

LANGUES ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

Collection dirigée par H. Besse et D. Coste

Ecole normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud

CREDIF

THÉORIES D'APPRENTISSAGE  
ET ACQUISITION  
D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Daniel GAONAC'H

Laboratoire de Psychologie du Langage  
U.A. 666 du C.N.R.S.  
Université de Poitiers



LIVRARIA  
FRANCESA

Rua Barão de Irapetitinga, 275  
01042-001 - São Paulo, SP  
Tel.: (11) 9231-4555 - Fax: (11) 3151-2051  
Rua Frei, Adílio Inocenti, 920  
04538-002 - São Paulo - SP  
Tel.: (11) 3848-7956 - Fax: (11) 3045-2317  
atendimento@livrariafrancesa.com.br  
www.livrariafrancesa.com.br

*Livraria Coste*

  
HATIER / DIDIER

C'est surtout dans cette perspective que sera présentée ici la théorie de Chomsky. Nous ne prétendrons donc pas, dans la suite de cet exposé, tenir compte des différentes versions de la théorie, comme le ferait un exposé technique exhaustif.

Pourquoi peut-on admettre que l'axiomatique chomskyenne, dont l'objectif premier est la construction d'une grammaire formelle, a véritablement conduit à une reformulation du problème du langage du point de vue du psychologue ? Au-delà de l'intérêt présenté par la tentative de formalisation elle-même, une des clés de la théorie de Chomsky est la notion même de « grammaticalité » : la grammaire d'une langue est un dispositif capable d'engendrer une infinité de phrases, qui soient des phrases pouvant être considérées comme appartenant à cette langue, et uniquement des phrases répondant à cette définition. La formalisation chomskyenne n'est donc alors qu'un épiphénomène par rapport à un postulat beaucoup plus fondamental sur la nature de la grammaire : c'est pour répondre à l'exigence de constituer un dispositif de génération langagière que la formalisation est nécessaire. Ce n'est donc pas tant l'aspect formel qui est central dans une telle « grammaire », mais plutôt l'aspect créatif : la grammaire est un ensemble d'algorithmes susceptibles de produire toutes et rien que les phrases grammaticales d'une langue.

Les règles des grammaires traditionnelles sont écrites sous la forme d'énoncés portant sur des aspects spécifiques de la langue : propriétés des éléments constituant les phrases, conjugaisons et déclinaisons, marquage du genre, accords entre adjectifs, noms et verbes... Ces aspects de la langue sont considérés comme relativement indépendants les uns des autres, et les énoncés des règles de grammaire correspondantes n'ont que peu de relations entre eux. La thèse de Chomsky est qu'il est possible de concevoir une grammaire dont les règles soient constituées en un système, qui est à la fois une formalisation unifiée de la grammaire, et un mécanisme dont la fonction est la production des phrases grammaticales d'une langue et seulement de celles-ci.

C'est sur cet aspect générativiste de la théorie de Chomsky que nous voulons insister. Le psychologue - comme sans doute le pédagogue - ne peut rester indifférent face à un modèle du langage qui prétend fournir les règles de génération des phrases. La « grammaire », dans cette perspective, peut être en effet considérée comme un des éléments constitutifs de tout acte de parole, comme un des dispositifs dont la mise en œuvre est nécessaire à l'émergence de productions langagières. C'est bien la perspective de Chomsky, qui envisage la grammaire générative comme une construction hypothétique susceptible de rendre compte de la compétence sous-jacente aux comportements linguistiques effectifs. A ce titre, il considère

les mécanismes génératifs comme devant nécessairement être pris en compte par quiconque veut étudier l'utilisation et l'acquisition du langage.

On peut comprendre la séduction exercée par une telle théorie, dans les années soixante, sur des psychologues soucieux alors de rendre compte des mécanismes sous-jacents, des processus mentaux à l'œuvre dans des comportements complexes. A défaut de preuves empiriques - les méthodes de recherche de Chomsky sont bien éloignées de celles des psychologues expérimentalistes - ceux-ci ont vu dans cette théorie un modèle d'une très grande richesse, ce qui explique à la fois une remise en cause radicale de certaines conceptions relatives au fonctionnement du langage, et un souci de validation expérimentale des concepts chomskyens.

### La théorie chomskyenne et la psychologie du langage

La grammaire, du point de vue de Chomsky, peut être assimilée à une « connaissance » dont dispose le sujet, et qui préside à la réalisation de tout acte de langage. La distinction compétence / performance, bien que présentant quelques ambiguïtés dans certains textes en ce qui concerne la dépendance de la performance par rapport à la compétence (cf. Bronckart, 1977, p. 228), touche à une problématique qui n'était pas neuve en psychologie. La compétence est un savoir implicite, n'apparaissant pas nécessairement au plan comportemental ; la performance est la mise en œuvre de cette compétence dans des situations concrètes. Cette distinction rappelle certaines de celles que nous avons évoquées plus haut, par exemple à propos de l'apprentissage latent étudié par Tolman, entre connaissance et comportement. Mais ce qui nous paraît être l'apport fondamental de Chomsky concerne la nature de cette connaissance.

Dans la tradition expérimentaliste des psychologues, chez Tolman pour ce qui concerne les acquisitions, comme chez Miller pour ce qui concerne la perception du langage, il s'agit de connaissances spécifiques, constituées de manière progressive, à partir d'expériences limitées, relatives à une situation donnée ou à un matériau fini. Pour Chomsky, le savoir concernant le langage ne porte pas sur les caractéristiques physiques d'une langue, mais sur ses potentialités créatives. Les connaissances implicites de tout locuteur sont des « règles de grammaire » d'une très grande puissance, permettant d'engendrer un nombre infini de phrases. Ces connaissances - implicites - sont d'ailleurs largement supérieures à celles - explicites - du linguiste, incapable actuellement de proposer un modèle générant efficacement un nombre infini de phrases. Les jugements de grammairalité sont ainsi du ressort du seul locuteur, ou du linguiste en tant que locuteur privilégié (et non en tant que constructeur d'un

modèle formel) : le locuteur est bien le détenteur d'un savoir concernant la langue qu'il parle. C'est de cette connaissance implicite que la grammaire générative doit - au plan linguistique - rendre compte.

Déterminer les caractéristiques de cette connaissance implicite ne peut se faire qu'à travers des comportements langagiers effectifs, qui subissent des contraintes autres que grammaticales : limitation de mémoire, distractions, déplacements d'intérêt ou d'attention, erreurs fortuites ou caractéristiques, c'est-à-dire, selon le vocabulaire de Chomsky, des contraintes de performance. Celle-ci reflète néanmoins la compétence, c'est-à-dire la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue. L'objet d'étude du linguiste est en principe un « locuteur-auditeur idéal » (1965, traduction française : 1971, p. 12) non affecté par les variables de performance. Mais les modalités de l'étude de cet objet doivent tenir compte de l'ensemble des facteurs qui ont un effet sur les comportements effectifs : « Le problème, pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue, consiste en ceci : déterminer, à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur-auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective » (p. 13, souligné par nous).

Trois remarques doivent être faites à ce sujet :

1. Il reste à déterminer quels sont les moyens mis en œuvre par l'enfant qui apprend la langue » pour construire un tel système sous-jacent de règles ? Ce point sera discuté dans un moment, à propos de la conception chomskienne des acquisitions linguistiques.

2. Si le « mentalisme » de Chomsky ne peut faire de doute (la linguistique « ... s'attache à découvrir une réalité mentale sous-jacente au comportement effectif », p. 13), l'opposition souvent faite entre « mentalisme » et « mécanisme » peut paraître suspecte. La théorie de Chomsky vise à la conception d'un modèle de simulation de la compréhension et de la production du langage, tel que la construction d'une machine automatisant ces activités humaines soit théoriquement envisageable. On est confronté là à un type de mécanisme qui est celui que développent aussi les courants théoriques en psychologie issus de la théorie de l'information, influencés par la cybernétique ou par les recherches en intelligence artificielle (voir ci-dessus dans ce chapitre). La théorie de Chomsky participe donc bien d'un vaste courant des Sciences Humaines centré sur la formalisation et la simulation : le langage y est lié à un mécanisme descriptible en termes d'éléments constitutifs et de règles liant ces éléments (cf. Dreyfus, 1984, pour une analyse critique de ces courants).

3. Si la compétence sous-jacente est l'un des facteurs susceptibles de déterminer les caractéristiques de la performance linguistique, on doit pouvoir en discerner les effets au travers d'une analyse des performances réelles : la question qui a longtemps préoccupé les psycholinguistes d'inspiration chomskienne est celle de la « réalité psychologique » des traits de la grammaire conçue par Chomsky. Le modèle génératif-transformationnel étant considéré comme décrivant les processus sous-jacents aux comportements linguistiques du locuteur, la psychologie s'est un moment assigné pour tâche d'attester la valeur explicative de cette théorie par rapport à ces comportements : compréhension, production, mais aussi perception et mémorisation du langage : « ... une grammaire ou une théorie linguistique a une réalité psychologique quand on peut démontrer que la dite grammaire est une partie intégrante de la performance et comprendre le langage » (Mehler, 1968, p. 137 ; cf. aussi Mehler, 1969). Plusieurs de ces recherches - il faut le noter - ont été menées par G.-A. Miller ou des collaborateurs (le recueil de Mehler et Nofzet, 1974, fournit des traductions de plusieurs textes représentatifs).

Miller, Ojemann et Mc Kean (1964) par exemple ont fait effectuer à des sujets une tâche consistant à découvrir dans un ensemble de phrases celle qui correspond à la transformation (passive, interrogative, négative, etc.) d'une autre phrase présentée par ailleurs. On montre ainsi que le temps d'appariement de deux phrases est fonction du nombre de transformations nécessaires au passage d'une phrase à l'autre.

Plusieurs travaux portent sur la mémorisation de phrases. Mehler (1963) fait l'hypothèse d'un double codage en mémoire, l'un correspondant à la structure profonde, l'autre aux transformations aboutissant à la structure de surface. Il montre que la structure profonde est plus facilement accessible : les phrases simples (Kernell) sont plus faciles à apprendre ; de nombreuses erreurs portent sur les aspects syntaxiques des phrases présentées, et non sur leurs aspects sémantiques.

C'est aussi une hypothèse de codage que formulent Savin et Perchonock (1965) : chaque transformation appliquée à une phrase noyau est conçue comme un trait dont le codage en mémoire est nécessaire à la reproduction de la structure de surface. Dans ces conditions, la « place en mémoire » prise par une phrase doit être fonction du nombre de transformations subies par la phrase. Les auteurs vérifient cette hypothèse en utilisant une technique de mémorisation à court terme : on présente une phrase et huit mots isolés ; le sujet doit répéter la phrase puis le plus grand nombre possible de mots. La capacité de mémorisation immédiate étant supposée limitée, le nombre de mots isolés mémorisés est un indicateur de la place

prise en mémoire par la phrase. Les auteurs montrent effectivement une relation entre complexité transformationnelle et mémorisation.

A la suite de la publication d'*Aspects of the theory of syntax* (1965), d'autres travaux expérimentaux ont porté sur la réalité psychologique de la structure profonde. Ainsi Blumenthal (1967), Blumenthal et Boakes (1967), ont utilisé des phrases ayant une même structure de surface mais des structures profondes différentes (John is eager to please / John is easy to please). Après la présentation d'une liste de phrases de ce type, on présentait un mot isolé extrait d'une des phrases, et on demandait au sujet de rappeler la phrase correspondante. Les auteurs ont montré ainsi que le taux de rappel de la phrase, déclenché par la présentation d'un mot, dépend plus du statut de ce mot dans la structure profonde que de son statut dans la structure de surface : dans l'exemple ci-dessus, « John » est un meilleur déclencheur pour la première phrase que pour la deuxième.

De nombreuses expériences de ce type ont été mises en œuvre, dont les résultats ont le plus souvent comme caractéristique d'être extrêmement fragiles : les hypothèses de ce type ne sont vérifiées que si la tâche demandée au sujet reste artificielle, liée à des opérations (effectuer des transformations, par exemple !) qui n'ont sans doute rien à voir avec les opérations en jeu dans les activités langagières réelles. Lorsqu'interviennent des facteurs « perturbateurs » par rapport à la tâche expérimentale (si, par exemple, le sujet est conduit à prendre en compte le sens du matériel présenté), ces phénomènes sont beaucoup plus difficiles à mettre en évidence. Ceci explique sans doute tout à la fois le succès fulgurant de ce type de recherches pendant une dizaine d'années, puis la remise en cause de la pertinence même de la question posée eu égard à la complexité des comportements linguistiques réels. Une telle simplification des rapports entre compétence et performance ne pouvait guère déboucher.

Ce qui pose d'ailleurs problème, de manière plus générale, dans cette conception du langage, est le formalisme lié à la notion de compétence. Peut-on parler d'une compétence linguistique unique, en dehors par exemple de la prise en considération de différents niveaux de langue ? En fait, un même locuteur / auditeur met en œuvre successivement des compétences variées, en grande partie liées à la situation dans laquelle s'insèrent les activités linguistiques où il se trouve inséré (cf. Chapitre 5). L'absence de prise en compte des aspects fonctionnels du langage (cf. Chapitre 6) constitue, du point de vue du psychologue, un handicap majeur pour une théorie du langage susceptible de servir de référence linguistique dans l'élaboration d'une théorie des activités de langage. Le débat Skinner / Chomsky est, de ce point de vue, largement faussé, tant les aspects du langage pris en considération sont hétérogènes d'une théorie à l'autre.

## La grammaire générative et les acquisitions linguistiques

L'innéisme du langage - et donc le refus de recourir au concept d'« apprentissage » tel qu'il est développé en psychologie - apparaît assez tardivement dans les textes de Chomsky, mais d'une manière très forte, notamment dans *Reflections on language*. L'hypothèse en est avancée essentiellement en raison de la rapidité, voire de l'instantanéité, des acquisitions linguistiques : « ... certaines réalisations intellectuelles, comme l'apprentissage du langage, relèvent strictement d'une capacité déterminée. Nous sommes "spécialement conçus" pour ces activités, au point que nous développons des structures cognitives complexes et intéressantes, rapidement et sans effort conscient ou presque » (1975, traduction française : 1981, p. 38). « ... La théorie linguistique... telle que nous venons de l'esquisser, est une propriété innée de l'esprit humain. En principe, on devrait être capable d'en rendre compte en termes de biologie » (p. 46). Il convient d'ailleurs de signaler que ce principe va bien au-delà des capacités linguistiques : « Une "hypothèse de l'innéisme" générale inclura également des principes portant sur la place et le rôle des individus dans la société, la nature et les conditions de travail, mais aussi sur la structure de l'action humaine, la volonté, le choix, etc. Ces systèmes sont probablement inconscients et même hors d'atteinte pour l'introspection consciente » (pp. 46-47).

L'hypothèse d'innéité se fonde en partie sur des argumentations d'ordre biologique, développées en particulier par Lenneberg (1967). L'acquisition du langage se produit, chez les jeunes enfants, de manière relativement stable, entre 18 mois et 4 ans ; on peut supposer que cela correspond à une période pendant laquelle le cerveau de l'enfant dispose d'une capacité à apprendre la langue (structure linguistique latente), capacité dont l'adulte ne peut plus ensuite disposer. Lenneberg avance ici deux types d'arguments empiriques :

- Des observations sur le développement anatomique et physiologique du cerveau, de la naissance à la maturité, chez les enfants normaux et chez des enfants retardés au plan linguistique.
- Les possibilités de récupération du langage chez les sujets souffrant d'aphasie post-traumatique. On a pu montrer en effet que ces possibilités varient selon l'âge, quantitativement et qualitativement : de 15 mois à la puberté, le réapprentissage ne pose pas trop problème ; il n'en est pas de même après la puberté, et il ne semble plus alors s'agir d'un réapprentissage, mais plutôt de l'annulation d'inhibitions temporaires au sein d'un ensemble de capacités déjà fixées ; en tout état de cause, les capacités non recouvrées cinq mois après la blessure sont perdues définitivement : le réentrainement ne sert plus alors à rien.

Au plan psycholinguistique, l'expression la plus forte de l'hypothèse d'innéité a été élaborée par McNeill, qui fonde son argumentation sur le fait que « la part la plus abstraite du langage est la première qui apparaisse au cours du développement » (1970, p. 70, notre traduction). L'analyse faite par McNeill l'amène à considérer que les premiers énoncés des enfants sont très proches des structures profondes telles qu'elles sont décrites par la grammaire générative transformationnelle. Il en conclut que l'enfant dispose, de manière innée, de schémas abstraits qui, appliqués au matériel linguistique qu'il peut avoir à sa disposition, permettent la constitution d'une compétence grammaticale. La caractéristique du LAD (Language Acquisition Device / Dispositif d'acquisition du langage) est de permettre le développement d'une « théorie » concernant les régularités qui sous-tendent le corpus linguistique auquel l'enfant est exposé. Les structures profondes sont innées et universelles (les mêmes catégories grammaticales sont présentes dans toutes les langues) ; ce qui se modifie au cours du développement, c'est la manière d'exprimer la structure sous-jacente à travers des phrases, autrement dit l'application de transformations (cf. aussi McNeill, 1966).

Plusieurs arguments sont avancés en faveur de cette thèse, qui montrent que les enfants disposeraient d'une capacité cognitive innée à développer leur propre système grammatical :

- les données linguistiques apportées à l'enfant par son entourage sont souvent de mauvaise qualité, approximatives ou semi-grammaticales ; cela n'empêcherait pas l'enfant d'acquiescer des règles abstraites, complexes ou d'application rare, et de les appliquer correctement ;
- On peut noter la production, chez l'enfant, d'énoncés semi-grammaticaux, qui correspondraient à des sortes de structures intermédiaires par rapport aux dérivations complètes (phénomène par ailleurs observé dans les productions approximatives des adultes) ;
- pour analyser la grammaire précoce de l'enfant, il ne suffit pas de simplifier celle de l'adulte : elle ne peut donc être le résultat d'une simple imitation ;
- il existerait une liaison entre la complexité transformationnelle des énoncés et leur ordre d'acquisition.

Il ne nous appartient pas ici d'élaborer une analyse critique d'une telle théorie en ce qui concerne la psycholinguistique génétique. Mais notions que certains de ces points seront repris ultérieurement et examinés, dans le cadre de problématiques relatives à l'acquisition des L2 (cf. Chapitre 5) :

- hypothèse d'un ordre d'acquisition canonique (éventuellement plus ou moins semblable, même chez l'adulte, à l'ordre d'acquisition observé en L1) ;
- hypothèse de systèmes intermédiaires rendant compte de manière provisoire du fonctionnement de la langue ;

- problèmes concernant le rôle des interactions linguistiques entre l'apprenant et un ou des natifs lors de l'acquisition d'une L2.

Le point de vue de Chomsky sur le problème de l'acquisition des connaissances en général est particulièrement développé dans *Aspects of the theory of syntax* (1965), lorsqu'il oppose l'approche empiriste et l'approche rationaliste (traduction française, 1971, pp. 69-74).

Un dispositif d'acquisition du langage, d'un point de vue empiriste, est limité à des mécanismes de traitement périphériques, portant sur des composants du langage qu'on peut distinguer oralement (donc ne portant pas sur quelque structure profonde que ce soit). A ces mécanismes sont adjoins des mécanismes analytiques de traitement des données, qui fonctionnent par induction, selon des principes simples : par exemple des liaisons associatives, selon des principes de généralisation portant sur diverses dimensions perceptives, des principes taxonomiques de segmentation et de classification tels que ceux développés par la linguistique structurale. La « connaissance » est le résultat de l'application de tels principes inductifs aux données de l'expérience analysées initialement (cf. Chapitre 1).

Du point de vue rationaliste, défendu par Chomsky, il existe des principes innés de différentes sortes, qui déterminent la « forme » de la connaissance acquise d'une façon assez étroite et hautement organisée. Ces mécanismes innés sont activés quand des stimulations appropriées se présentent au sujet. Chomsky se réfère là à la thèse de Humboldt, selon laquelle on ne peut en fait enseigner une langue, mais seulement faire en sorte que se présentent les conditions sous lesquelles elle se développera, à sa façon, de manière spontanée. La forme d'une langue (le schéma de sa grammaire) est dans une large mesure donnée, mais ne deviendra disponible que si se présente une expérience appropriée (p. 74).

Cette analyse conduit Chomsky (pp. 76-77) à qualifier la linguistique « taxonomique » d'empiriste : elle suppose en effet que la théorie linguistique a pour objet de constituer un ensemble de procédures qui permettent de déterminer la grammaire d'une langue à partir d'un corpus. La « forme » de la langue n'y est donc pas spécifiée a priori, à ceci près qu'il existe des restrictions sur les grammaires possibles, en raison des choix liés à la définition de cet ensemble de procédures. Ceci s'oppose à un point de vue rationaliste, selon lequel il existe différents universaux de forme et de substance, qui sont des propriétés intrinsèques du système d'acquisition du langage, et qui fournissent un schéma appliqué aux données de l'expérience.

## Les « applications » pédagogiques de la théorie chomskienne

Partant de ces principes, on voit mal ce que l'enseignant peut retirer des conceptions de Chomsky, ni d'ailleurs ce qu'un quelconque enseignement peut bien apporter à l'émergence du langage chez un individu. C'est d'ailleurs bien le point de vue défendu par Chomsky dans une phrase lapidaire : « Pour ce qui est de l'affirmation selon laquelle le langage est non seulement appris mais enseigné, et que cet "enseignement" est capital pour établir le sens des expressions linguistiques, cette idée n'a de fondements ni empiriques ni conceptuels. » (1975, traduction française : 1981, p. 69).

Cette présentation mériterait cependant d'être précisée, car l'innéisme chomskien ne signifie nullement, nous l'avons vu, que le langage apparaisse de manière spontanée, indépendamment de l'environnement de l'individu. C'est ce qui apparaît lorsque Chomsky invoque dans ce même ouvrage un « système de mécanismes et de principes mis en œuvre dans l'acquisition du langage - c'est-à-dire l'acquisition de la structure cognitive spécifique que nous appelons "grammaire" - à partir de données qui constituent "un échantillon correct et adéquat de ce langage" » (p. 40). L'idée est donc qu'un dispositif inné doit être nécessairement présent et mis en œuvre, mais que ce dispositif n'est fonctionnel qu'en liaison avec une exposition minimale à un matériel linguistique. Ce que doit être « un échantillon correct et adéquat » de langage permettant la mise en œuvre effective du mécanisme d'acquisition reste cependant bien flou dans les textes de Chomsky !

Cette situation explique sans doute la contradiction qu'on peut relever entre d'une part la rareté des méthodes pédagogiques directement inspirées de la théorie de Chomsky, et d'autre part le très grand impact de cette théorie sur l'évolution de la pédagogie des langues en général : le point de vue radicalement neuf de Chomsky sur la nature même des langues a eu des effets sans commune mesure avec des « applications » au sens strict.

1. Ce que pourrait être une méthodologie d'inspiration chomskienne dans le domaine des L2 est présenté par van Passel (1970) sous le nom de méthodologie « logico-structurale ». L'objectif essentiel est d'utiliser au mieux le « talent inné » des êtres humains pour organiser les phénomènes, en particulier auditifs, de la langue. Pour cela il n'est pas nécessaire de présenter du matériel linguistique en grande quantité : le vocabulaire utilisé est une vocabulaire minimal ; il doit simplement permettre d'introduire une unité linguistique définie. A travers ce matériel limité, une phase d'incubation donnant la priorité à l'audition doit permettre l'induction de règles, et, partant, la déduction de nouvelles phrases, en particulier par transformations et substitutions (cf. Torrey, 1971).

Il y a là le souci d'utiliser et de développer les capacités d'expression créatrice liée à la maîtrise du langage, ce qui explique par ailleurs la valeur positive attribuée aux erreurs de l'élève, liées chez celui-ci à une activité de test d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Ce type de méthode ne réuse pas non plus la possibilité de fournir des exemples agrammaticaux, qui doivent être des occasions de percevoir les limites des règles. Enfin les explications grammaticales y sont conçues comme des aides utiles, à titre d'activité cognitive exercée sur le matériel linguistique, à condition toutefois qu'elles portent sur des aspects de la langue ayant fait par ailleurs l'objet d'une activité d'organisation implicite.

Il faut noter cependant combien les concepts chomskiens nécessitent de prudence lorsqu'on envisage de passer à des « applications ». Pour prendre un exemple, faire faire des exercices de « transformation » de phrases actives au passif a-t-il quoi que ce soit de chomskien ? Il s'agirait en quelque sorte d'exercices structuraux d'un nouveau genre (cf. Roulet, 1972, p. 64), inspirés d'une lecture quelque peu rapide de la première version de la théorie chomskienne (dans la seconde version, seules les transformations dites obligatoires jouent un rôle pour rendre compte du fonctionnement de la langue). Si certains ont cru voir dans de tels exercices une possible extension de la technique pédagogique des exercices structuraux qui tiennent compte des apports de la grammaire générative transformationnelle, on peut douter que le fait même d'exercer des structures soit bien d'inspiration chomskienne ! Rien ne dit, dans la théorie de Chomsky, qu'il faille s'exercer à des transformations pour apprendre une langue... La notion même d'exercice n'a guère de sens si l'on accepte le point de vue de Chomsky sur les acquisitions ; ce qui compte n'est pas l'exercice d'une structure, mais sa présentation dans des conditions adéquates (en liaison notamment avec des structures dérivées) permettant le repérage et l'explicitation des fonctionnements linguistiques correspondants.

2. Sur un plan plus général, on considère le plus souvent (cf. par exemple Roulet, 1972) que l'apport de la théorie de Chomsky se situe surtout au plan de l'analyse linguistique : elle aboutit à une meilleure compréhension de la nature et du fonctionnement de la langue (et des langues en général). La grammaire générative transformationnelle est capable, en particulier, de formuler et d'explicitement de manière efficace des caractéristiques de la langue, dont la grammaire traditionnelle, mais non la linguistique structurale, cherche à rendre compte. C'est le cas par exemple de l'approche de certains énoncés ambigus (« la peur des ennemis »), dont l'analyse en structure superficielle et en structure profonde permet de mettre en évidence l'ambiguïté. Une conséquence pratique essentielle, au niveau méthodologique, de la distinction structure superficielle / structure profonde, est le souci de ne pas offrir dans une même leçon

des énoncés de structure superficielle identique et de structure profonde différente ; à l'inverse on pourra trouver un intérêt pédagogique à mettre en évidence les ressemblances profondes entre énoncés de structure superficielle variée. Une méthodologie d'inspiration chomskienne doit donc mettre en évidence des régularités sous-jacentes, dont la grammaire traditionnelle ne peut rendre compte. Il s'agit alors d'une tendance générale à un plus grand niveau d'abstraction dans l'explicitation des règles, ce qui doit élargir les possibilités de construction d'énoncés grammaticaux, en particulier d'énoncés complexes, autrement dit favoriser le développement de la compétence linguistique dans tous les aspects créatifs du langage.

On doit noter aussi l'impact qu'a pu avoir la théorie de Chomsky sur les conceptions relatives aux rapports L1 - L2. Si l'on accepte le postulat d'existence d'universaux, si l'on prend en compte les analogies de structure profonde entre des énoncés ayant des structures superficielles très différentes d'une langue à l'autre, alors on ne peut plus considérer la L1, lors de l'apprentissage d'une L2, sous l'angle essentiellement négatif des interférences qui risquent d'apparaître entre les deux langues. Ce point de vue suppose qu'un enseignement de la L1 bien conçu doit conduire à des connaissances générales du système et du fonctionnement d'une langue. Développer, à propos de la L1, des concepts valables pour toutes les langues (c'est-à-dire pour le langage, ce qui implique qu'il s'agit là de connaissances d'ordre métalinguistique), est susceptible de favoriser grandement l'apprentissage d'une L2 (cf. Roulet, 1980). Pour reprendre l'analyse faite plus haut, il est indispensable, dans la perspective d'acquisition ultérieure d'autres langues, que la grammaire de la L1 traite séparément de phrases identiques en surface mais distinctes en profondeur.

3. En suivant la logique de l'analyse que nous avons faite de l'impact de la théorie de Chomsky, il nous faut à nouveau souligner que cet impact est très indirect en ce qui concerne les aspects plus proprement psycholinguistiques des acquisitions. Ce qui, dans l'œuvre de Chomsky, est suggéré quant à la nature des processus cognitifs sous-jacents est très insuffisant, mais constitue sans aucun doute une piste essentielle pour le psycholinguiste.

Les ambiguïtés même de Chomsky quant à l'articulation linguistique-psychologie indiquent clairement un déplacement des préoccupations du linguiste : la langue perd en fait de sa centralité en tant qu'objet d'étude, au profit du locuteur / auditeur, ce qui ne peut manquer d'avoir des conséquences sur les conceptions didactiques. Paradoxalement, cette théorie nativiste a mis en relief des problèmes d'apprentissage (et non plus d'enseignement) de la langue qui vont être au centre des préoccupations des psycholinguistes et didacticiens pendant de nombreuses années. Il est caractéristi-

que qu'une grande partie des travaux consacrés à l'analyse d'erreurs se réfère en priorité à Chomsky (cf. Corder, 1967). L'idée que des procédés de « découverte » du fonctionnement de la langue sont mis en œuvre au cours de l'acquisition est bien conforme aux thèses avancées par Chomsky : l'erreur est de ce point de vue un moyen privilégié d'apprentissage, en tant que procédé de test des hypothèses relatives à ce fonctionnement. On retrouve ainsi une problématique très proche de celle avancée au début de ce chapitre à travers l'exposé des conceptions de Miller et Bruner : quelle est la nature des stratégies qui peuvent aboutir à l'élaboration de telles hypothèses ? Si des hypothèses sont ainsi faites, cela implique, de la part de celui qui acquiert la langue, l'élaboration d'un système de règles provisoire, rendant compte des régularités repérées mais susceptibles d'être remis en cause par l'observation de nouveaux échantillons linguistiques : quelle est la nature de tels systèmes intermédiaires ? Ce sont là des questions qui seront au centre de très nombreuses recherches (cf. Chapitre 5).

## Psychologie cognitive et apprentissages

Le terme « cognitif » fait référence à la connaissance : nous avons examiné, à propos des travaux de Miller et de Bruner, en quoi les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises (explícites ou implicites) peuvent déterminer la manière dont nous percevons, c'est-à-dire dont nous prenons en compte les informations de notre environnement. On peut élaborer sur cette base une hypothèse générale relative à ce qu'on appelle l'apprentissage dans la terminologie classique de la psychologie, c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités : dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimulus présents dans la situation d'apprentissage ; elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence.

Il est en fait assez difficile de se référer directement à ce que serait une théorie cognitive de l'apprentissage : la nature même des positions cognitivistes est telle qu'on ne peut trouver dans un manuel de psychologie cognitive un chapitre sur les « mécanismes d'apprentissage », qui constitue classiquement un élément fondamental des ouvrages behavioristes. La psychologie cognitive est plus connue