



Tréma

Tréma

42 | 2014

Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants :
enjeux didactiques et pédagogiques

Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ?

Michel Freiss



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3174>

DOI : 10.4000/trema.3174

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2014

Pagination : 32 - 45

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Michel Freiss, « Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ? », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3174> ; DOI : 10.4000/trema.3174

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tréma

Les compétences plurilingues du CECRL au primaire relèvent-elles d'une vision chomskyenne ou piagétienne de la langue ?

Michel Freiss

I. Introduction

- 1 Le terme « compétences » occupe une valeur centrale en didactique des langues depuis son acception par Chomsky dans les années soixante, puis sa prise en charge dans le CECRL à partir de 2001. Dans le but affiché de créer un citoyen européen plurilingue, le CECRL a donc, depuis une douzaine d'années, été une « boîte à outils » privilégiée dans laquelle l'enseignement des langues a largement pioché. Pourtant, très peu de didacticiens, ou de praticiens, se sont demandés, sur quelle(s) théorie(s) linguistique(s) ou sociolinguistique(s) reposait « l'approche par compétences », ne s'intéressant, avant tout, qu'à son côté pragmatique, voire utilitaire dès l'école primaire.
- 2 Or, faire émerger des compétences de compréhension et de production orale, notamment au niveau A1 chez le jeune apprenant, nécessite un changement de regard sur les langues et leur enseignement. Comme l'avouait Chomsky lui-même :

« No discipline can concern itself in a productive way with the acquisition and utilization of a form of knowledge without being concerned with the nature of that system of knowledge »
(Chomsky, 1977 : 43).
- 3 Autrement dit, la mise en pratique d'une didactique plurilingue intégrant le terme de compétence, doit s'interroger *a priori* sur la nature linguistique même que ce terme recouvre. « Expliquer plus, c'est comprendre mieux », telle était également le mot d'ordre exprimé à maintes reprises par Paul Ricœur. De fait, dans quelle mesure l'enseignant de LVER est-il en droit d'utiliser des concepts linguistiques et métalinguistiques, dans le cadre d'une politique européenne plurilingue ambitieuse, sans comprendre lui-même

fondamentalement la « nature » d'un tel système linguistique ? Quelle peut être la part de l'inné, et de l'acquis par accommodation piagétienne, dans la mise en place d'un système bilingue ? Quel a été le débat phare des années soixante-dix entre Chomsky et Piaget sur la question, et en quoi nous intéresse-t-il encore aujourd'hui ? À partir de là, les dispositifs de formation des enseignants sont-ils en mesure de modéliser une approche holistique et plurilingue de la didactique des langues réconciliant nature et culture au sein du sujet apprenant ?

II. Épistémé et didactique des langues

II. 1. Introduction

- 4 Avec la mise en place du CECRL en 2001, et dans les années qui ont suivi, l'idée a perduré qu'il suffirait de délimiter des compétences de compréhension et de production orale, mais aussi d'interaction, pour voir l'émergence d'individus bilingues, voire plurilingues. Comme s'il suffisait de se donner une feuille de route pour avoir déjà accompli le trajet. Or, le chemin vers le bilinguisme, et qui plus est vers le plurilinguisme fortifiant la construction géopolitique d'une Europe unie par une communication multilingue, n'est pas chose facile. Poser des compétences, soit ! Mais le cadre institutionnel ne dit rien de la didactique psycholinguistique (Apprendre à apprendre une langue) à instaurer pour atteindre lesdites compétences.
- 5 En effet, pour réaliser ces objectifs, il faudra tout d'abord élucider sur quels soubassements l'appellation *compétences* se construit. Depuis la vision chomskyenne d'appareillage inné propre à l'être humain (Chomsky, 1966), sa signification s'est considérablement transformée et complexifiée, tout en prétendant se référer au même outil linguistique. Mais à l'heure actuelle, la vision épistémologique propre aux compétences, semblerait se référer à un mode opératoire « en actes » (Aden & Lovelace, 2005), touchant surtout à l'actionnel contextuel.

II. 2. La perspective chomskyenne

- 6 Chaque théorie est profondément le produit de l'épistémé de son époque. Ainsi Noam Chomsky, qui a su donner à la linguistique, et notamment à la phonologie, une certaine reconnaissance scientifique, n'échappe-t-il pas à la règle. Dans le sillage de la découverte de l'ADN en 1953, date à laquelle il écrivait sa thèse, il a ainsi forgé l'idée de compétence linguistique innée se transmettant par le biais de certains des 30 000 gènes humains. Cette vision est prégnante dans *Le langage et la pensée* :

Il est devenu, je crois, très clair que si nous devons un jour comprendre comment la langue est acquise et utilisée, il nous faut alors abstraire pour une étude séparée et indépendante un système cognitif, un système de connaissance et de croyance, qui se développe dans la prime enfance [...]. Il nous faut pour introduire un terme technique, isoler et étudier le système de compétence linguistique qui sous-tend le comportement, mais qu'on ne peut cerner de façon simple ou directe sans le comportement (Chomsky 1969 : 22).
- 7 Face aux présupposés de Chomsky, l'attitude des psycholinguistes, quant à une grammaire interne universelle, a depuis la parution de *The Sound Pattern of English*, SPE (Chomsky & Halle 1968), beaucoup évolué. Tout d'abord, on s'est appuyé sur la théorie innéiste pour élaborer un modèle psycholinguistique : compte tenu que l'input que

l'enfant reçoit est d'une part, non exhaustif et variable, et en second lieu, qualitativement « mauvais », c'est-à-dire souvent agrammatical, l'argument majeur prédit que seul un dispositif psycholinguistique inné, définissant par avance les conditions de possibilité des énoncés, permet un apprentissage aussi rapide et performant du langage. Pourtant, l'innéisme tel qu'il est présenté par Chomsky ne signifie nullement que les compétences linguistiques émergent de manière spontanée, indépendamment de l'environnement du jeune apprenant. Dans la traduction française publiée en 1981, c'est ce qui apparaît lorsque Chomsky, dans *Reflections on Language*, évoque :

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 (Chomsky, 1975 : 40).

- 8 L'idée est donc qu'un tel dispositif de compétences, bien qu'inné, n'est fonctionnel que lorsqu'il est « stimulé », ou « activé », par une exposition minimale à un matériau linguistique, « un échantillon correct et adéquat », définition de l'échantillon qui reste relativement floue. D'autre part, sa théorie linguistique semble faire totale abstraction de la relation communicationnelle énonciateur-coénonciateur. C'est le retour du sujet cartésien, idéal et abstrait, sujet sans corps, pur esprit qu'aucune contingence sociale, psychologique ou historique, ne vient affecter. Comme l'avait noté Bourdieu (1982), ce retour du sujet cartésien se présente comme une réaction par rapport aux divers structuralismes, réifiant les structures et les systèmes en oubliant le sujet parlant cognitif. C'est particulièrement le *mentalisme* qui, grâce à Chomsky, reprend le devant de la scène linguistique. Les connaissances implicites, et sous-jacentes de tout énonciateur, se présentent comme des compétences dérivationnelles, permettant d'engendrer, syntaxiquement par clause récursive, un potentiel quasi infini d'énoncés. Ces connaissances implicites (*Internalised language*), sont par ailleurs largement supérieures à celles explicites du linguiste, en tant que chercheur, lequel demeure dans l'incapacité « provisoire » de proposer un modèle générant efficacement un nombre infini de phrases. Les jugements de grammaticalité sont ainsi du ressort du seul énonciateur. Chomsky emploie le vocable plutôt fonctionnaliste de « performance » (Chomsky, 1975 : 13), pour définir la mise en œuvre des compétences sous-jacentes dans des situations de communication concrètes.
- 9 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 *in situ*, par le biais du CECRL notamment. La problématique qui a longtemps préoccupé les psycholinguistes d'inspiration chomskyenne, est celle de la réalité psychologique du modèle génératif transformationnel, inspiré par la machine de Turing. En ce sens, Mehler fournit un champ d'investigation à l'interface grammaire générative réalité psychologique :

Une grammaire ou une théorie linguistique a une réalité psychologique quand il est démontrable que la dite grammaire est une partie intégrante de la performance et constitue un moyen essentiel aux individus de parler et de comprendre (Mehler, 1968 : 20).

II. 3. Rapport compétence-performance

- 10 À la suite de la publication de *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky 1965), de nombreux travaux expérimentaux ont tenté de mettre à jour la réalité psychologique de la structure mentale profonde. Ainsi, Blumenthal et al (1967), ont utilisé des phrases ayant une même

structure de surface mais des structures sous-jacentes distinctes (*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, puis il était demandé au sujet de rappeler la phrase correspondante à l'extrait. Les auteurs ont montré que le taux de rappel de la phrase, déclenché par la présentation d'un seul mot, dépend plus du statut de ce mot dans la structure psychologique profonde que de son statut dans la structure syntaxique de surface : dans l'exemple ci-dessus, *John* est un meilleur déclencheur pour la première phrase que pour la deuxième, car sa relation psychologique avec « *eager* » est plus prégnante et active qu'avec « *easy* ».

- 11 Comme l'a finalement reconnu Chomsky, la linguistique se présente avant toute chose comme de la *psychologie cognitive* où l'interaction des phénomènes linguistiques (syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, etc.), apparaît dans leur réelle complexité contextuelle ; ce qui pose d'ailleurs problème dans de nombreuses expériences du type précité (Miller, Ojemann & McKean, 1964), dont les résultats, hors du champ purement expérimental, demeurent très fragiles : les hypothèses de ce type ne sont vérifiées que si la tâche demandée au sujet expérimental reste artificielle, liée à des opérations qui n'ont sans doute rien à voir avec les opérations en jeu dans les activités langagières réelles. En effet, lorsqu'interviennent des facteurs « perturbateurs » par rapport à la tâche à accomplir, on aboutit alors à bien des impasses eu égard à la complexité des comportements linguistiques, hors laboratoire, comme à l'extérieur de la salle de classe.

II. 4. Innéité et psycholinguistique

- 12 Au plan psycholinguistique, l'expression la plus forte de l'hypothèse d'innéité *sui generis* a été élaborée par McNeill (1970), lequel fonde son argumentaire sur le fait que la part la plus abstraite des compétences linguistiques est la première qui apparaisse au cours du développement. L'analyse faite par McNeill, l'amène à considérer que les premiers énoncés des enfants sont très proches des structures sous-jacentes telles qu'elles sont décrites par la grammaire générative. Il en conclut que l'enfant dispose, de manière innée, de schémas abstraits qui, appliqués au matériau linguistique qu'il peut avoir à sa disposition, permettent la constitution d'une compétence grammaticale. La caractéristique du LAD inné, *Language Acquisition Device*, est de permettre le développement d'une théorie concernant les régularités qui sous-tendent le corpus linguistique auquel l'apprenant est exposé : ce qui semblerait se systématiser au cours du développement, c'est véritablement la manière d'exprimer la structure sous-jacente à travers des phrases, autrement dit, l'application de transformations. Plusieurs arguments peuvent témoigner en faveur de cette hypothèse. Par exemple, les données linguistiques apportées à l'enfant par son entourage sont, la plupart du temps, de qualité approximative, voire agrammaticale, pour permettre au jeune apprenant d'acquérir des règles abstraites. De plus, l'apparition dans la production du jeune apprenant d'énoncés semi-grammaticaux correspondant à des sortes de structures intermédiaires *interlanguage*, par rapport aux dérivations abouties et complètes de la langue cible *target language*, pourrait laisser penser que les enfants disposeraient d'une capacité cognitive innée à développer leur propre système grammatical. Ce phénomène est par ailleurs observé dans les productions approximatives des adultes en L2 (White, 1989 : 134). Enfin, pour analyser la grammaire conçue de façon précoce par l'enfant, il ne suffit pas de simplifier celle de l'adulte : elle ne peut donc être le résultat d'une pure et simple mnémotechnie, mais le

résultat d'un travail mental progressif sur la langue, du niveau A1 du CECRL au niveau A2 etc.

- 13 Du point de vue mentaliste défendu par Chomsky, et plus particulièrement développé dans l'ouvrage *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), on ne peut en fait enseigner une langue, mais seulement faire en sorte que se présentent les conditions sous lesquelles elle se développera. Ce point de vue présente au niveau des implications pédagogiques un corrélat évident : la nature même des acquisitions dépend dans une large mesure des objectifs que se fixe le jeune apprenant. Dans le domaine des acquisitions de la L2, ces objectifs ne sont pas toujours explicités ; ils tiennent en fait à un ensemble de représentations, d'attitudes vis-à-vis de ce qu'est une langue et du bénéfice à retirer de son apprentissage. Partant ainsi d'un point de vue chomskyen, le défi du bilinguisme nous amène à avancer qu'une modélisation adéquate d'un tel apprentissage compétences / performance, doit intégrer, outre la continuité biologique et cognitive, la composante motivation / affect (Vihman, 1996).
- 14 En cela, nous nous rapprochons alors de l'héritage piagétien ou néo-piagétien, dans la mesure où ces derniers considèrent que l'émergence de représentations résulte d'une activité heuristique *volontaire* de l'apprenant (le langage n'est pas seulement quelque chose qui « arrive » à l'enfant). Clairement, un apprentissage ne devient effectif que si l'apprenant a l'opportunité de se voir confirmer un certain nombre d'attentes. Clarifier et négocier les objectifs ponctuels et globaux, à travers l'échelle de compétence du CECRL, ainsi que la relation entre les différents niveaux d'objectifs, n'est donc pas uniquement une nécessité liée aux aspects relationnels dans la classe, mais bien une nécessité liée à la simple efficacité de ce qui y est entrepris. Pour reprendre la terminologie de Tolman (1959), toute activité étant par nature orientée, les caractéristiques et l'efficacité des traces qu'elle peut laisser à titre d'acquisitions dépendent en grande partie de la possibilité pour l'apprenant de trouver confirmation que le résultat de cette activité est en concordance avec son orientation. Quel pourrait-être, par exemple, l'intérêt de devenir plurilingue dans une société de plus en plus monolithique ?

II. 5. Optimisation du mécanisme induction / déduction

- 15 Ce qui pourrait être une méthodologie d'inspiration chomskyenne dans le domaine de la L2 est présenté par Van Passel (1970), sous le vocable de méthodologie « logico-structurale ».
- 16 L'objectif essentiel est d'optimiser la compétence innée des êtres humains pour organiser les phénomènes, en particulier perceptifs et auditifs, de la langue. Pour ce faire, il n'est pas nécessaire de présenter du matériel linguistique en grande quantité : le vocabulaire utilisé est un vocabulaire minimal ; son rôle est de permettre d'introduire une unité linguistique préalablement définie (par exemple, le morphème <s>, dans trois contextes ciblés <roses, violets, apples>). Au travers de ce matériel limité, une phase de maturation (l'auteur parle également d'*incubation*), doit permettre l'induction d'invariants, d'établir des règles générales à partir de l'observation de cas particuliers.
- 17 Puis viendra la déduction de nouvelles tournures (roses - houses), en particulier dans les phrases par transformations et substitutions, laquelle conduit à optimiser les capacités d'expression créatrice, ce qui explique, par ailleurs, la valeur positive attribuée aux erreurs de l'apprenant, liées chez Van Passel à une activité de tests d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Ce type de méthode ne récuse pas non plus la

possibilité de fournir des exemples agrammaticaux, qui doivent être des occasions de percevoir les limites d'application des règles (Sheeps, fishs). Pourtant, il est nécessaire de noter combien les concepts chomskyens doivent être manipulés avec prudence, lorsqu'on envisage de passer à des applications : la notion même d'exercice n'a guère de sens si l'on adhère au point de vue de Chomsky sur les acquisitions ; rien ne dit qu'il faille s'exercer à des transformations pour apprendre une langue ; ce qui compte n'est pas l'exercice d'une structure, mais sa présentation dans des conditions contextuelles adéquates, permettant le repérage et l'encodage.

- 18 Ces mises en relation doivent élargir les possibilités de construction d'énoncés grammaticaux, de plus en plus fidèles à la langue cible. L'idée que des procédures de découverte du fonctionnement de la langue sont mises en œuvre en cours d'acquisition est bien conforme aux théories avancées par Chomsky : en ce sens, si l'on admet que l'apprenant procède par hypothèses successives, cela implique de la part de celui qui acquiert la langue, l'élaboration d'un système de règles génératives provisoires, rendant compte de régularités répétées, mais susceptibles d'être remis en cause par l'observation de nouveaux échantillons linguistiques pouvant éventuellement être apportés par une autre langue (par exemple l'accord de l'adjectif qualificatif en français et invariant en anglais). L'apparition d'erreurs systématiques, étudiée par Brown et Fraser (1963), a mis en évidence chez le jeune apprenant des compétences conduisant à l'induction de règles, non seulement ponctuelles, c'est-à-dire, permettant de produire des réponses verbales correctes, mais qui plus est, génératives, tendant vers la production d'un nombre infini d'énoncés. Tant que l'enfant parle correctement, on ne peut écarter l'hypothèse selon laquelle il répète ce qu'il a entendu (*parrot-like treatment*). Cette tendance à la simplification catégorisante (rejet des exceptions), dont les enfants sont particulièrement coutumiers (exemple des chevaux), suppose la compétence chomskyenne de générer implicitement des règles. Pourtant, l'inverse est aussi attesté ; Smolensky, dans un article fondateur sur le connexionnisme, évoque l'apprentissage du prétérit anglais par les enfants anglophones, et le fait qu'après avoir « su » implicitement le prétérit irrégulier de certains verbes usuels, ils apprennent la règle de formation standard en radical+ed et, dans un premier temps, désapprennent les prétérits corrects antérieurement acquis (Smolensky, 1988 : 1-23).

II. 6. Conclusion sur la perspective chomskyenne

- 19 Le mot *naturel*, bien souvent synonyme d'inné, apparaît de manière régulière dans les hypothèses dont nous venons de rendre compte. Dès après la publication de SPE, les processus *naturels* d'acquisition linguistique de l'enfant apparaissent dans de nombreuses études : Dulay et Burt, 1973, 1974 ; Bailey, Madden et Krashen, 1974 ; Krashen, 1982. Dans une plus ou moins grande mesure, toutes en appellent à un itinéraire naturel d'acquisition des différents aspects de la langue. Cette loi naturelle se retrouve chez Piaget dont les théories s'enracinent dans l'application de lois biologiques (et donc *naturelles* par essence). L'organisme posséderait des structures adaptatives constituées de systèmes (ou modules) actifs de réponse et de réorganisation en fonction de son environnement (Lyons, 1991 : 59). Mais en quoi le constructivisme piagétien diffère-t-il des théories générativistes, eu égard à l'acquisition de compétences linguistiques chez le jeune apprenant ?

III. Perspective piagétienne et plurilinguisme

III. 1. Naturalité de l'apprentissage linguistique

- 20 De prime abord, les expressions *séquence naturelle d'acquisition* ou *ordre naturel d'acquisition* (Dulay & Burt, 1973 : 235), ne peuvent être exclues a priori.
- 21 Il se peut que pour un apprenant, la « simple exposition » à un matériau linguistique soit l'occasion d'activer des processus d'acquisition et des compétences propres au langage. De plus, il demeure tout à fait possible que des enfants au-delà de l'âge fatidique de 7-8 ans, où commencerait la fossilisation de l'oreille, puissent apprendre une L2 de manière *naturelle*. Mais par ailleurs, ce potentiel ne prouve nullement qu'il s'agisse du meilleur moyen d'apprendre une L2, les cas d'échec ou de fossilisation grave en milieu naturel présentant un contre-argument majeur au mythe de l'acquisition naturelle. En admettant même, que ce type d'acquisition soit le plus approprié, encore faudrait-il pouvoir déterminer ce qui, dans une situation naturelle d'apprentissage, constitue les facteurs déterminants de réussite : disponibilité d'un matériau linguistique, sinon riche en tous cas authentique, absence de contraintes normatives et de progression systématique, possibilité de bain linguistique (accent sur les activités de compréhension) ou opportunités de s'exprimer à volonté / ou de ne pas s'exprimer dans la langue cible (accent mis sur les activités de production et les différences individuelles). Démontrer ainsi d'éventuels processus naturels est évidemment d'un grand intérêt pour le niveau A1 du CECRL. Cependant, il est à noter que depuis quelques années, la dichotomie *nature vs. nurture* est sérieusement évitée ou contournée au niveau de l'émergence de compétences linguistiques :

Pinker takes the position (1994 : 277-3) that the Nature / Nurture argument is a false dichotomy. He makes the point that if wild children had run out of the woods speaking Phrygian or ProtoWorld who could they have talked to? In other words, nature provides part of the answer and nurture provides another (Gass, 2003 : 248).

III. 2. La construction d'un rapport nature / culture au primaire

- 22 De fait, l'ambiguïté d'un cadre conceptuel fondé sur des explications essentiellement génétiques, conduit souvent à des prises de position et des hésitations pleines de sens. Dans leurs travaux successifs Dulay et Burt (1974, 1978), se réfèrent plutôt à un double processus mis en œuvre, considérant d'une part l'apprenant et d'autre part, l'apprentissage :
1. L'apprenant possède une organisation sous forme de compétences mentales innées spécifiquement humaine, la langue étant le vecteur social, par excellence, la marque de fabrique d'une communauté s'incluant dans une espèce biologique vivante particulière, ici l'homme (lat. *humus* : terreau). Cette organisation mentale conduit l'apprenant à utiliser un ensemble limité de stratégies pour produire des énoncés dans une langue socialement mobilisatrice (Vigotsky, 1933).
 2. L'apprentissage conduit à structurer ces stratégies, implicites ou explicites, en règles que l'apprenant ajuste / mûrit progressivement dans une dialectique permanente avec les contraintes du milieu ambiant (Dulay & Burt, 1978). Ces stratégies, qui présentent à la fois des corollaires forts entre les individus, mais aussi des degrés de variation importants d'un apprenant à l'autre, mettent toutes en avant un concept fondamental de la psychologie cognitive : *la fonction sémiotique*.

On sait le rôle crucial que cette fonction joue dans la théorie cognitive de Piaget, laquelle postule d'une part, que le langage (en tant qu'outil de représentation), n'a pas de statut particulier au sein de la fonction sémiotique, et d'autre part, que le langage en tant qu'objet épistémologique, ne diffère pas fondamentalement des autres objets de connaissance du monde physique et social (Piaget, 1948, 1967, 1970 ; Piaget & Inhelder, 1966 ; Bronckart, 1977, Vihman, 1996). De ce fait, il semblerait donc opportun de replacer la perspective piagétienne sur le langage dans le cadre des développements de la psychologie cognitive. En premier lieu, il est nécessaire de rappeler que la théorie piagétienne vise à élaborer une théorie de la connaissance de l'apprentissage, globalisante, c'est-à-dire dont le langage serait surtout un avatar « fonctionnel », d'où le concept repris par les rédacteurs du CECRL lorsqu'ils parlent « d'utilisateur de la langue ».

III. 3. Langue et cognition : une seule et même modularité ?

- 23 La théorie de la cognition, défendue par Piaget, s'enracine dans l'application d'une loi biologique fondamentale : l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Il tend également à intégrer de façon dynamique tout nouvel objet, ou toute nouvelle situation, par un mécanisme d'assimilation aux schèmes disponibles, le propre de l'organisme étant de se servir de ses organes, le cerveau notamment, comme autant d'instruments (ou modules, d'après Fodor, 1983). Il y a des phénomènes mécaniques, chimiques, électriques dans les corps, mais ils obéissent aux lois (ou aux propositions-lois) de l'organisation, c'est-à-dire ne sont que des moyens en vue d'une fin. Pour finir, tout système vivant s'efforce de s'adapter aux éventuelles modifications du milieu, par un mécanisme de traitement de l'information, qui permet l'accommodation des schèmes disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet (linguistique ou autre), et ce faisant, d'une nouvelle situation existentielle. Les points cités nous conduisent maintenant à explorer deux notions majeures éclairant la perspective piagétienne sur la langue : interactionnisme et constructivisme.

III. 4. Interactionnisme et constructivisme

III. 4. 1. L'organisme

- 24 vise toujours à maintenir un état d'équilibre ; si celui-ci est rompu par des perturbations extérieures, l'organisme cherche à le retrouver par un processus d'auto-régulation. Il existe donc une interaction permanente, comme principe même du vivant, entre le sujet vivant et son milieu de vie :

Tout système vivant est le résultat d'un certain équilibre entre les éléments d'une organisation [interne et externe]. La solidarité de ces éléments fait que chaque modification apportée en un point met en question l'ensemble des relations et produit tôt ou tard une organisation nouvelle (Jacob, 1970 : 320).

- 25 Ainsi, la réponse à la question : pourquoi les hommes parlent-ils ?, semble fonctionnelle et évidente. Vivant en société, l'homme doit utiliser des interactions, verbales ou non, pour permettre à cette société de fonctionner. Mais le langage, pour le primatologue Robin Dunbar, n'est pas uniquement destiné à permettre la survie et la prospérité de l'espèce. Dans *Grooming, Gossip and the Evolution of Language* (Dunbar, 1996), il soutient que l'émergence de compétences linguistiques a tenu chez les humains le même rôle que l'épouillage dans les sociétés de singes. C'est une forme d'interaction sociale destinée à entretenir et à construire des relations, apaiser des conflits, et créer des liens

d'attachement. Ces compétences sont acquises par le biais des neurones miroirs (Rizzolatti, 2008), les jeunes reproduisant par mimétisme l'attitude des adultes.

III. 4. 2. Constructivisme ou assimilation piagétienne d'une langue / culture

- 26 Ce qui est dès lors primordial, c'est l'activité de l'individu, ou plus exactement l'action qu'il exerce sur le milieu. L'élaboration de compétences cognitives adaptées est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations, donc de paliers ou stades ; les acquis d'un stade ne sont pas perdus lorsqu'un déséquilibre transitoire survient, mais ils sont intégrés dans ceux du stade ultérieur, à la manière de l'emboîtement des différents cerveaux qui, suivant le paradigme évolutionniste, ont conduit à l'émergence d'un néocortex frontal humain :

Toute conduite, qu'il s'agisse d'un acte déployé à l'extérieur ou intériorisé en pensée, se présente comme une adaptation, ou pour mieux dire, comme une réadaptation. L'individu n'agit que s'il éprouve un besoin, c'est-à-dire si l'équilibre est momentanément rompu entre le milieu et l'organisme et l'action tend à rétablir l'équilibre (Clarapède). Une conduite [linguistique, par exemple] est donc un cas particulier d'échange entre le monde extérieur et le sujet, mais contrairement aux échanges physiologiques, qui sont d'ordre matériel et supposent une transformation interne des corps en présence, les conduites étudiées par la psychologie sont d'ordre fonctionnel et s'effectuent à des distances de plus en plus grandes, dans l'espace (perception, etc) et dans le temps (mémoire, etc), ainsi que selon des trajectoires de plus en plus complexes, retours, détours. (Piaget, 1967 : 12-13).

- 27 Tattersall, conservateur au Département d'anthropologie du Muséum d'Histoire Naturelle de New York, développe parallèlement une même thèse au niveau de l'émergence du langage au sein de la société humaine primitive. L'apparition de la pensée symbolique allant de pair avec le langage, note-t-il, va donner à cette espèce d'hominidé, Homo sapiens sapiens, un avantage tel qu'il va condamner les autres hominidés. L'auteur ne néglige pas nécessairement l'innéisme par voie de mutation génétique aléatoire :

À l'arrivée d'Homo sapiens, à l'anatomie moderne, des caractères existants se sont peut-être combinés, par l'intermédiaire d'une mutation génétique mineure (gène Foxp2) due au hasard, pour créer un potentiel sans précédent. Il a acquis un comportement moderne grâce à l'apparition d'une innovation biologique à l'état initial latent (Tattersall, 2007 : 25).

- 28 De même, si l'on aborde la théorie de Piaget à travers la notion de stade, on peut dire du langage qu'il se développe à travers des compétences successives, dont chacune possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence : production de mots juxtaposés ; marquage syntaxique lié à l'intonation, puis à des mots de liaison ; complexification des relations fonctionnelles exprimables linguistiquement. On doit insister sur la cohérence nécessaire et suffisante de chaque stade pour fonctionner de façon autonome, chacun à son propre niveau : les premiers stades post-babillage ne sont pas caractérisés par l'absence de règles de production, mais par l'émergence de règles autres que celles de la norme du langage adulte. De plus, le système des opérations correspondant à un état donné est automatiquement inclus dans le système supérieur suivant ; autrement dit, chaque état constitue un mode opératoire stable jusqu'à ce qu'une perturbation intrinsèque (croissance, développement neuronal, hormonal), ou extrinsèque (principalement le milieu), induise le passage à un état ultérieur. On peut d'ailleurs retrouver, comme nous l'avons déjà évoqué supra, cette même idée de paliers successifs et algorithmiques dans le CECRL : A1 conduisant à A2, lequel conduit lui-même à B1, etc.

III. 5. Développement des compétences cognitives et linguistiques

- 29 Piaget a toujours soutenu l'idée que développement cognitif et développement linguistique étaient profondément liés au sein du sujet apprenant. Par ailleurs, la psycholinguistique a pu montrer qu'il existe une liaison étroite entre compétences cognitives et compétences linguistiques (Sinclair, 1967, Ferreiro, 1971, Bronckart, 1977). Par exemple, c'est relativement tard, dans le développement cognitif de l'enfant, que des marqueurs complexes permettent d'exprimer un ordre temporel différent de l'ordre syntaxique : *before lunchtime, we had a very interesting English lesson about cooking*. L'intérêt de telles acquisitions syntaxiques est la possibilité de faire correspondre des marqueurs linguistiques « before, about... » de plus en plus précis à des opérations mentales rendant compte de relations complexes entre des référents <lunchtime, English lesson, cooking>. Ces relations complexes, dès le niveau A2, ne sont pas isolées du développement intellectuel global. Si Benveniste sous-entend que c'est dans la parole qu'émerge le sujet pensant, pour Piaget *a contrario*, le langage ne peut être étudié per se, car il participe des structures cognitives générales. Elle le divise, le subdivise, y opère des classifications, y repère des états stables, avec pour seule visée l'action et l'interaction (Freiss, 2012). Ainsi, le langage demeure inséparable des différentes étapes de la construction des opérations. Chez Piaget, vers l'âge de 2 ans, apparaissent en même temps le langage, l'imitation différée, le jeu, le rêve, les images mentales, le dessin... Toutes ces compétences ont en commun, comme la langue, de représenter une chose en son absence. Par exemple dans le jeu, un enfant utilise son doigt pour représenter un pistolet. Avec la fonction symbolique, l'enfant entrerait dans le monde des représentations, et de la vie intérieure (Piaget, 1992 [1948]).

III. 6. Conclusion à partir de l'école néo-piagétienne

- 30 Il s'agit alors de démontrer que l'activité de l'apprenant est dirigée en priorité vers la mise en place d'une organisation dans cet aspect particulier de son environnement qu'est le langage, autrement dit, à construire les constantes observables internes de ce dernier pour acquérir une maîtrise du premier, l'environnement. En ce sens, le travail de la néo-piagétienne Annette Karmiloff-Smith (1977), relatif à la maîtrise du genre des déterminants en français dans la L1 est révélateur. À différents moments du développement, l'auteure a démontré qu'il peut exister différentes règles dans le choix du genre d'un déterminant (règles liées aux caractéristiques phonologiques, sémantiques, contextuelles). Chacune de ces règles peut fonctionner de manière quasi autonome, possédant sa propre cohérence logique, fondant ainsi un sous-système. Chacun des sous-systèmes possède une relative efficacité fonctionnelle, mais se fonde sur des données distinctes. Le passage d'un système de règles à l'autre s'effectue lorsque se présente un conflit, lié à l'apparition de stimulations en contradiction avec la modularité dominante jusqu'alors. L'appropriation d'une nouvelle langue déstabilise suffisamment pour faire émerger des interrogations sur la L1. Ainsi, on sait désormais que le bilinguisme n'est pas l'addition de deux langues dans le cerveau de l'enfant. La recherche a clairement démontré que les deux langues ne se disputent pas le même espace dans le cerveau. Mais au-delà de 7 ans, l'acquisition d'une nouvelle langue relève d'un processus qui doit faire le détour par la langue maternelle. Par la nécessité de coordonner ces deux langues en temps réel, le jeune apprenant fait face à des exigences pragmatiques impliquant une

dimension de compétence supplémentaire, laquelle améliore certaines fonctions cognitives d'ordre exécutif (Kihlstedt, 2013 : 47).

IV. Conclusion générale

- 31 D'après la fameuse citation de Niels Bohr : « Chacune des phrases que je prononce doit être comprise non comme une affirmation mais comme une question » (Oudeyer, 2013 : 29), cet article n'a pas vocation à apporter une réponse définitive à la question initiale. Cependant, un consensus se dégage à l'heure actuelle parmi les chercheurs. De la confrontation des thèses piagétienne et chomskyennes, il ressort donc une interaction de fait entre les compétences linguistiques et les compétences cognitives. Cette nouvelle perspective devrait donc trouver des points d'appui sur des transferts de compétences entre le cognitif et le linguistique au primaire. Il va donc s'agir de développer l'idée d'une conception holistique de l'apprentissage de la langue. De plus, Chomsky soutient qu'on ne pense pas en anglais, en chinois, ou dans toute autre langue, mais que l'on pense dans un langage propre à la pensée. Celui-ci, note-t-il, « ressemble probablement à toutes les langues, il est vraisemblable qu'il ait des symboles pour des concepts, et des organisations de symboles » (Chomsky, 1969 : 78).
- 32 Dans le mental, il n'existerait donc pas de langue spécifique, mais plutôt une sorte de *mentaux universel*, un *imagier*, pourrait-on dire à l'école. Savoir une langue, c'est donc avoir la compétence première de traduire ces images mentales en séquences de mots, et inversement (Dortier, 2012 : 142). De ce fait, il est maintenant aisé de concevoir le plurilinguisme comme une seule et même compétence fondamentale prenant sa source dans le même vivier de représentations mentales purement humaines, celles-ci variant cependant d'une culture à l'autre. Cette aptitude universelle, au cœur du cerveau humain, se déclinant en compétences perceptivo-motrices (Freiss, 2014 : 51), devrait donc trouver un écho au sein de l'enseignement / apprentissage de la LVER. Il est nécessaire de mettre en place une cohérence entre ces compétences intrinsèques et un apprentissage plurilingue étayé en différentes compétences du CECRL : compréhension / production / interaction. Par exemple, les disciplines non linguistiques résumées brièvement sous l'acronyme CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, contextualisent le dire et le faire, le rapport image mentale et support verbal. On apprend mieux une langue lorsque celle-ci est contextualisée dans une discipline. D'une part, si l'on prend l'exemple de la géométrie au Cycle 3, le dire et le faire, vont travailler de pair, et les compétences mémorielles, auditives, kinesthésiques et visuelles, vont être sollicitées tout à tour. D'autre part, le mental se focalisant sur la matière elle-même et les objectifs à atteindre (*draw a square, a circle, a triangle etc*), l'imprégnation implicite va maintenir l'esprit en éveil, sans le stresser quant aux données linguistiques à mémoriser. Il est bien connu des psycholinguistes que la meilleure mémorisation se fait lorsque le cerveau est dans un certain état de relaxation. Les arts visuels, commentés dans un autre idiome, peuvent également y contribuer (apprentissage des couleurs, des formes, des outils de dessin et peinture...). Cette perspective holistique s'appuie sur l'idée de Jean Piaget que le module linguistique et le module cognitif sont inséparables en évoluant de concert à travers les différents stades du développement du jeune apprenant. Chomsky, longtemps opposé à Piaget, semble d'ailleurs s'être rangé à cette idée, lorsqu'il soutient que « Phonological mechanisms are shared with other cognitive domains, notably music and dance » (Chomsky et al, 2005 : 193). Si les compétences semblent transversales du module cognitif

au module linguistique, et inversement, on est cependant en droit de se demander si ce ne sont pas les représentations culturelles qui risquent alors d'engendrer un obstacle à l'apprentissage plurilingue ? Naturellement, et l'émergence des créoles le prouve (Bickerton, 1990), l'humain est par nécessité plurilingue. Cependant, l'apprentissage culturel est de fait plus « centripète », puisque devant contribuer à la cohésion et à la survie d'une seule et même communauté. Développer des compétences plurilingues serait donc avant tout développer des compétences multiculturelles, afin de trouver un équilibre parfois instable entre soi et l'environnement, entre le communautarisme et le village planétaire. C'est dans ce sens qu'il faudrait orienter maintenant la formation des enseignants de LVER. La langue n'étant que la « partie émergée » d'une culture, l'histoire, la psychologie cognitive, tout autant que les neurosciences ou l'anthropologie, devraient gagner plus de reconnaissance institutionnelle au sein des modules de formation ESPE en LVER.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. & Lovelace, K. (2005). 3, 2, 1. *Action*. Paris : SCÉRÉN éditeur. 2005, 188 p.
- Bailey, N., Madden, G. & Krashen, S. (1974). « Is there a Natural Sequence in Adult Second Language Learning? ». *Language Learning*, n°24, 235-243.
- Bickerton, D. (1990). *Language and Species*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Blumenthal, A. L. et al (1967). « Prompted Recall of Sentences ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n°6, 203-206.
- Bronckart, J.-P., (1977). *Théories du langage : une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Brown, R. et Fraser, C. (1963). « The Acquisition of Syntax », in Cofer, C.N. et Musgrave, B. S. (eds), *Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes*. New York: Mc Graw Hill.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1968). *Le langage et la pensée*, traduit par Louis Calvet 1969. Paris : Payot. *Language and Mind*. New York : Harcourt, Brace & World Inc.
- Chomsky, N. (1981). *Reflections on Language*. New York : Pantheon Books. Traduction française 1981, *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion, 1975.
- Chomsky, N. (1977). *Knowledge and Responsibility*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Chomsky, N., Hauser, M.D. & Tecumseh Fitch, W. (2005). *The Evolution of the Language Faculty : clarifications and implications*. En ligne www.sciencedirect.com
- Dortier, J.-F. (2012). *L'homme cet étrange animal*. Paris : Seuil.

- Dulay, H. & Burt, M. (1978). Some Remarks on Creativity in Language Acquisition, in W.C. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Dunbar, R. (1996). *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. Boston: Harvard University Press.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève : Droz.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Freiss, M. (2012). *Interagir à l'oral en anglais*. Paris : Ellipses.
- Freiss, M. (2014). Young Learners: Wow, Splash, Purr... Nathan, *New Standpoints*, n°59, 50-51.
- Gass, S. (2003). « Input and Interaction », in Doughty, C. J. et Long, M. H. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp 224-255). Malden: Blackwell publishing.
- Jacob, F. (1970). *La logique du vivant*. Paris : Gallimard.
- Karmiloff-Smith, A. (1977). « Développement cognitif et acquisition de la plurifonctionnalité des déterminants », in Bronckart (ed), *La genèse de la parole (Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française)*. Pp 153-160. Paris : P.U.F.
- Kihlstedt, M. (2013). « Le bilinguisme est-il un atout ? ». *Revue Sciences Humaines, Le langage en 12 questions*, n°246, 46-47.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon.
- McNeill, D. (1970). *The Acquisition of Language, The Study of Developmental Psycholinguistics*. New Yor: Harper & Row.
- Mehler, J. (1968). « La Grammaire Générative a-t-elle une réalité psychologique ? » *Revue de psychologie française*, n°13,137-156.
- Miller, G. et alli (1964). « Chronometric Studies of Some Relations between Sentences ». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n°16, 297-308. Oudeyer, P.-Y. (2013). *Aux sources de la parole*. Paris : Odile Jacob Sciences.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1967). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules*, New York: Basic Books.
- Ramachandran, V. (2012). *Le cerveau fait de l'esprit, enquête sur les neurones miroirs*. Paris : Dunod.
- Rizzolati, G. (2008). « Les neurones miroirs ». *Science de la conscience*, n°29, 22-25.
- Russell, B. (1940). *An Inquiry into Meaning and Truth*. Londres: Allen and Unwin.
- Sinclair, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée : sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*. Paris : Dunod.
- Smolensky, P. (1988). « On the Proper Treatment of Connectionism ». *The Behavioral and Brain Sciences*, n°11, 1-23.
- Tattersall, I. (2007). L'émergence de l'Homme. *Édition française du Scientific American*, oct / dec., pp 21-25.

Tolman, E. (1959). « Principles of Purposive Behavior ». In S. Koch (Ed.), *Psychology: a Study of a Science, Vol 2: General Systematic Formulations, Learning and Special Purposes* (pp 7-91). New York : Mc Graw Hill.

Van Passel, F. (1970). *L'enseignement des langues aux adultes*. Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.

Vihman, M. (1996). *Phonological Development: The Origins of Language in the Child*. Cambridge: Blackwell.

Vygotsky, L. (1997) (1933 1re édition). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

RÉSUMÉS

Le CECRL, reposant sur une approche par compétences, est devenu un outil incontournable pour mettre en place les savoirs et savoir faire plurilingues. Cependant, le terme même de compétence a rarement été exploré. Cet article s'interroge sur la nature linguistique et cognitive que ce terme recouvre à travers les interrogations de Noam Chomsky et de Jean Piaget sur la question afin de donner aux enseignants de langue vivante un outil réfléchi et pertinent dans la construction d'une Europe plurilingue et multiculturelle.

Relying on a competency-based approach, the CEFR has become an indispensable tool to develop the multilingual knowledge and know-how. However, the very term competence has rarely been explored. This article examines the linguistic and cognitive nature that this term covers, through queries formulated by Noam Chomsky and Jean Piaget on the issue, in order to give foreign language teachers a relevant tool in the construction of a multilingual and multicultural Europe.

INDEX

Keywords : CEFR, cognition, constructionnism, innéisme, linguistic competences, multilingualism, young learners

Mots-clés : CECRL, cognition, compétences linguistiques, constructionnisme, innéisme, jeunes apprenants, plurilinguisme

AUTEUR

MICHEL FREISS

Maître de conférences en linguistique anglaise, FLSH / ESPE Limoges, CeReS EA 3648