [7], le signe linguistique est une entité biface composée d'**une image acoustique** appelée signifiant (l'empreinte psychique de la "forme du signe") et d'**un concept associé à cette empreinte** : le signifié. Ainsi, le signe "lait" renvoie à une forme signifiante (la reconnaissance pertinente de la suite de phonèmes [le]) et à un concept signifié (une représentation mentale générique de la chose). Les **deux faces du signe – le signifiant et le signifié** – sont liées de manière arbitraire : ce n'est pas un lien naturel ou analogique qui les unit mais une convention. Ainsi, le concept de "lait" n'est lié à la suite de son ou à la graphie qui la représente qu'en vertu d'un pacte avec les autres membres de la communauté linguistique et la langue pose par convention qu'il aura pour signifiant lait, *milk*, *milch*, *leche*, *latte*, etc. Odgen et Richards [8] inscriront la dichotomie dans le triangle (sic) sémiotique.



Le **référent** est, pour le linguiste, la "réalité extralinguistique". Pour un "locuteur ordinaire", l'étiquette "lait" correspond au signe : le **signifiant** est associé à un **signifié** et de leur conjonction naît "la signification", qui se passe du référent. Pour **Victor** le signe est incomplet : le signifiant n'est pas associé au signifié (il n'y a donc pas de concept) et ne peut donc remplir son statut de substitut. Il est au contraire directement, pour ne pas dire physiquement, lié au référent et seul ce dernier fait sens pour lui, dans l'expérience immédiate, sensible.

Ceci fait dire à **Itard** que ce "signe" n'est qu'une "*expression confuse de ce liquide alimentaire, du vase qui le contenait, et du désir dont il était l'objet*", cette expression étant prise dans des associations, incapables de se substituer à une chose mal délimitée et inséparables d'elle. Nous trouvons dans cette confusion des frontières entre les choses et ce qu'elles font ressentir, une des explications de la différence notée par **Itard** entre **Victor** et les enfants acquérant "normalement" la parole.

"[il est] bien différent, dans l'application des mots, des enfants qui, commençant à parler, donnent aux noms individuels la valeur des noms génériques dans le sens restreint des noms individuels".

L'emploi par un enfant de mots "sans permanence référentielle" [9] lui permet de circonscrire en accompagnement de son expérience des éléments qui seront ultérieurement sémiotisables et codés, codifiés par la langue et la communauté [10]. Ce travail constitue une étape essentielle dans la genèse du signe linguistique et son lien à l'objet. Or, cette étape manque à **Victor** [11]. Si plus tard il devient capable de désigner, par l'étiquette "livre", le livre de son chevet, le journal ou encore un cahier ou un registre, ce n'est que sous l'enseignement acharné de son professeur qui parvient à lui faire saisir la dimension générique des éléments du lexique [12].

"Il s'agissait de lui apprendre à considérer les objets non plus sous le rapport de leur différence, mais d'après leur point de contact".

Entre contiguïté et similarité

Si l'acte sémiotique de **Victor** est marqué par cette défaillance, peut-on s'interroger sur les motifs de cette orientation et sur les particularités qui expliqueraient cet état du signe ? **Itard** souligne le non détachement de l'objet et des formes lexicales. Autrement dit ce qui est proposé pour le représenter ne cesse jamais d'en faire partie. Le signe ne devient jamais un élément autonome d'échange communicatif entre les êtres. Pour la tasse de lait, très investie, les commentaires d'**Itard** montrent que les quatre lettres participent certes d'une volonté communication avec les êtres en présence, mais il s'agit d'une communication élémentaire, festive, sur un registre émotionnel.

"Je remarquai que Victor au lieu de reproduire certains mots avec lesquels je l'avais familiarisé, pour demander les objets qu'ils exprimaient et manifester le désir ou le besoin qu'il en éprouvait, n'y avait recours que dans certains moments, et toujours à la vue de l'objet désiré. Ainsi, par exemple, quelque vif que fût son goût pour le lait, ce n'était qu'au moment où il avait coutume d'en prendre, et à l'instant même où il voyait qu'on allait lui en présenter, que le mot de cet aliment préféré était émis, ou plutôt formé selon la manière convenable. Pour éclairer le soupçon que m'inspira cette sorte de réserve, j'essayai de retarder l'heure de son déjeuner et ce fut en vain que j'attendais de l'élève la manifestation écrite de ses besoins quoique devenus plus urgents. Ce ne fut que lorsque la tasse parut que le mot lait fut formé. J'eus recours à une autre épreuve : au milieu de son déjeuner, et sans donner à ce procédé aucune apparence de châtement, j'enlevai la tasse qui contenait le lait, et l'enfermai dans une armoire. Si le mot lait eût été pour Victor le signe distinct de la chose et l'expression du besoin qu'il en avait, nul doute qu'après cette privation subite, le besoin continuant à se faire sentir, le mot lait n'eût été de suite reproduit. Il ne le fut point ; et j'en conclus que la formation de ce signe, au lieu d'être pour l'élève l'expression de ses besoins, n'était qu'une sorte d'exercice préliminaire, dont il faisait machinalement précéder la satisfaction de ses appétits. [...] Ainsi quoique le mot lait ne soit pour nous qu'un signe simple, il pouvait être pour Victor l'expression confuse de ce liquide alimentaire, du vase qui le contenait, et du désir dont il était l'objet".

Une autre observation d'**Itard** - non moins importante - suit ce commentaire :

"lorsque laissant tous ces objets dans l'un des coins de la chambre et emportant dans un autre toutes les étiquettes, je voulais, en les montrant successivement à Victor, l'engager à m'aller quérir chaque objet dont je lui montrais le mot écrit, il fallait pour qu'il pût m'apporter la chose qu'il ne perdît pas de vue, un seul instant, les caractères qui servaient à la désigner. S'il s'éloignait assez pour ne plus être à portée de lire l'étiquette, si, après la lui avoir bien montrée, je la couvrais de ma main, aussitôt l'image du mot échappait à l'élève qui, prenant un air d'inquiétude et d'anxiété, saisissait au hasard le premier objet qui lui tombait sous la main".

Ce comportement témoigne de l'incapacité de fixer dans la pensée l'image détachée de l'objet et d'en appliquer ailleurs la représentation. Il confirme une défaillance des

facultés de comparativité avec pour conséquence l'obligation de privilégier les rapports de contiguïté aussi bien spatiaux que temporels : on a vu plus haut comment il savait compenser cette lacune par l'agilité de ses jambes.

L'action réelle chez l'enfant

L'interrogation première sur les comportements de **Victor**, acquis dans sa vie forestière, conduit à considérer les modalités de l'action réelle chez l'enfant et son rôle dans le détachement des éléments du réel. On avance généralement qu'au sein d'une confusion entre monde extérieur et monde intérieur, et avant tout langage, la connaissance du corps et de l'espace environnant "*est pratique, utilitaire, fondée sur une expérience sensori-motrice*" [13]. Cette activité conduit le tout jeune enfant à individualiser les objets sous l'effet d'une exigence intérieure. Ces objets sont donc requis par le besoin et, en conséquence, tout ce qui n'apporte pas de réponse n'est pas extrait du chaos primitif.

Mais chaque geste de l'enfant ne l'amène pas à détacher mécaniquement un objet. La réalité des faits doit être vue autrement : elle est dans la notion de combinaison entre l'action directe et l'élément réel. La seule activité dirigée vers un élément distinct ne suffit pas. Par contre, s'il advient la réduction d'une tension (par exemple une satisfaction) cet élément émerge du réel, vient à la connaissance puis à la reconnaissance de l'enfant dont il a transformé la réalité interne. Un élément du réel qui serait manipulé sans produire un résultat transformateur ne sera pas détaché du fond du monde. Indifférent, il ne deviendra pas "objet". **Sous réserve de transformer la relation entre l'enfant et l'univers qui l'entoure, un élément "détaché" de cet univers devient objet (au sens que les psychologues donnent à ce terme).**

Nous sommes ici au cœur des facultés maîtresses de connectivité et, pour ce qui nous concerne présentement, on soulignera que le geste intentionnel qui combine une action réelle à un élément réel, **n'émet aucun message.**

Ce mode de connaissance sous le registre de la contiguïté empirique directe, non verbale, est le mode exclusif de rapport au monde de **Victor** à son arrivée dans la communauté humaine. Ainsi avait-il survécu en forêt et il faut convenir que ce type de relation avec l'environnement lui a permis d'assurer sa survie.

L'âge de **Victor** est estimé à une douzaine d'année, son abandon à l'âge de 4 ans [14]. Le retard pris est considérable. Mais ne convient-il pas de parler plutôt d'une orientation spécifique de ses facultés, et aussi d'une remarquable capacité d'adaptation. Y a-t-il lieu d'être surpris que les pseudo signes acquis par **Victor** aient été défailants ? La véritable question étant de comprendre pourquoi le passage au langage comme instrument symbolique s'est ultérieurement avéré impossible.

3. Le non apprentissage de la langue chez Victor

L'aptitude à utiliser des signes linguistiques, se développe chez l'enfant grâce à la pensée comparative, c'est-à-dire par une activité mentale qui suppose la saisie de ressemblances, de similarités, la capacité de substitutions, celles-là mêmes que **Itard** s'est efforcé de mettre en jeu avec son élève. L'enfant normal, sous l'influence sonore du milieu langagier ambiant entre, par imitation, dans un univers sémiotisé où règne l'immutabilité des signes.

Mais il est évident qu'un enfant ne peut cultiver son langage oral s'il n'en entend aucun. **Victor**, isolé dans la forêt, ne pouvait acquérir de langue parce qu'il n'en entendait aucune.

L'entreprise de **Itard** repose sur l'hypothèse que son élève n'étant pas sourd, nul obstacle ne devait entraver l'acquisition de la parole fut-elle tardive. Or le processus est plus complexe que la simple apposition d'une étiquette attachée à une chose. Une structure aussi élémentaire ne serait pas compatible avec le rôle substitutif du langage caractéristique de notre espèce. Pour que le travail du sens se fasse au niveau des signes, communicables et communiqués, cela suppose l'oubli du geste intentionnel dirigé vers l'objet au bénéfice des acquis d'un code substitutif [15].

Pour faire bref, on peut dire que sur une pensée liée à la mise en rapport à l'expérience directe du réel se superposent jusqu'à l'occulter, en la saturant de signification, une activité et une pensée reposant sur une mise en réalité par les signes.

Le passage de la nature au langage : L'enfant "se fait circonstance".

Les plus précoces expressions sonores de l'enfant sont vocales et non verbales. Elles se résument à "*des cris, des pleurs, des sons végétatifs et réactionnels de malaise et de confort*" [16]. Le babil s'entend au moment où le nourrisson est en situation syncrétique, cet état de contiguïté indifférencié où la frontière entre soi et le monde extérieur n'est pas encore esquissée.

On soulignera le statut singulier, à ce stade, de l'être et de sa voix :

- le nourrisson qui pleure à l'heure de la tétée dont dépend son bien-être est certes motivé par ses forces pulsionnelles ; mais il est assujéti à la circonstance (le monde extérieur, la mère ou la nature) en laquelle réside le sujet psychologique de l'action. L'enfant qui attend de ce monde extérieur une transformation interne est en position de "patient psychologique".

- ces productions (braillements, gazouillis) peuvent être considérées comme des décharges musculaires de la tension montante, décharges étayées sur les organes de la phonation ; la voix est alors pure "matière somatique" [17].

Les productions orales de **Victor** relatées par **Pinel**, puis par **Itard**, s'accordent à cette description.

Ainsi : "... il pousse un cri de joie en s'éveillant, quitte le lit, court à la fenêtre, puis à la porte, va, vient avec impatience de l'une à l'autre, s'échappe à moitié habillé, et gagne le jardin. Là, faisant éclater sa joie par les cris les plus perçants, il court, se roule dans la neige ..."

Ces productions vocales n'ont que valeur d'indices : elles annoncent à l'observateur un état psychologique de celui qui les produit mais elles ne sont pas produites à fin de signifier.

Les signes linguistiques participent d'un changement de statut lié à une transformation sémiotique qui va conduire à un état de conscience. Ce changement est introduit par le revirement capital que voici : Si le cri du nourrisson, en position de patient psychologique, alerte la mère de l'heure de la tétée, plus tard l'enfant saura l'utiliser pour un autre motif : par exemple pour faire venir la mère. **Nous sommes en présence d'un analogon de comportement, en fait, l'usage détourné d'un acte corporel "naturel" : le cri qui, dès lors, a valeur de signe et n'est plus un indice.**

L'enfant, même s'il n'imité que lui-même, entre dans un comportement actif, non sans l'intention d'agir sur le milieu qui l'entoure, ce qui a fait dire qu'**il se fait circonstance** [18] et donc se fait lui-même agent psychologique. Et, de toute évidence, cela suppose un vis-à-vis, un alter ego sans lequel le geste phonique ne pourrait jamais se transformer en signifiant. Telle fut la situation singulière que rencontra **Victor**.

Dans les débuts du langage il ne s'agit certes pas de signe verbal mais de signe vocal ; toutefois, dans les deux cas, les postulats psychologiques sont ceux du système signifiant tel que codifié en une langue [19]. Cet avènement implique un complet renversement des positions patient/agent qui ne pouvait donc advenir chez le sauvage de l'Aveyron.

L'importance de ce revirement, chez l'enfant normal, n'échappera pas au lecteur et il convient de noter que cela n'advient pas massivement aussitôt que se forment les premiers actes imitatifs vocaux puis verbaux : la mise en réalité de la pensée par les signes progresse avec l'acquisition des unités sémantiques.

Les incertitudes de la personne

Il est connu qu'en langue, l'enfant ne s'exprime pas de la manière qui serait attendue comme la plus évidente : malgré un égocentrisme bien ancré, il ne se désigne pas à la première personne. Certes il construit des phrases, à deux termes, à trois termes, ce qui constitue aux yeux de l'entourage un signe flatteur de son développement. Mais, bien qu'en position de sujet de l'énonciation et parlant de lui, il recourt à une utilisation pronominale singulière. Dans la phrase "Bébé il est sage", la personne qui parle est le sujet de l'énonciation, le substantif "bébé" et le pronom "il" sont ensemble le sujet de l'énoncé. Cette construction paraîtrait chargée d'une intention stylistique, s'il ne s'agissait d'un enfant chez qui ce mode d'expression est si constant qu'il est sans aucun doute contraignant. Dans ses débuts dans l'univers de la parole **le jeune locuteur n'a pas le choix : il ne peut jamais produire verbalement son être à la première personne.**

Certes l'enfant s'expérimente dans l'accompagnement des seuls "sons langagiers" qu'il entend, ceux d'autrui parlant de lui à la deuxième ou troisième personne [20]. Mais il convient d'observer que ce phénomène n'est pas propre aux jeunes années. Dans le discours de l'adulte on rencontre des substitutions pronominales, qui, sous le nom d'**énallage**, conduisent à des constructions similaires [21]. En voici deux exemples :

Ainsi, répondra-t-on, agacé, à la boulangère qui tous les matins demande "*Qu'est-ce qu'il lui faut à ce Monsieur ?*" : "*Il lui faut une baguette*" (**il = je**). Ou encore cet énoncé "emphatique" du mari à sa femme : "*eh bien ton mari, il a été à la Une cet après-midi*".

Le procédé est connu et plusieurs modalités sont décrites :

Deux cas particuliers nous retiendront parce que le locuteur adulte s'y trouve précisément dans les mêmes conditions que l'enfant, soumis aux mêmes contraintes :

- le premier cas accompagne la réserve pudique ou le locuteur substitue le "on" à la première personne quand le discours devient trop précis sur des faits d'intimité sexuelle : "*Je lui dis drague les plus jeunes toi quand même... et quand tu étais avec tes petites copines au lieu de te faire ch... là à regarder la télévision va voir ce qui se passe dans leurs petites culottes ... Ben on... à neuf ans on l'a tous fait mais on a tous eu une sœur ou une petite copine, une cousine... quand on avait neuf, dix ans...on l'a tous fait*" ;

- le deuxième cas est celui de l'alcoolisme où la démesure n'est jamais énoncée par le sujet lui-même sinon sous cette forme : "*On est tous alcoolique*". Pour "*je suis alcoolique*" qui est indicible par un patient non sevré [JM1] [22].

Le rapprochement avec le langage premier de l'enfant est plus que formel. Les deux exemples cités (pudeur sexuelle et inhibition linguistique de l'alcoolique) sont deux

cas où le sujet de l'énonciation aurait à rendre compte, **outre de sa pulsion mise à nu, de son assujettissement à l'objet dans la position de patient psychologique.**

Ainsi, soumis à la même contrainte, le discours de l'adulte et le discours enfantin se rejoignent, nous donnant un puissant éclairage sur les conditions d'appropriation de la langue. Là où l'adulte vise à contourner des inhibitions linguistiques, il y a lieu de penser que le jeune locuteur contourne de la même manière un problème identique.

L'enfant possède ultérieurement assez de capacités grammaticales pour traduire un univers qui privilégie explicitement la circonstance en tant qu'élément agissant. Il peut donc exprimer l'intentionnalité, à son égard, du monde qui l'entoure. Il utilisera la première personne mais en se positionnant volontiers non pas par un pronom sujet mais par un pronom objet : "*Il est vilain l'escalier, il m'a tapé*" [23] marquant clairement cette position de patient psychologique.

L'adulte accompagne alors cette rhétorique singulière : Bébé se cogne-t-il à une chaise, maman, pour le consoler, aura tôt fait de dire "*la chaise est vilaine*". La phrase normale viendra plus tard "*fais attention à la chaise*". Mais, tant qu'il sera nécessaire, la mère respectera ce mode de rapport au monde et, avec l'enfant, elle frappera la chaise punie d'avoir fait pleurer Bébé.

De nombreux auteurs ont observé cette position qualifiée d'**animiste** qui prête une intentionnalité aux éléments, même inertes, qui peuplent l'univers infantile.

Nous voyons ici la traduction dans le langage de cette position de patient que nous imputons à l'enfant et qui est corrélative de la formation du monde objectal dans ses rapports primitifs avec le réel.

La fonction substitutive de la langue conduit à séparer l'affect de l'élément causal. Il est clair que cet effet séparateur n'est pas pleinement établi alors que la chaise ou l'escalier sont acquis dans le stock lexical de l'enfant. Nous sommes dans une configuration de transition où l'être s'affirme en tant que sujet psychologique par la maîtrise progressive des signifiants tandis qu'il répugne à l'affirmer grammaticalement.

Au revirement que nous avons annoncé correspond une mutation au sein du langage. Celle-ci est graduelle jusqu'au moment où l'enfant inclut sa subjectivité dans la chaîne signifiante.

Cette progressivité dans le passage du réel à la réalité épouse d'autres modalités. Ainsi l'enfant recourt-il ensuite à l'artificialisme qui est le fait de penser que tout a été fabriqué par l'homme : "*Qui a enlevé les feuilles des arbres ?*" (après une nuit de mistral). Le pouvoir humain est ici paré de la toute puissance de l'univers ambiant. La structure de pensée infantile repose sur permanence d'un rapport de

causalité, reflet absolu des relations de contiguïté entre son être et le cosmos. En réalité **pseudo-causalité** qui s'installe en prolongement du rapport primitif à l'objet.

Permanence du signifiant, paroles et présence maternelles.

On peut sans difficulté imputer à l'apprentissage trop tardif de **Victor** l'échec de son accès au langage. Les lignes ci-dessus ont montré en partie la complexité d'un phénomène dont les étapes, étalées sur plusieurs semestres, ne pouvaient être reconstituées quand son éducation fut entreprise vers l'âge de 11 ans. L'échec majeur de la tentative de **Itard** a résidé dans ***l'impossibilité de conférer au signe une valeur substitutive*** ; c'est donc sous cet aspect que nous allons maintenant évoquer brièvement ce problème.

Nous avons émis ci-dessus l'hypothèse que les difficultés de **Victor** dévoilaient une incomplétude du signe tel qu'il est considéré dans sa conception saussurienne. Le signifié était en quelque sorte confondu avec le référent. Mais l'énoncé de voyelles et de quelques mots, tel le vocable LAIT, ainsi que les réussites dans le langage écrit auraient pu laisser espérer une capacité plus avancée d'échanges linguistiques. En effet les étiquettes composées avec les lettres mobiles, aussi bien que les quelques mots prononcés, ne reflétaient-ils pas les fonctions d'une "substance communiquée" apte à s'articuler dans un code linguistique ? Il fut cependant évident qu'un signe, bien que manifesté en tant qu'image acoustique ou visuelle, n'assurait pas le pouvoir de substitution que l'on pouvait en attendre.

Itard ne s'y trompe pas et ne perçoit pas de signe stable de communication dans le vocable "lait" ; nous citons ce passage :

"... c'était bien un signe vocal, le signe de la possession de la chose. Mais [...] Ce n'était le plus souvent que dans la jouissance de la chose que le mot lait se faisait entendre. Quelquefois il lui arrivait de le prononcer avant, et d'autres fois peu de temps après, mais toujours sans intention".

Victor produisait effectivement un "signe" dont on a dit qu'il n'en était pas un. Ce "signe" a été assimilé à une étiquette attachée tout à la fois au liquide, à ce qu'il faisait ressentir, à la circonstance qui le faisait apparaître, voire à la goutte de lait tombée à côté du bol. Cependant l'enfant prononce "lait", ce son est bien associé au liquide versé dans la tasse et, en cela, paraît être un signe.

On sait que un signe, qui ne ressemble pas à l'objet, lui est lié par convention, tandis que le fonctionnement de la codification linguistique, le pouvoir de substitution, en appelle à une relation de similarité. La question est donc de savoir où et comment - entre l'objet "chaise" et le mot qui le désigne - se fait la liaison avec un élément détachable ; où et comment se constitue cet élément que **Itard** n'a pu faire fonctionner.

Si **Victor** n'a pu aller au-delà du "signe-étiquette", nous formulons l'hypothèse qu'il nous met en présence d'un phénomène, qui joue un rôle dans l'appropriation du langage, et qui pourrait constituer une étape régulière chez l'enfant normal.

L'étiquette sonore (ou visuelle) et arbitraire, apportée par l'adulte, se présente dans un premier temps comme une partie contiguë à ce qu'elle est en passe de circonscrire. Ce "signe" précoce, ou plutôt anticipé, est le plus souvent restreint par la co-présence avec ce qu'il désigne. Il est donc inapte à remplir sa fonction de substitut dans la réalité d'un élément abstrait du réel.

Cette première phase correspondrait, dans ses effets, à la description donnée par **Itard** à propos de **Victor**. Le processus se poursuit, chez l'enfant normal, lorsqu'il est sollicité par des échanges vocaux. Son destin langagier est lié à la constitution de relations externes de similarité. Ces liens conduiront à la permanence du signifiant et du signe en accord avec les productions de l'entourage, avec les paroles maternelles.

Cette configuration s'engendre continuellement avec l'apprentissage maternel :

- concrètement l'univers de la contiguïté empirique, dont nous avons parlé, est régulièrement médiatisé par la mère, elle-même omniprésente et omnicausale ; c'est donc essentiellement vers la mère que s'orientent les motifs d'action, les gestes intentionnels et vis-à-vis d'elle, ou de ses substituts, que l'enfant se situera en position de patient psychologique ;

- mais la mère (entendons, la personne qui assume cette fonction) est aussi importatrice de la langue, donc des liens de similarité ; autrement dit, elle a pouvoir de faire entrer tout élément du réel dans une réalité sémiotisée.

L'ensemble des signes qu'elle introduit, par sa qualité de mère toute puissante, acquiert nécessairement un pouvoir directeur, donc une valeur symbolique. La prégnance du discours maternel est bien connue.

L'enfant s'en dégagera progressivement jusqu'à la manipulation d'idées abstraites, mais il ne pourra jamais métaphoriser la mère.

Tout à fait différente est l'éducation de **Victor** pour qui les rapports solitaires avec l'univers de la contiguïté empirique ont été autonomes et surtout **non médiatisés par un être parlant**. **Victor** a pu assurer sa survivance dans ce monde réel grâce à une intelligence probablement hors du commun. Mais au moment où **Victor**, assurant sa survie, dirigeait vers eux ses gestes intentionnels, la sémiotisation, faute de vis-à-vis, n'a pas été appliquée aux éléments du réel qui ont pu se constituer effectivement en objet.

Bien plus tard, une sémiotisation a été entreprise avec le décalage temporel que l'on sait, mais alors **il n'y eut pas d'enracinement préalable et authentique du**

matériel langagier proposé dans un univers objectal. Ceci rendait impossible le procès de symbolisation. Il était donc voué à un monde d'indices et non à un univers de symbole.

C'est le constat de **Itard** qui note d'une part l'adaptabilité de son élève au mode d'existence proposé mais, d'autre part, son incapacité de fonctionner dans le monde des signes.

1/ Le récit de cet apprentissage, qui marque le passage d'une pensée inorganisée à une pensée circonscrite par les signes, est exposé par Itard dans deux écrits auxquels nous référons ici :

- 1801, Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron.

- 1806 (publié en 1807), Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron. Ces deux travaux constituent l'unique source détaillée et réfléchie de l'évolution de l'apprentissage de l'enfant. Jean Itard en est le seul auteur.

Dans un premier temps, seul le Rapport de 1806 a été publié (en 1807), par l'Imprimerie Impériale, sur ordre du Ministre de l'Intérieur auquel il était adressé.

En 1847, les deux textes sont publiés aux éditions Alcan puis, disparaissent jusqu'en 1932 où ils sont publiés (en anglais) à New-York. Les textes, qui étaient introuvables depuis, sont désormais disponibles dans l'ouvrage de Lucien Malson, 1964, Les enfants sauvages, éd. 10/18.

2/ Outre la notion de l'arbitraire du signe, on retrouve dans cette démarche le nominalisme de Condillac. Pour cet auteur les noms sont des étiquettes par lesquelles nous classons l'expérience et en dehors desquelles il n'existe aucune idée. "Si vous croyez que les idées abstraites sont autre chose que des noms, dites ce qu'est cette autre chose". Condillac (Etienne Bonnot de), 1798 (posthume), *La langue des calculs*.

3/ Il est intéressant de noter qu'Itard, dans son Rapport, appelle son élève le sauvage de l'Aveyron jusqu'au récit de cet épisode qui marque l'usage quasi-systématique de Victor. C'est dire que, même avec le recul de l'analyse et de l'écriture, le sentiment reste tenace que celui-ci, lorsqu'il est totalement hors du langage, ne peut être considéré comme une personne humaine à part entière.

4/ Notons que, comme chez le jeune enfant, ces productions spontanées se font sur le régime de la répétition...

5/ Le Mémoire de 1801 se termine par de pudiques précisions sur la puberté et certaines attitudes sexuelles du garçon, aspect de son développement qui ne sera jamais abordé.

6/ Nous ne savons finalement que peu de choses sur ces avancées tardives dans l'apprentissage. Elles ne doivent pas, de plus, faire oublier que Victor ne parlera jamais et conservera toujours une part irréductible de "sauvagerie".

7/ F. de Saussure, 1916, Cours de linguistique générale, éd. Payot.

8/ C. K. Odgen et I. A. Richards, 1946, The Meaning of Meaning, éd. Routledge et Kegan (Londres).

9/ A. Tabouret-Keller, 1997, La maison du langage. Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage, éd. Presses Montpellier III.

10 /F. Péréa, 2002, "Une petite histoire sur le sujet de la parole", dans la revue Traverses, n°3, éd. Presses Montpellier III.

11/ On peut imaginer aussi que la voix a déjà été investie trop longtemps différemment, à travers les cris dont témoigne Itard notamment, et ne peut donc servir à cette activité préonymique. Sur les cris et le statut de la voix dans ce contexte, voir : F. Péréa et J. Morenon, janvier 2004, "[Des silences, des cris et des hurlements](#)", dans la revue Synapse, n°201.

12/ Il s'agit là d'un objectif pédagogiquement motivé et recherché par Itard et non d'un "erreur, donnant à n'importe quoi de semblable [...] le même nom" comme l'écrit Lucien Malson.

13/ Claude Kolher, L'image du monde extérieur et de sa propre personne chez l'enfant. Annales médico-psychologiques. 123^{ème} année, T. 1. N° 2, fév. 1965.

14 / Victor était pour le moins "abandonnique" et on pourrait spéculer sur des causes psychologiques d'un refus de parler. En l'absence de toute information nous n'aborderons pas cet aspect du problème.

15/ "On tue la Chose pour passer à la représentation".

16/ B. de Boysson-Bardies, 1996, Comment la parole vient aux enfants, éd. Odile Jacob.

17/ F. Péréa et J. Morenon, [ibidem](#).

18 / Sèchehaye A. Essai sur la structure logique de la phrase. Champion éd. Paris. 1950.

19/ Le "signe vocal" se distingue du signe verbal, linguistique au sens plein du terme, parce que ce second renvoie à un système signifiant codifié en une langue alors que le vocal, s'il subit les influences de ce qu'il deviendra (influence sonore de l'entourage, du milieu langagier ambiant), n'est pas encore dans la permanence du système qui suppose l'immutabilité. Signe il est quand même : il vaut pour autre chose (le cri comme appel de ce qui manque) et est volontaire dans ce revêtement, agit sur soi-même ou autrui : il n'est plus indice ou réflexe. On peut alors lui adjoindre, en plus des cris volontaires et aux fins que nous connaissons, les cris vocalisés que les parents prennent pour les premiers mots. On peut également préciser la fonction structurante du réel en une réalité, une fonction de passage.

20/ Le sujet de l'énoncé (il) et le sujet de l'énonciation ("moi qui parle") sont disjoints dans la sphère du langage alors que dans l'expérience, il s'agit de la même personne (point de vue excentré).

21/ Utilisation, à la place de la forme grammaticale attendue, d'une autre forme qui prend exceptionnellement sa valeur.

22/ Voir : Péréa F. Morenon J. "[je](#)" n'est pas alcoolique. Notes sur la négation, la dénégation et le déni chez le malade alcoolique. Synapse. 194. avril 2003. (11-14).

23/ L'exemple est de Piaget.

24/ "Il ne serait pas trop risqué d'identifier le principe de contiguïté d'un point de vue génétique, avec la matrice primitive des processus symboliques" - et d'ajouter que chez nous, le civilisé (parlant) s'efforce toujours de cacher le primitif (crieur).

25/ Le site du sculpteur de la statue à St Sernin sur Rance : <http://www.coudrain-sculpteur.com>



Victor de l'Aveyron

[*Retour à l'Index*](#)

Site créé le 02 août-1997. Dr J. Morenon, F-04500 [RIEZ](#)

Emplacement du Fichier :

<http://jean.morenon.fr/PDF/victor.pdf>

