

Québec français



L'apprentissage du langage

Gilles Bibeau

Number 44, December 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57085ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bibeau, G. (1981). L'apprentissage du langage. *Québec français*, (44), 80-83.

L'APPRENTISSAGE du langage

L'une des grandes surprises dans la vie sociale d'un humain, qu'il soit très jeune ou moins jeune, est de constater que d'autres humains peuvent parler dans des langues qu'il ne comprend pas. C'est là un beau phénomène que nous mettons beaucoup de temps à reconnaître, tellement notre propre utilisation du langage est intégrée à la société dans laquelle nous vivons et paraît fondée sur des lois naturelles (et donc universelles).

Pourtant, si l'acquisition du langage est universelle, l'utilisation même du langage dans une langue ou une autre est un produit culturel qui varie d'une société à une autre. En effet, nous avons « appris » à parler. Et encore, au prix d'incalculables opérations physiques et mentales.

Le langage merveilleux

Quand on s'y arrête un peu, il y a quelque chose de merveilleux à voir un enfant passer du gargarisme phonique à la maîtrise d'une langue en quelques années, et cela sans autre intervention qu'un environnement linguistique ordinaire. (Il faut dire que sans environnement linguistique, l'apprentissage de la langue ne se fait pas.) Le caractère mystérieux de cet événement pourtant quotidien repose sur le fait que nous ne possédons pas une connaissance sûre de la façon selon laquelle les enfants des hommes apprennent à parler. Pas plus d'ailleurs que de la façon selon laquelle ils apprennent quoi que ce soit.



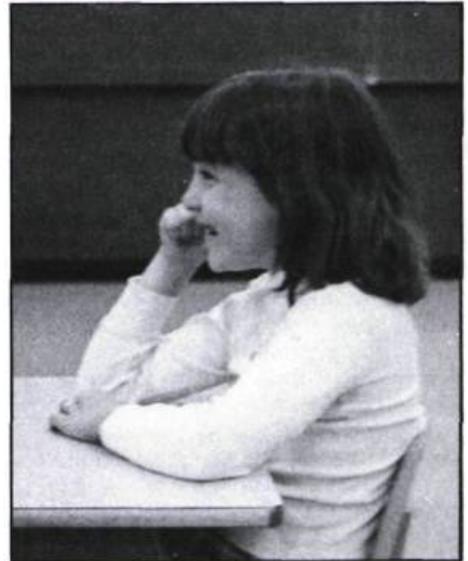
par gilles bibeau

Toutefois, le fait que nous n'ayons pas une connaissance sûre ne signifie pas que nous n'ayons pas de connaissances du tout et encore moins d'hypothèses sur l'apprentissage de la langue maternelle. Des recherches nombreuses et des observations prolongées nous permettent aujourd'hui de parler de ce phénomène avec plus d'abondance et plus d'assurance qu'il y a seulement une vingtaine d'années. Mais l'obstacle majeur à l'élaboration d'un modèle principal sur lequel tous les chercheurs se mettraient d'accord est que nos observations doivent se limiter, pour des raisons de morale ou d'éthique, à des représentations indirectes du phénomène. Notre analyse inductive ne porte pas sur les mécanismes et les étapes d'apprentissage, mais seulement sur des manifestations de ces mécanismes et de ces étapes dans des actes de parole. Pour essayer de comprendre, il nous faut appliquer à nos observations des constructions logiques et des intuitions sur ce qui peut bien se passer dans la « boîte noire » pour donner lieu aux réalisations observées, sans que nous puissions vérifier dans le cerveau l'adéquation exacte entre nos postulats et la réalité humaine vivante. Nous devons alors nous contenter de critères de plausibilité comme seuls indices de la valeur « scientifique » de nos conclusions et comme instruments de satisfaction intellectuelle.

L'imitation

Les enfants sont de grands imitateurs, cela est bien connu. Et l'on est tenté de penser qu'ils apprennent à parler par imitation des adultes qui cherchent à communiquer avec eux. Dans une certaine mesure et sur des points précis, on a raison: les enfants répètent certaines choses qu'ils entendent autour d'eux, d'abord avec assez peu d'exactitude, puis de façon de plus en plus précise.

Mais plusieurs problèmes se posent au sujet de l'imitation et font que cette hypothèse n'est pas assez puissante pour expliquer l'ensemble de la question. Le premier de ces problèmes est d'expliquer pourquoi les enfants ne répètent pas tout ce qu'ils entendent. Pourquoi ne répètent-ils que certains sons, certaines syllabes, certains mots à l'exclusion des autres? Bien sûr on pourrait dire qu'ils ne répètent que ce qu'ils perçoivent et que, au fur et à mesure que la perception s'élargit, ils répètent de plus en plus de choses et le choix qu'ils font des choses à répéter tient à leur motivation et à la satisfaction de leurs besoins. Mais, passé un certain stade, celui du mot, non seulement les enfants ne répètent plus de façon précise mais ils font des choix personnels et des arrangements d'éléments linguistiques qu'ils n'ont jamais entendus. « Papa dodo » ou « Maman lolo » ne sont pas des énoncés appartenant à l'environnement linguistique adulte; les parents qui utilisent parfois ces structures « enfantines » ne le font que par imitation des enfants: c'est l'inversion du sujet.



Le deuxième problème est celui d'expliquer pourquoi les enfants s'amuse tant avec le langage. Le gargarisme phonique est bien connu, mais il y a plus : les enfants inventent des mots, des groupes de sons, des phrases qu'ils soumettent à l'évaluation de leur entourage comme pour vérifier la capacité de cette production à véhiculer des messages. Le simple hasard du jeu avec les éléments linguistiques ne paraît pas pouvoir rendre compte de l'orientation que les enfants donnent à leurs « créations » linguistiques.

Le troisième problème est celui de la conclusion à laquelle plusieurs recherches dans plusieurs pays sont arrivées : à savoir que les parents, s'ils évaluent la capacité de leurs enfants à véhiculer des messages et s'ils les aident à éviter les erreurs grammaticales. Cela n'empêche cependant pas ces derniers d'acquiescer tous les éléments de la grammaire et de parler « correctement » (comme les parents) leur langue maternelle.

Le quatrième problème est encore plus important que les autres pour la recherche d'un modèle explicatif. Il consiste à ne pas pouvoir expliquer comment il se fait que différents enfants, soumis à des conditions et à des environnements différents, parviennent à une compétence linguistique de base à peu près égale.

Bien qu'on ne puisse nier le rôle et sans doute la grande importance de l'imitation dans l'acquisition de la langue, il faut la rejeter comme hypothèse générale puisqu'elle ne nous permet pas de rendre compte de phénomènes comme la créativité langagière, la sélection, la reconstitution grammaticale et l'uniformité dans la compétence.

Primauté des facultés mentales

Il est dès lors nécessaire d'admettre que le jeune enfant fait un traitement mental des données linguistiques auxquelles il est exposé. Autrement dit, il applique ses facultés au langage comme à tout autre objet soumis à son observation. En plus d'imiter, il compare, il ordonne, il sélectionne, il postule, il expérimente et il généralise à propos des structures linguistiques. En même temps que se développe sa langue, se développent sa psychomotricité et son contact avec la réalité ambiante (physique et sociale) et avec sa réalité interne (la douleur, le plaisir, la satisfaction, etc.), de sorte que la sémantique de sa langue se trouve fondée en lui-même et dans la réalité. Graduellement, il met en

place dans son cerveau, grâce à la langue, un ensemble de représentations mentales de ce qu'il perçoit de la réalité. De plus, la distanciation que le langage permet par rapport aux objets et aux actions représentées autorise le petit homme à porter un jugement sur la réalité, à l'interpréter, et éventuellement à la « corriger ».

C'est Piaget qui, dès 1923, indiquait le caractère plutôt égocentrique et autistique du jeune enfant et le fait que l'objectivité ne se construit que progressivement à travers son développement linguistique et mental. C'est également lui qui soutenait que la première symbolique ou les premières représentations du réel chez l'enfant ne paraissent pas issues du langage, mais bien de la pensée, même si le langage est le véhicule nécessaire de la pensée et l'instrument par excellence de la symbolisation. Piaget se servait du langage pour étudier la pensée ou le fonctionnement intellectuel et non l'inverse. Ses observations l'ont conduit à contester le caractère objectif de la communication du jeune enfant avec son environnement social (et même physique). Pour lui, l'enfant s'approprie la langue de l'environnement et en fait un usage personnel selon les caractéristiques de son développement mental et selon ses besoins immédiats. Sans nier le rôle de socialisation du langage, il explique que ce n'est qu'à l'âge de la maîtrise du concept de causalité (vers huit ans) que l'enfant arrive à objectiver véritablement, c'est-

Les grandes étapes de l'acquisition du langage

Après une période de babil (2 à 5 mois), une période de gazouillement (jeux avec les sons, 6 à 12 mois) et une période de répétition (12 à 18 mois), l'enfant entreprend la construction de ses premières phrases à deux ou trois mots (18 à 26 mois), puis des phrases de plus en plus complexes (26 à 36 mois). Plusieurs auteurs affirment qu'à trois ans un enfant possède l'essentiel de la grammaire (orale bien sûr) et un vocabulaire qui se rapproche de mille mots. Vers six ans, un enfant moyen maîtrise deux mille cinq cent mots différents et presque toutes les structures morphologiques et syntaxiques courantes, à l'exception de certains types de compléments et de certaines subordinées subtiles qui font appel à des concepts et à des opérations mentales encore inconnus à cet âge (la causalité pleine, la temporalité relative, la dimension dans l'espace, la concession, la conséquence, la restriction).

à-dire à se sortir de la réalité et à sortir la réalité de lui.

Mais quelle que soit la nature du contact qu'il établit avec la réalité et avec son entourage, l'enfant construit son langage à partir de l'observation qu'il fait autour de lui et en faisant des hypothèses successives sur ce qu'il entend, en vérifiant ces hypothèses et en les corrigeant au besoin. Au fur et à mesure que de nouvelles acquisitions sont faites, que de nouvelles règles sont formulées intérieurement (et inconsciemment), elles s'ajustent et s'intègrent aux précédentes. L'apprentissage n'est donc pas une simple accumulation de sons et de significations mais le résultat d'une analyse et d'un traitement des données linguistiques grâce à des opérations mentales indépendantes.

L'hypothèse selon laquelle ce sont les facultés mentales qui guident l'enfant dans l'acquisition du langage est suffisamment puissante pour apporter réponse aux problèmes soulevés par l'imitation. L'enfant se comporte comme un agent actif devant le comportement linguistique de son entourage et reconstitue graduellement, par essais et erreurs, les règles de la phonologie, de la sémantique, de la morphologie et de la syntaxe. Il peut également s'amuser et réutiliser ce qu'il apprend à sa manière.

Mais il existe encore des observations sur les langues et sur leur apprentissage qui ne sont pas expliquées par l'hypothèse sur la primauté des facultés mentales. En effet, on a remarqué que toutes les langues connues semblent se constituer généralement de la même manière et posséder toutes des « mots forts » (nom, verbe, qualificatif ou équivalent) et des « mots outils » (pronom, préposition, conjonction ou équivalent). On a aussi remarqué que l'on parle partout avec des énoncés et que ces énoncés sont le résultat d'une association de ces « mots » dans un même type d'organisation, même si l'organisation comme telle varie d'une langue à l'autre. De plus, les langues semblent évoluer de manière assez semblable, même si chaque langue est à un stade d'évolution différent. Il en est de même pour l'apprentissage qui semble se faire selon les mêmes étapes, quelle que soit la langue et, selon certains psycholinguistes, quelle que soit l'intelligence.

Ce questionnement sur ce qu'il est convenu d'appeler les « universaux du langage » n'a pas encore donné lieu à des réponses pleinement satisfaisantes, mais repose tout de même sur des observations à forte convergence. Ce qui retarde les conclusions à ce sujet, ce sont d'une part les exemples contradictoires et d'autre part les perspectives théoriques à partir desquelles on tente d'expliquer les observations.

Des structures linguistiques innées

Il est plausible de postuler, comme l'a fait Noam Chomsky en reprenant des postulats de philosophes des trois derniers siècles, que l'homme naît avec des structures linguistiques de base et avec un mécanisme d'acquisition du langage appelé LAD (pour Language Acquisition Device). Les « structures linguistiques de base » se caractérisent essentiellement par une hiérarchie prédéterminée de catégories ou de concepts qui dominent le langage et rendent son acquisition possible par tous les enfants dans n'importe quelle communauté linguistique; le « mécanisme d'acquisition » comporte l'utilisation de règles capables de générer des phrases en tenant compte à la fois des structures de base et de l'environnement linguistique. Ainsi, à des structures de base innées, l'enfant applique des règles également innées qui génèrent des structures profondes dont les composantes sont, elles, dépendantes de la langue particulière à laquelle il est exposé; puis, l'enfant transforme ces structures profondes en structures de surface (phrases objectives ayant une syntaxe propre et une forme sonore) en utilisant encore une fois des règles, dites de transformation, dont certaines paraissent innées alors que d'autres (les plus nombreuses) paraissent particulières à chaque langue, donc apprises.

La « mécanique » innée de l'enfant se met en marche dès qu'il est exposé au langage et lui permet de construire ses connaissances linguistiques dans un cadre déjà existant. Le LAD est un mécanisme universel proprement langagier qui s'applique à des données

linguistiques particulières. On pourrait comparer ce LAD à un programme d'ordinateur intégré à l'ordinateur (le cerveau) et qui traite toutes les données linguistiques de la même manière, dès qu'elles lui sont soumises (par l'environnement).

Personne parmi les tenants de l'école transformationnelle et des universaux du langage ne niera par ailleurs que, au-delà des structures de base et du LAD, l'enfant applique également aux données linguistiques le pouvoir de ses facultés mentales, mais le postulat transformationnel repose lui-même sur l'affirmation que l'intelligence ne fait pas de différences entre les enfants dans

l'acquisition initiale du langage: quelle que soit l'intelligence, et quel que soit le type d'environnement (pourvu qu'il soit linguistique), tous les enfants du monde apprennent l'essentiel de leur langue maternelle dans un laps de temps relativement très court (une vingtaine de mois). Si l'on considère la grande complexité de l'opération, le temps utilisé, le niveau de développement des facultés mentales et l'existence des universaux linguistiques et psychologiques, il est logique de penser qu'un dispositif spécialisé est déjà en place dans le cerveau, dispositif qui, au surplus, ne répugne pas à la biologie de l'hérédité.

Les chercheurs (psychologues, linguistes, psycho-linguistes, philosophes du langage) ne sont pas tous d'accord avec une pareille hypothèse. Certains arrivent à fournir des contre-exemples, à expliquer autrement certains phénomènes observés ou à s'interroger sur la définition même des termes (intelligence, par exemple). Mais cette hypothèse est certainement la plus populaire actuellement en Amérique du Nord.

La recherche et la discussion continueront encore longtemps sur cette question passionnante, car, comme on sait, la vérification expérimentale est extrêmement difficile, sinon impossible. Pas moins d'une dizaine de colloques spécialisés, nationaux et internationaux, ont porté sur la question durant les cinq dernières années.

Si les conclusions demeurent encore spéculatives, on peut dire que le nombre de modèles explicatifs diminue graduellement. Le merveilleux du langage n'est pas encore menacé... même s'il s'affadit imperceptiblement au bénéfice de la connaissance humaine. ■

BIBLIOGRAPHIE

- CHOMSKY, A.N. (1970) *La pensée et la langue* (trad. de l'anglais, 1968), Paris, Payot.
- FERGUSON, C.A. et D.I. SLOBIN (éd.) (1973) *Studies of Child Language Development*, New York, Rinehart & Winston.
- GREENBERG, J.H. (éd.) (1963) *Universals of Language*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- OLÉRON, P. (1979) *L'enfant et l'acquisition du langage*, Paris, PUF.
- PIAGET, J. (1956) *Le langage et la pensée chez l'enfant* (à partir d'un document daté de 1923), Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, S.A.
- RICHELLE, M. (1971) *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart.
- SINCLAIR, H. et F. BRESSON (éd.) (1977) *La genèse de la parole*, Paris, PUF.
- SMITH, F. et G.A. MILLER (éd.) (1966) *The Genesis of Language: A Psychological Approach*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.

Les Usuels du Robert

PROFITEZ DE L'OFFRE SPÉCIALE RÉSERVÉE AUX ENSEIGNANTS

Retourner à: EDITIONS FRANCE-AMÉRIQUE, 170 Benjamin Hudon, Montréal H4N 1H8

**AU PRIX COÛTANT
DEUX POUR LE PRIX D'UN
soit, \$30.00 au lieu de \$59.90**

Nom: _____

École: _____

Adresse: _____

Code postal: _____

Ci-joint: chèque Mandat poste
 Visa Master Charge

No. de carte: _____

Date d'échéance: _____

N.B. Ceci est une offre d'introduction réservée aux professeurs et non une vente à prix réduit.

Je désire recevoir les titres suivants:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Anglicismes | <input type="checkbox"/> Synonymes |
| <input type="checkbox"/> Difficultés | <input type="checkbox"/> Prov. et Dictons |
| <input type="checkbox"/> Etymologie | <input type="checkbox"/> Idées par mots |
| <input type="checkbox"/> Cit. françaises | <input type="checkbox"/> Cit. monde entier |
| <input type="checkbox"/> Express. et Loc. | <input type="checkbox"/> Mots contemp. |
| <input type="checkbox"/> Struct. vocabulaire savant | |

Signature _____