

LANGUES ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

Collection dirigée par H. Besse et D. Coste

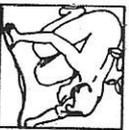
Ecole normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud

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 Iperóyminga, 275

01042001 - São Paulo, SP

Tel.: (11) 3231-4555 - Fax: (11) 3151-2051

Rua Frei Alípio Inocênti, 320

04533-902 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3849-7556 - Fax: (11) 3045-2331

altdanielno@livrariabrasca.com.br

www.livrariabrasca.com.br

Universitè Coste

 **HATIER / Didier**

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 répétées mais susceptible 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

par des travaux sur l'intelligence, la résolution de problème, les concepts, ou de manière plus générale sur le traitement complexe de l'information (cf. Chastain, 1969 et Carroll, 1976, qui présentent, du point de vue de l'enseignement des L2, l'opposition Behaviorisme / Cognitivism). Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, selon elle, de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc.) ; ce qui est « stocké » par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause ; traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc. (cf. Neisser, 1967, pp. 284-286). Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réaction de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure.

Beaucoup des théories que nous avons présentées ici (Chapitres 3 et 4) considèrent qu'une caractéristique essentielle de l'activité mentale est d'être structurante. On fait l'hypothèse que le sujet possède un « système cognitif » ayant son organisation propre : l'activité cognitive correspond à des processus dont le but est de traiter le matériel présenté (on peut dire de manière plus générale de « traiter l'information »), non pas selon des caractéristiques inhérentes à ce matériel, mais selon des schémas extraits du système cognitif et susceptibles de s'appliquer à ce matériel (cf. Neisser, 1967, pp. 286-292). C'est principalement cet aspect structurant que retiennent les didacticiens de L2 : pour Galisson par exemple, « l'approche cognitive ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'autostructuration de matériaux verbaux et non-verbaux et consiste, pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement » (1980, p. 40).

Ce point de vue est directement calqué sur une analyse cognitive de la résolution de problème ou de l'acquisition de concepts : étant donné un matériau (ici le langage) présentant à la fois une grande variabilité et certaines régularités, l'activité mentale du sujet qui y est confronté consiste à en détecter les régularités et les conditions de variabilité. Cette activité ne se fait pas au hasard : elle est dirigée par les structures cognitives du sujet, qu'elle modifie en retour.

Pour compléter la vision qu'on peut se faire des différents courants qui ont contribué à l'émergence d'une « théorie cognitive », il nous faut présenter quelques concepts dont le point commun est d'être issus d'une approche cybernétique de la psychologie : l'être humain y est conçu comme un système de traitement de l'informa-

tion (cf. Lindsay et Norman, 1977). A l'image d'un ordinateur, le système cognitif qui sous-tend les activités psychologiques est supposé être composé essentiellement de quatre parties : un dispositif d'entrée (saisie) des informations ; une mémoire (stockage des connaissances) ; un dispositif de traitement, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) ; un dispositif de sortie. On peut représenter, de manière très schématique, les relations entre ces composants par la Figure 4.1 (ce qui ne constitue pas forcément un modèle accepté par tel ou tel auteur représentatif de ce courant, mais plutôt un modèle « minimal »).

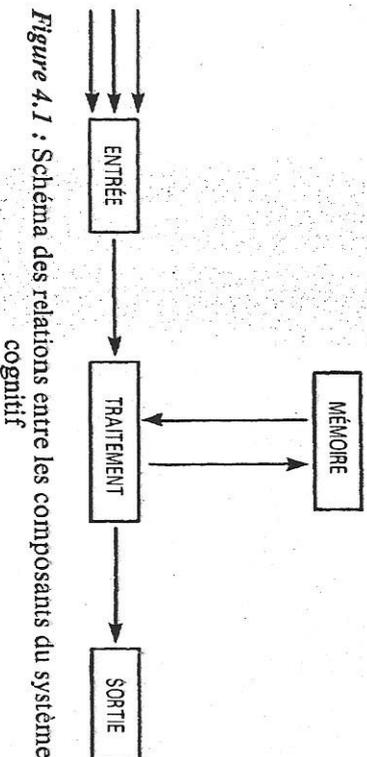


Figure 4.1 : Schéma des relations entre les composants du système cognitif

Si l'on accepte un tel schéma, lorsqu'on s'intéresse aux apprentissages, on doit tenter de préciser en quoi ce que nous avons appelé ici « mémoire » (les connaissances préalables du système) peut jouer un rôle dans les « traitements » qui aboutiront à l'élaboration de nouvelles connaissances.

A l'instar de conceptions actuellement développées en intelligence artificielle (cf. par exemple Bonnet, 1984), les connaissances mises en œuvre sont à la fois déclaratives (ou propositionnelles, relatives à des contenus) et procédurales (relatives à des plans d'action). Un « plan », selon Miller, Galanter et Pribram (1960), est « n'importe quelle procédure hiérarchisée, présente dans l'organisme, susceptible de contrôler l'ordre dans lequel une séquence d'opérations doit se dérouler » (p. 16, notre traduction). Alors que les connaissances propositionnelles sont sans doute organisées en fonction de relations intrinsèques (cf. les travaux sur la « mémoire sémantique » : Ehrlich et Tulving, 1976), les connaissances procédurales seraient ordonnées selon des séquences temporelles. Selon Miller, Galanter et Pribram, tous nos comportements, y compris linguistiques, sont contrôlés par des processus cognitifs, qui développent des plans que l'organisme tente ensuite d'exécuter. Nos apprentissages dépendent

de la mise en oeuvre de tels plans ; l'objectif des apprentissages est aussi la constitution de plans, au titre de « programmes d'action » susceptibles d'être mis en oeuvre dans une situation ultérieure. Ce qu'on apprend, ce ne sont donc pas des réponses (au sens des Behavioristes), mais des programmes de comportement, qui se réalisent à travers des séquences de réactions correspondant à une hiérarchie de sous-plans.

L'analogie avec le traitement informatique apparaîtra encore lorsqu'on aura précisé que chaque élément d'un plan se décompose en opérations et en états : l'examen d'un état du système (test) permet le branchement conditionnel vers telle ou telle opération, éventuellement le retour vers une étape antérieure. Ce point de vue est schématisé par la Figure 4.2, qui représente « l'unité de base » d'un programme d'action, unité désignée dans le texte de Miller, Galanter et Pribram par le sigle TOTE (Test - Operate - Test - Exit).

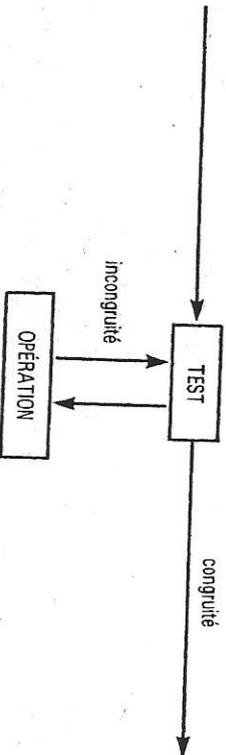


Figure 4.2 : L'unité TOTE (d'après Miller, Galanter et Pribram, 1960, p. 26)

Par « incongruité », les auteurs entendent ici l'existence d'une différence entre l'état initial de l'organisme (état qui peut être la résultante d'un TOTE antérieur) et l'état qui constitue le but du comportement, du point de vue du plan d'ensemble gérant ce comportement. Les unités ainsi définies (unités moléculaires, ou tactiques) sont donc hiérarchisées de par l'existence de plans d'ensemble (unités molaires, ou stratégies). Chaque opération peut être elle-même une unité, constituée de la séquence Test - Opération - Test - Sortie, séquence alors soumise au contrôle de celle qui l'a déclenchée.

Acquisition du langage et stratégies

En ce qui concerne le langage, Miller, Galanter et Pribram proposent l'analyse suivante de ce qu'ils appellent un « plan grammatical », susceptible de générer des phrases correctes de la langue : « Sa structure correspond à la hiérarchie des règles grammaticales de formation et de transformation. L'Objet sur lequel portent les opérations est testé pour son "caractère phrasique" ("sentence-

hood"). Ceci revient à la question de savoir si sont présents un syntagme nominal et un syntagme verbal. Le test relatif au syntagme nominal échoue ; le système déclenche alors la génération d'un syntagme nominal, etc., jusqu'à ce qu'éventuellement on ait satis-fait à tous les sous-tests et sous-sous-tests et que le système retourne au test principal, qui est alors positif... » (p. 156, notre traduction).

Il s'agit là, de manière tout à fait flagrante, d'une modélisation cybernétique de la conception chomskienne de la génération des « phrases grammaticales ». Le succès de cette conception, dans les années 60, malgré son caractère très formel, a été sans doute à l'origine du développement de la notion de stratégie, tout d'abord dans les domaines clés de la psychologie cognitive, mais aussi en psycholinguistique. En psychologie cognitive, il s'agit d'une notion reliée à celle de métacognition, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental. Pour ce qui concerne la mémoire par exemple, on peut montrer l'existence de stratégies qui tiennent compte de certaines caractéristiques générales ou individuelles : autorépétition de certains moyens mnémotechniques (rimes, mots-clés, associations), récupération par analogie, ou fondée sur des caractéristiques connues de ce qu'on recherche en mémoire... Ces stratégies peuvent tenir compte de l'objectif visé (mémorisation immédiate ou à terme par exemple). La métamémoire est la connaissance et le contrôle, par le sujet, de son propre système de mémoire, la connaissance des stratégies possibles et le contrôle de leur application. On sait que l'utilisation et le contrôle de telles stratégies apparaissent, chez l'enfant, assez tard (cf. Chi, 1976 ; Flavell et Wellman, 1977). Certains auteurs considèrent que le développement de ces capacités métamémoriques joue un rôle essentiel sur l'ensemble du développement cognitif (Brown, 1978 ; Chi, 1985).

Dans le domaine de la résolution de problème, le terme de stratégie est utilisé en liaison avec deux concepts opposés à plusieurs titres : les algorithmes et les heuristiques (conceptualisation également centrale en intelligence artificielle : cf. Graham, 1979 ; Bonnet, 1984). Lindsay et Norman proposent les définitions suivantes (1980, p. 544) : « Dans l'étude de la résolution de problème, les plans ou les opérateurs sont de deux genres : les stratégies algorithmiques et heuristiques. Ce qui différencie ces stratégies, c'est le fait que le plan offre ou non une garantie de mener au bon résultat. Un algorithme est un ensemble de règles qui, si on les suit bien, produiront automatiquement la bonne solution. Les règles de la multi-plication sont un bon exemple d'algorithme : si vous les appliquez correctement, vous obtenez toujours la bonne réponse. Les stratégies heuristiques ressemblent plus à des règles empiriques : ce sont des tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer, et leur identification ne repose souvent que sur leur efficacité

précise ? Dès lors, il surdiscrimine et ne donne un nom particulier à un objet que si celui-ci rencontre un ensemble précis d'exigences. Revenons à l'exemple de l'enfant qui entend prononcer le nom "Pitou". Supposons que son premier contact s'établisse avec un grand chien tacheté, haletant, aux yeux luisants et aux oreilles pendantes. Si l'enfant relève toutes ces caractéristiques, le concept "Pitou" deviendra tellement spécialisé que presque rien ne pourra le satisfaire. Il n'appellera certainement pas les chats et les gens "Pitou", pas plus d'ailleurs que les autres chiens. De plus, si le chien que nous avons décrit réapparaît avec la gueule fermée (et donc sans langue apparente), l'enfant ne l'appellera pas un "Pitou". » (p. 514).

Apprendre à parler consisterait donc à résoudre de tels problèmes formels, soumis à l'enfant par les événements qui se produisent dans son entourage. On ne peut d'ailleurs réduire cette approche à l'aspect « construction de catégories conceptuelles » en liaison avec l'émission de séquences sonores, ce qui serait une analyse peu éloignée du Behaviorisme. Si l'on cherche à imaginer comment de telles conceptions peuvent être appliquées dans le domaine de la syntaxe, on rejoint l'approche chomskienne des acquisitions linguistiques : le problème pour l'enfant n'est plus alors seulement de repérer des règles ponctuelles permettant de produire des réponses verbales correctes, mais des règles génératives permettant la production de toute phrase grammaticale.

Une des premières argumentations développées en ce sens l'a été par Brown et Fraser (1963), qui ont cherché à mettre en évidence chez l'enfant des stratégies conduisant à l'induction de « règles de construction » du langage. Ils ont noté en particulier l'apparition d'erreurs systématiques dans les productions des jeunes enfants, erreurs non explicables en termes d'imitation du langage adulte. Tant que l'enfant parle « correctement » en effet, on ne peut écarter l'hypothèse selon laquelle il répète ce qu'il a entendu ; les erreurs, par contre, ne peuvent pas (en général...) provenir d'une imitation, d'autant que celles relevées par Brown et Fraser ne sont pas aléatoires : ce sont le plus souvent des surgénéralisations de règles existant effectivement dans la langue. Cette tendance à la simplification (refet des exceptions) suppose la capacité d'induire des règles, caractéristique que Brown et Fraser rattachent à la perspective chomskienne sur le langage.

Après un examen critique des méthodes traditionnelles de L2 (apprentissage de règles, répétition de structures), Brown et Fraser esquissent une analogie entre L1 et L2 : « Il nous a semblé que l'acquisition de la langue maternelle doit avoir beaucoup en commun avec celle d'une langue seconde, et aussi avec les méthodes scientifiques utilisées pour la découverte des structures linguistiques.

La caractéristique commune qui autorise cette analogie est la nécessité, dans les trois cas, d'induire des règles de construction générale à partir d'ensembles de phrases » (1963, pp. 159-160, notre traduction). C'est un point de vue qui sera largement examiné tout au long de notre chapitre 5.

Il est en fait peu vraisemblable que les conditions d'acquisition du langage par l'enfant soient telles qu'une approche aussi formelle (et à la limite algorithmisable) soit possible : « Dès sa naissance, l'enfant est assailli par des phrases grammaticales bien construites, des fragments de phrases mal formées, des énoncés qui prennent la forme d'anticipations, des questions, sans oublier ses propres babillages et tentatives pour communiquer. A partir de ce mélange d'énoncés verbaux, il doit de quelque façon extraire les règles de transmission de l'information conceptuelle et relationnelle » (Lindsay et Norman, 1980, p. 516).

On sait (cf. Rondal, 1983) que les acquisitions de l'enfant sont fondées plus sur la signification que sur la grammataire : les corrections, les simplifications, les expansions, traits spécifiques des interactions parent-enfant visent en priorité l'établissement et le maintien de la communication, plus que la correction des énoncés (nous développerons plus longuement cet aspect dans le chapitre 6). La situation d'acquisition du langage évoque plus, de ce point de vue, l'utilisation de stratégies heuristiques que d'algorithmes.

Les heuristiques dans l'acquisition et l'utilisation du langage

Une façon de s'y retrouver dans le « méli-mélo » évoqué par Lindsay et Norman serait d'appliquer des « règles », non plus formelles mais heuristiques, qui présenteraient une efficacité suffisante malgré leur absence de systématicité. Il en est ainsi sans doute, chez l'enfant, de la stratégie consistant à considérer (en compréhension ou en production) que l'ordre des mots dans une phrase doit répondre à la structure canonique S-V-O (Sujet - Verbe - Objet), ou encore de l'utilisation de « mots-pivots » placés systématiquement en tête des phrases pour en assurer la thématization. Ce ne sont pas des stratégies infallibles ; ce sont des stratégies qui permettent, avec des risques limités, de respecter des contraintes cognitivo-linguistiques importantes : la relation agent-patient, la thématization des énoncés.

Moreau et Richelle (1981, pp. 80-85) estiment, à travers les données recueillies sur la compréhension, par les enfants, de messages verbaux exprimant des actions, que trois grands types de stratégies sont utilisées successivement au cours du développement génétique :
- stratégies sémantico-pragmatiques (si un syntagme nominal