

# Perspective psycholinguistique de l'apprentissage de la grammaire

RENZO TITONE  
(Rom)

Un modèle psycho-linguistique adéquat de la grammaire doit rendre compte de l'apprentissage des structures grammaticales (point de vue diachronique) et de l'encodage et du décodage de ces structures (point de vue séquentiel). Le premier est un problème d'ordre génétique, le deuxième d'ordre fonctionnel; notre discussion sera axée sur cette distinction.

## *1. La genèse de la grammaire*

Bien que l'acquisition d'une langue seconde soit un processus différent de l'assimilation de la langue maternelle, on admet que certaines procédures et modalités sont essentiellement les mêmes dans les deux cas. Le professeur de langues étrangères pourra donc tirer profit de l'examen de certains traits essentiels de l'apprentissage de la langue première.

J. B. CARROLL décrit le processus d'apprentissage de la langue première chez l'enfant dans ses grandes lignes:

Tout d'abord les réponses en question sont très générales et globales, mais elles se différencient et se structurent au fur et à mesure. Tout comme le linguiste qui apprend quelles sont les distinctions critiques dans une langue non analysée auparavant, l'enfant repère les distinctions critiques dans sa langue par un processus inconscient de tâtonnement. Il apprend à imiter les réponses des autres, mais il apprend aussi à essayer des réponses et des combinaisons de réponses nouvelles, et à généraliser. Ses fautes et parfois ses «mots heureux» résultent de son incapacité à faire une distinction critique entre des sons, des formes ou des sens, ou bien de la fausse analogie où le poussent les anomalies de la langue (1961:333)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Toutes les traductions contenues dans le présent article sont celles de l'auteur.

Ces observations, qui résument les données probantes fournies par quelques chercheurs, nous portent à croire que la progression dans l'acquisition d'une langue est réellement un processus de différenciation graduelle et de capacité croissante de répondre à la construction des schémas, par suite d'une imitation préalable. D'après les théories de GUILLAUME (1927: 1-25) et de CARROLL (1939: 215-29), l'enfant apprend la syntaxe d'abord par imitation de phrases ou d'expressions complètes et ensuite par différenciation des composantes au fur et à mesure qu'il apprend leur fonction. Bien qu'aujourd'hui on ait tendance à mettre en vedette l'induction et la discrimination plutôt que l'imitation, il ne fait pas de doute que l'imitation, conçue comme un processus d'interaction par lequel l'enfant réagit par sa parole à la langue de la communauté, doit toujours être considérée comme la première phase de l'apprentissage de la langue. Les modèles stables de la langue sont les effets de la répétition et de la mémoire, et tiennent à l'aspect mécanique de la langue. Mais les expressions libres, le discours créateur sont le résultat d'une discrimination inductive. Jespersen remarque:

Un enfant —fait remarquer Jespersen— ne connaît pas la règle grammaticale qui veut que le sujet soit placé en tête de la phrase ou que l'objet indirect précède habituellement l'objet direct; et pourtant, sans aucune leçon de grammaire, sur la base des phrases innombrables qu'il a entendues et comprises il va abstraire cette notion de leur structure qui est suffisamment précise pour le guider dans la construction de ses phrases, bien qu'il soit difficile sinon impossible d'affirmer ce qu'est cette notion sans avoir recours à des termes techniques tels que sujet, verbe, etc. Et lorsque l'enfant emploie une phrase bien construite d'un type déterminé, ni lui ni ses auditeurs ne sauraient dire s'il a créé quelque chose de nouveau ou bien s'il s'agit simplement d'une phrase qu'il a entendue dire exactement de la même façon. La seule chose qui importe est qu'il soit compris, et il le sera tant que sa phrase sera conforme aux habitudes linguistiques de la communauté dans laquelle il se trouve à vivre (1958: 18-19).

Les expressions libres ou nouvelles supposent donc une acquisition préalable de schémas abstraits (généralisés) aussi bien que la capacité de recombinaison des structures pré-existantes en fonction de situations nouvelles. La conversation consiste essentiellement en expressions librement construites; elle exige par conséquent un degré suffisant de développement de la langue ou de maîtrise des structures de base, pour être encore recombinaisonnée et manipulée. Il n'est donc pas nécessaire d'invoquer une certaine linguistique cartésienne pour expliquer l'origine de matrices telles que les universaux linguistiques ou les principes généraux de la générativité linguistique: ces matrices ne sont que l'application de la capacité logique d'abstraction et de généralisation du matériel verbal issu du milieu linguistique.

Il faut reconnaître que l'induction et la discrimination sont les traits les plus caractéristiques du développement et de l'acquisition du langage

humain, posant par ce fait même les problèmes les plus intéressants aux psycho-linguistes modernes.

Le problème immédiat —écrit J. A. FODOR— consiste à trouver une explication raisonnable de l'induction de la structure sous-jacente, une forme d'opération mentale sur laquelle les mécanismes traditionnels de l'apprentissage ne semblent avoir absolument rien à dire (1966:114).

L'analogie entre les problèmes de l'enfant et les problèmes courants de l'induction scientifique est des plus frappantes. De même que le savant, l'enfant se trouve à posséder un «corpus» fini d'observations, dont quelques-unes seront presque certainement non systématiques. Son problème consiste à découvrir dans ces données des régularités qui seraient tout au moins capables de retenir n'importe quelle quantité de données ajoutées. L'extrapolation prend la forme caractéristique de l'élaboration d'une théorie qui d'un seul coup souligne les analogies systématiques entre les données aux différents niveaux d'abstraction, permet de refuser parce que non systématiques certaines données de l'observation, et fournit automatiquement la caractérisation générale d'éventuelles observations à venir. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, cette théorie est justement l'information linguistique à laquelle arrive l'enfant en appliquant ses informations intrinsèques à l'analyse du «corpus». Cette information linguistique est notamment requise tout au moins pour donner une explication abstraite de la structure syntaxique d'après laquelle on pourra repérer les traits systématiques pertinents des expressions observées, écarter certaines observations qui enfreignent les règles de formation du dialecte, et définir la notion de «phrase possible de la langue» (ibid.: 109). La discrimination et la sélection de la syntaxe adéquate chez l'enfant reposent donc sur les tentatives de généralisation et sur des comparaisons analogiques.

L'une des conclusions que l'on peut tirer de cette analyse du processus d'apprentissage de la langue est que la grammaire est assimilée graduellement par voie d'imitation et d'induction, et ensuite utilisée en appliquant par déduction les schémas généraux établis dans le système de contrôle de l'individu.

## *2. Le fonctionnement de la grammaire*

Si la grammaire est un système d'habitudes verbales consciemment maîtrisées, une fois que ces habitudes sont acquises, quel est leur fonctionnement dans l'encodage et le décodage des messages? La psycholinguistique séquentielle examine les processus de perception et de construction des guides grammaticaux.

2.1. Les structures grammaticales sont certainement perçues comme des ensembles, des schémas organisés. Cela veut dire qu'elles se présentent au destinataire du message comme des stimuli groupés, caractérisés par une qualité essentielle telle que la clôture; cela est déterminé par la tension intérieure de l'ensemble, à savoir par sa cohésion. La cohésion des unités verbales structurées est si forte que des séquences familières de la langue parlée peuvent être considérablement mutilées sans préjudice de leur intelligibilité. Une autre qualité typique des unités grammaticales structurées est la constance et la transposition, deux facettes de la même réalité. L'objet de la perception peut être «transposé» sur des plans, des situations ou des angles différents, tandis que le sujet de la perception a une «constance» de réponse identique, une façon constamment identique de réagir à l'objet, malgré les variations des circonstances. Il arrive ainsi que la même structure syntaxique soit interprétée correctement par l'auditeur malgré le changement d'intonation ou surtout du timbre de la voix, du fait qu'elle est mise en rapport avec le contenu ou la valeur moyenne de l'expression dans laquelle elle figure. Les constances de perception jouent un rôle fondamental non seulement dans le fonctionnement de la langue en tant que code, mais encore dans l'acquisition d'une langue nouvelle. La langue peut être considérée comme un système de classes d'événements uniques qui ont une signification constante dans la perception. Ce que le linguiste analyse comme structure phonémique d'une langue n'est rien d'autre que la constance de perception dans le décodage. Il est certain que l'on apprend les constances de perception. Les utilisateurs d'une langue apprennent à discriminer seulement les différences qui entraînent une différence dans le code, à savoir les différences structurelles. La notion de structure linguistique trouve donc son correspondant immédiat au niveau psycholinguistique. Au point de vue psycholinguistique la structuration est le résultat de l'intégration; les mots entendus ensemble ou en stricte séquence temporelle arrivent à fonctionner comme des ensembles dans les expériences successives.

2.2. Il y a lieu maintenant de considérer l'organisation séquentielle de la grammaire au point de vue du décodage. Il est certain que l'utilisateur compétent d'une langue contrôle consciemment l'exécution des automatismes de la production grammaticale. Mais avant d'atteindre la compétence, le processus de la formation de l'automatisme traverse quatre phases principales, sur la base d'un «modèle intégré» que je voudrais proposer. Le point de départ est la perception et la cognition adéquate de la tâche à accomplir et l'intention motivée de l'accomplir. Ensuite la répétition d'une séquence régulière de réponses revient immédiatement nécessaire; elle repose sur l'encodage direct et intentionnel, sur l'imitation de modèles figés, ou sur une autre base. Le nombre des répétitions nécessaires dépend du degré de motivation et de compréhension. La répétition semble viser essentiellement à assurer un contrôle plus complet

des détails dans l'exécution de l'acte et à atténuer les frictions physiques (ou psychologiques) propres à l'articulation initiale. En troisième lieu, dans ces conditions chaque production entraîne une autostimulation proprioceptive qui peut être conditionnée à l'acte suivant. D'abord, dans l'exécution initiale, la rétroaction est limitée aux éléments (perception moléculaire), ensuite elle accroît sa portée et englobe des chaînes entières (perception molaire). En quatrième lieu, vu que la séquence d'actes productifs arrive à se répéter de plus en plus rapidement sur la base de la rétroaction proprioceptive, les intervalles entre les réactions consécutives sont graduellement abrégés, de manière à permettre d'une part la formation des intégrations centrales dans les processus neuro-psychologiques qui sont les antécédents nécessaires de actes en question, et d'autre part la formation d'une représentation cognitive plus vaste, plus distincte et intégrée de la structure dynamique de la capacité grammaticale. Cette conscience des automatismes tend cependant à diminuer et à rester latente ou virtuelle dans les exécutions successives à l'apprentissage, c'est-à-dire en exerçant une sorte de «contrôle à distance». Le résultat est la compétence, qui implique l'intégration neurale habituelle et le contrôle conscient.

Pour expliquer l'apprentissage de la grammaire nous devons concentrer notre attention sur un concept qui revient souvent, savoir le concept de «structure». La linguistique et la psychologie moderne ont sensiblement contribué à imposer la notion de «structure» comme un concept clé dans la description et l'explication des événements de la langue et de leur production. L'idée d'une structure dérive surtout du fait que les éléments de la langue présentent un degré élevé de contrainte. La contrainte dans le groupement des phonèmes, morphèmes ou séquences grammaticales est essentiellement fonction de deux facteurs, à savoir l'association et l'intégration.

Les liens qui unissent les mots d'une suite sont établis d'abord par voie d'association. On peut entendre par association, dans un sens limité, l'union par agglutination d'unités simples dans une même séquence. C'est une sorte de «connexion par concaténation».

Mais aucun phénomène de la langue ayant des traits structurels ne pourrait être expliqué par simple association, qui comporte seulement l'addition, sans la synthèse des éléments. Les vrais événements de la langue sont structurés. Leur structure implique la présence d'une Gestalt, d'une forme unifiante qui coule donc les différents traits dans un seul moule. C'est ce qu'on pourrait entendre par intégration en tant que propriété syncrétique de toute structure. L'intégration peut être définie comme unification par fusion d'unités plus simples en unités structurées plus grandes. C'est la «connexion par organisation».

Les habitudes grammaticales sont le résultat de l'intégration stabilisée de plusieurs morphèmes dans des schémas syntaxiques.

Ils ne pourraient pas être le résultat de la simple association, qui n'implique pas de par elle-même «l'interpénétration» des constituants.

Ainsi que LASHLEY l'a indiqué de manière probante (1951:112-36), l'ordre sériel dans le comportement verbal ne serait expliqué que sur la base de la loi d'intégration La langue est un type d'action sérielle. Le schéma d'ordre dans une séquence grammaticale est relativement indépendant tant des unités motrices (par opposition à la «théorie de la chaîne associative») que de la structure de la pensée (par opposition à la «théorie intentionnelle»). Il s'agit d'un schéma généralisé imposé aux actes ou aux expressions spécifiques au fur et à mesure qu'ils sont émis. Lashley croit à:

l'existence de schémas d'action généralisés déterminant la séquence d'actes spécifiques, qui ne semblent avoir aucune valence temporelle en eux-mêmes ou dans leurs associations (LASHLEY, 1961:188).

Autrement dit, l'ordre verbal ou la séquentialité syntaxique sont imposés par des schémas généraux intériorisés qui sont le résultat d'une intégration fonctionnelle.

Je crois que le caractère essentiellement structurel de la langue, qui est parfaitement clair dans la façon de construire, générer ou transformer les phrases, est l'épreuve décisive de la validité du principe d'intégration. JAMES J. JENKINS semble comprendre parfaitement les aspects discutables de la psychologie associationniste à cet égard, lorsqu'il cite les opinions de Lashley et de Chomsky et ajoute:

Si l'on croit à ces arguments, il est évident que le comportement grammatical est destiné à être un champ de bataille duquel la psychologie associationniste traditionnelle pourra très bien être écartée (1965:68).

Pour citer G. A. MILLER, «Les phrases ne sont pas seulement des chaînes arbitraires de réponses vocales, mais elles ont une structure intérieure complexe propre» (1965:337). Du point de vue psychologique la langue n'est pas seulement un processus de référence, mais surtout un processus de combinaisons. La production de la grammaire est en fait un processus de combinaison, de génération, de transformation des structures de base en des structures dérivationnelles, et inversement; il ne s'agit jamais d'une juxtaposition fragmentaire de blocs indépendants.

D'ailleurs, si nous reconnaissons au moins la validité foncière de la théorie transformationnelle de Chomsky, nous ne devons pas redouter que la «créativité» et la «générativité» de la langue puissent réfuter son caractère systémique ou structuré. A vrai dire, les transformations ne produisent pas des morceaux isolés de matériel verbal, mais des séquences complètes et organisées. Naturellement le principe de l'intégration dans les études linguistiques peut être vu sous une optique statique ou bien dynamique. Une conception linguistique taxonomique mettrait toujours en vedette l'aspect statique de la structure linguistique intégrée, alors qu'un modèle opérationnel tel que la théorie chomskyenne considérerait

logiquement l'intégration comme un processus continu extrêmement efficace dans l'exécution linguistique (CHOMSKY, 1965: 3-63). Ce que je voudrais formuler ici est précisément une conception dynamique de l'intégration, qui serait la plus productive pour la méthodologie de l'enseignement des langues. Au cours du processus d'acquisition de la langue ainsi que lors de la pratique effective de la parole, les phrases sont générées et transformées, pour ainsi dire, non par des procédures mécaniques mais grâce à une sorte de «chimie linguistique».

Je voudrais terminer en proposant un modèle psycholinguistique provisoire de l'apprentissage de la grammaire. Je suis enclin à concevoir l'apprentissage de la grammaire comme un processus à trois phases:

(1) Association des unités linguistiques élémentaires: à savoir, la formation de suites syntaxiques de base; cela implique tout simplement la perception ou l'assimilation des données linguistiques telles qu'on les trouve dans tel ou tel milieu linguistique.

(2) Induction et intégration: c'est un niveau décisif où les règles sont abstraites et généralisées par la découverte des schémas analogiques inhérents dans de multiples exemples linguistiques concrets (d'où la génération des paradigmes de la langue) et l'application simultanée des schémas conceptuels de base ou des schémas de la pensée, qui sont essentiellement des structures de la connaissance, en vue de construire et d'établir un ordre intérieur seriel des séquences de la langue (d'où on suppose une grammaire ou structure profonde). Les règles transformationnelles sont acquises à ce niveau.

(3) Déduction: les règles de la grammaire sont appliquées à l'exécution linguistique (encodage grammatical) sous l'impulsion de situations de communication spécifiques. Par rapport au niveau (2) se dernier niveau représente une opération inverse par laquelle les schémas généraux sont introduits à plusieurs reprises dans des situations de communication changeantes. La capacité de communication linguistique suppose donc la capacité de déduire ou de dévoiler les règles de base de la grammaire en les appliquant au matériel linguistique issu de chaque contexte de communication pris individuellement.

Le modèle ainsi proposé nécessiterait de preuves empiriques plus poussées, bien que ses composantes et ses phases aient été empruntées aux diverses données fournies par la psychologie de l'apprentissage de la langue. Il exige surtout une adaptation détaillée au processus d'acquisition d'une langue seconde, où l'on peut postuler que, chez les élèves adultes notamment, l'association et l'induction se développent plus rapidement. Il n'empêche que dans son ébauche provisoire le modèle en question peut être à la base d'une méthodologie plus efficace de l'enseignement des langues.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT, F. H. (1924), *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- ALLPORT, G. W. (1961), *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt.
- AUSUBEL, D. P. (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- (1964), «A cognitive structure view of word and concept meaning». In: ANDERSON, R. C., and D. P. AUSUBEL, *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt.
- BARRUTIA, R. (1966), «Some pedagogical dangers in recent linguistic trends». *International Review of Applied Linguistics* IV: 157-64.
- BELYAVEV, B. V. (1963), *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Trans. from the Russian. Oxford: Pergamon Press.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. London: Allen and Unwin.
- BOHLEN, A. (1963), *Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- BROOKS, N. (1960), *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace.
- CARROLL, J. B. (1939), «Determining and numerating adjectives in Children's speech». *Child Development* 10: 215-29.
- (1958), «A factor analysis of two foreign language aptitude batteries». *Journal of General Psychology*: 3-19.
- (1961), «Language development in children». In: SAPORTA, S. (ed.), *Psycholinguistics*. New York: Holt.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, (Mass.): M.I.T.
- CLOSSET, F. (1953), *Didactique des langues vivantes*. Paris: Didier.
- COSERIU, E. (1952), *Sistema, norma y habla*. Montevideo.
- COUSINET, R. (1950), «La grammaire et l'orthographe». *L'École Nouvelle Française*. Octobre, 13.
- FODOR, J. A. (1966), «How to learn to talk: some simple ways». In: Smith, F., and G. A. Miller, *The Genesis of Language*. Cambridge (Mass.): M.I.T.: 105-122.
- GALICHET, G. (1949), *Physiologie de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1950), *Essai de grammaire psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1953), *Méthodologie grammaticale. Etude psychologique des structures*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GLEASON, H. A. (1961), *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt.
- GUILLAUME, P. (1927), «Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant». *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*: 1-25.
- GUNTER, H., und A. SCHERER (1956), *Grundfragen der Sprachwissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- GURREY, P. (1962), *Teaching English grammar*. London: Longmans.
- JENKINS, J. J. (1965), «Mediation theory and grammatical behavior». In: ROSENBERG, S. (ed.), *Directions in Psycholinguistics*. New York: Macmillan: 66-96.
- JESPERSEN, O. (1958), *The Philosophy of Grammar*. London: Allen and Unwin.
- JOHNSON, F. S. (1967), «Grammars: a working classification». *Elementary English* (Milwaukee) 4: 349-52.

- KAINZ, F. (1956), *Psychologie der Sprache*. Stuttgart: Encke.
- KANTOR, J. R. (1922), *An Objective Psychology of Grammar*. Bloomington: Indiana Univers. Publications.
- LASHLEY, K. S. (1951), «The problem of serial order in behavior». In: JEFFRESS, L. A. (ed.), *Cerebral Mechanisms in Behavior*. New York: Wiley: 112-36, Reprinted in: SAPORTA, S. (ed.) (1961), *Psycholinguistics*. New York: Holt: 180-98.
- MILLER, G. A. (1965), «Some psychological studies of grammar». In: ANDERSON, R. C., and D. P. AUSUBEL, *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt: 312-49.
- NUTTIN, J. (1953), *Tâche, réussite et échec*. Louvain, Belgium: Nauwelaerts.
- ROBERTS, A. D. (1948), «Language or grammar?» *Modern Language Journal* 32: 125-29.
- SAPIR, E. (1949), *Language*. New York: Harcourt, Brace.
- SAUSSURE, E. (1960), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- SKINNER, B. F. (1957), *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.
- TITONE, R. (1964a), *La psicolinguistica oggi*. Roma: PAS.
- (1964b), *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Rome: PAS.
- (1979), «Dalle grammatiche funzionali alla performance grammar». *Atti della Società di Linguistica Italiana* (1976), Bulzoni, Roma.
- WEISS, A. P. (1925), «Linguistics and psychology», *Language* 1: 52-57.
- WITTWER, J. (1959), *Les fonctions grammaticales chez l'enfant*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestle.

