Voyage au subjectif et attribution d'un statut épistémologique à une réalité floue, fuyante, variable et composite : la langue en acquisition

Autor(en): **Berthoud, Anne-Claude**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): **- (1984)**

Heft 1

PDF erstellt am: **25.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-870769

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

VOYAGE AU SUBJECTIF ET ATTRIBUTION D'UN STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE À UNE RÉALITÉ FLOUE, FUYANTE, VARIABLE ET COMPOSITE:

LA LANGUE EN ACQUISITION

D'une centralisation sur l'objet, linguistique en soi, la linguistique appliquée s'est progressivement portée sur le sujet qui appréhende cet objet. Le passage de l'objet au sujet va déterminer de nouvelles modalités d'interaction entre linguistique générale et linguistique appliquée.

Si, au départ, ces deux disciplines visaient des objectifs distincts — la langue ou la compétence pour la première, la parole ou la performance pour la seconde —, l'avènement des théories pragmatiques va sensiblement modifier ce rapport. Dans la mesure où la linguistique générale actuelle englobe dans son objet aussi bien le système de la langue que son actualisation dans le discours, et se constitue elle-même en théorie de l'activité du sujet-parlant, il convient à la linguistique appliquée de se «re-situer», et ce au sein de la pragmatique. Elle comprend les phénomènes d'appropriation, au sens spécifique d'acquisition, et définit ainsi sa contribution à la construction d'une théorie générale de l'activité langagière, théorie articulant fonctionnement et genèse du langage.

Le «voyage au subjectif» de la linguistique appliquée s'inscrit dans le tournant plus général des sciences humaines, qui focalisent aujourd'hui leur intérêt non plus sur l'objet mais sur une relation «sujet-objet»:

— Pour le géographe, le monde n'est plus un donné, mais un construit, l'espace n'existe plus en soi, mais par la perception qu'en a le sujet.

— Pour le linguiste, le système linguistique n'est plus à considérer pour lui-même, mais comme faisant l'objet d'une appropriation par le sujet-parlant.

Notons néanmoins que la psychologie, par exemple, effectue une démarche inverse: d'une centration sur le sujet, elle s'est

---

Leçon inaugurale donnée le 24 octobre 1983 à l'Université de Lausanne.

portée progressivement sur l'objet, et notamment sur les traces linguistiques. Ce détour paraît nécessaire à l'heure où les sciences humaines se constituent en un faisceau de secteurs où les convergences s'avèrent toujours plus manifestes et la complémentarité évidente. Et ce point de rencontre, nous allons le trouver au travers d'une nouvelle dialectique entre des sujets et des objets.

Ce tournant épistémologique, ce passage de l'objet au sujet, dessine précisément l'évolution de la linguistique appliquée et de son interaction avec la linguistique générale.

Au départ, on pouvait opposer une *linguistique générale* à un objet précis: la langue saussurienne, c'est-à-dire la langue comprise comme un système de signes, à une *linguistique appliquée*, avec un objet diffus: la parole, à savoir la manifestation individuelle et concrète de la langue, la langue comprise comme faisceau d'activités qui interviennent dans l'usage comme dans l'apprentissage de la langue.

La linguistique appliquée se définit par conséquent comme un ensemble de procédures qui orientent les connaissances scientifiques ou théoriques du langage vers les problèmes posés par une activité quotidienne. Le champ d'application des théories du langage constitue lui-même un vaste ensemble de domaines que l'on divisera, suivant la typologie proposée par Jakobson, en trois macro-domaines, selon qu'ils se rattachent au langage à l'état naissant, en fonctionnement ou en dissolution:

— le premier comprend l'acquisition du langage par l'enfant, les anomalies du développement, l'apprentissage des langues secondes;

— le second couvre les problèmes qui traitent de la communication, de la lecture des textes, de l'informatique ou encore de l'intelligence artificielle (de la traduction automatique, par exemple);

— le troisième traite plus précisément des troubles et des pertes du langage, de l'aphasie, etc.

L'hétérogénéité des domaines visés ouvre par conséquent la linguistique appliquée aussi bien vers la didactique des langues, la psycholinguistique, que vers l'analyse de textes (non seulement les textes littéraires mais tout type de textes) ou la pathologie du langage.

Dès lors, la linguistique appliquée se constitue en branche interdisciplinaire, organisant une dialectique entre théorie et pratique. Cependant, si actuellement cette discipline prend son sens véritable grâce au décloisonnement progressif des domaines

théoriques et à l'essor de la recherche interdisciplinaire, elle est restée longtemps liée essentiellement à un seul domaine, celui de la *didactique des langues*. Cette assimilation de la linguistique appliquée à la didactique des langues se fonde sur des raisons historiques et résulte d'une double évolution, sociale et scientifique:

— *évolution sociale*, tout d'abord; dans les années 40, en raison des besoins en spécialistes en langues étrangères, besoins créés par l'entrée en guerre des Etats-Unis, on définit un programme d'apprentissage accéléré des langues, destiné à donner en quelques mois aux jeunes recrues la maîtrise de l'aspect parlé et courant des langues, ainsi qu'une solide connaissance des pays où elles sont pratiquées, ce projet étant évidemment assez différent de celui qui orientait alors l'enseignement des langues, par lequel on essayait surtout de former les étudiants à la compréhension des textes écrits et littéraires. Evolution accélérée par le développement économique, la nécessité croissante d'échanges commerciaux et touristiques, évolution qui ne fut pas sans incidence sur les programmes scolaires où les langues étrangères prirent de plus en plus d'importance;

— *évolution scientifique*, ensuite, comprise comme une double évolution linguistique et psychologique.

L'histoire de l'interaction entre linguistique et psychologie nécessite au préalable une incursion dans le domaine complexe et hétérogène de la didactique des langues. Celle-ci met en œuvre un vaste ensemble de problèmes qui ne ressortissent pas tous à la linguistique appliquée.

La décision d'enseigner ou non une langue, le choix des apprenants visés et de la langue à étudier sont d'ordre politique et économique.

La linguistique appliquée intervient dans le choix du contenu à enseigner et dans celui des méthodes. Elle se présente sous la forme d'un ensemble d'activités reliées logiquement, que Corder appelle les ordres d'application:

— le premier consiste en la description du contenu, soit de la langue à enseigner;

— le deuxième traite de la sélection des éléments d'une langue susceptibles d'être inscrits au programme d'enseignement, soit: que faut-il enseigner à un sujet d'une langue x apprenant une langue y?

Cette étape nécessite une analyse contrastive des deux langues en question;

— si ces deux ordres font appel à des considérations de nature linguistique, le troisième, consistant en la progression et la présentation du matériel choisi, repose sur des critères sociologiques et surtout psychologiques (aptitudes, maturité, motivation, intelligence, besoins sociaux, intentions, etc.). Le mode de présentation des éléments linguistiques que le sujet doit apprendre est déterminé par la partie de la psycholinguistique qui étudie les processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, la linguistique appliquée se situe au carrefour même de la linguistique et de la psychologie, théories qui présentent des points de vue complémentaires:

— la *linguistique* étudie la langue du point de vue du langage même; elle y est considérée comme une entité en soi;

— la *psychologie* étudie la langue du point de vue de son utilisateur; la langue appartient à un comportement intégral, intimement liée aux processus de la production et de l'apprentissage, aux réactions affectives, c'est-à-dire à la psychologie générale et individuelle; elle n'acquiert une existence que par le sujet qui l'utilise.

Dans une première période, la linguistique appliquée va s'inscrire dans l'articulation des méthodes descriptives inspirées de Bloomfield et des théories conductivistes de Skinner, théories dont on préconisait l'efficacité et le dynamisme.

La *linguistique descriptive* ou *structurale*, en raison de son antimentalisme, de son refus de tout recours au sens, va concevoir la langue comme un ensemble de rapports syntagmatiques (ou rapports linéaires) et paradigmatiques (unités combinées par substitution) limités aux seules formes linguistiques; l'apprentissage d'une langue se réduisant par conséquent à l'apprentissage de la somme de ces opérations. On pensait que celles-ci étaient directement interprétables en termes psychologiques: ce qui était vrai en théorie linguistique l'était ipso facto en théorie de l'apprentissage; la combinaison et l'addition de ces tâches devant constituer à la fois la maîtrise de la langue enseignée et le cheminement le plus efficace pour y accéder.

La *psychologie conductiviste* ou *behavioriste*, placée elle aussi sous le signe du grand refus — de tout mentalisme, de tout subjectivisme ou introspection — fournira un paradigme pour interpréter les transformations du comportement, paradigme observable et chiffrable. Elle préconisera un déterminisme et un conditionnement total du milieu sur l'organisme, le sujet s'adaptant alors par

un processus aveugle d'essais et d'erreurs, par un ensemble de réflexes conditionnés, d'automatismes, ceci, selon l'arc-réflexe «stimulus/réponse». Ce processus, plus tard enrichi d'une phase de renforcement ou de feed-back, déterminera les trois moments des exercices structuraux au laboratoire de langues.

Par conséquent, selon cette double perspective linguistique et psychologique, apprendre une langue consiste à transformer en réflexe les opérations que les linguistes effectuent eux-mêmes sur la langue. On passe ainsi d'une démarche déductive — celle de la grammaire traditionnelle — à une méthode inductive, les mécanismes de la langue n'étant plus acquis par présentation des règles grammaticales, mais de façon implicite et intuitive. Au modèle littéraire, on substitue la langue en usage, la reconnaissance de plusieurs niveaux de langue marqués par des réalisations spécifiques; on préconise l'authenticité du document de travail. La réflexion fait place à la pratique, à l'utilisation intensive de la langue comme outil de communication, communication orale d'abord; le regain d'intérêt pour la langue parlée expliquant les développements considérables de la phonologie et de la phonétique.

L'essor des méthodes inspirées du structuralisme et du behaviorisme a été tel que l'on pensait avoir enfin trouvé la méthode qui allait définitivement supplanter la grammaire traditionnelle, dans la description comme dans l'enseignement des langues.

Cependant, l'évolution des théories linguistiques et des théories psychologiques, notamment la grammaire générative transformationnelle de Chomsky et les théories cognitives inspirées de Piaget et Vigotzky, va mettre à jour les limites du structuralisme et du behaviorisme.

Le structuralisme a marqué d'incontestables progrès quant à la forme mais signifie une régression quant au contenu: la description linguistique se limite à l'inventaire des formes et des constructions mais ne propose aucune syntaxe, dans le sens où les règles de fonctionnement restent largement implicites. L'analyse ne porte que sur la structure superficielle des phrases et ne permet pas de rendre compte de certaines ambiguïtés syntaxiques, qui nécessitent une analyse plus en profondeur. Prenons par exemple une construction comme «la peur des ennemis»; celle-ci peut renvoyer à deux structures sous-jacentes, où «ennemis» est soit agent, soit patient de l'action (les ennemis ont peur ou quelqu'un a peur des ennemis). Le passage à l'allemand, qui comporte deux réalisations différentes pour cette phrase (*die Angst der Feinde* et *die Angst vor den Feinden*), implique un recours à une explicita-

tion des mécanismes profonds de la langue. D'autre part, renonçant à l'étude de la signification des unités linguistiques, considérée comme insaisissable par des méthodes objectives et scientifiques, le structuralisme ne fournit pas les informations indispensables à un enseignement systématique du vocabulaire et plus généralement à la compréhension orale ou écrite.

Quant à la méthodologie issue du behaviorisme, elle se réduit à des drills mécaniques de séquences formelles aux dépens de facteurs sémantiques et situationnels. Connaissant les structures, les apprenants sont souvent incapables de les utiliser correctement dans les situations de la vie quotidienne. D'autre part, le sujet étant assimilé à un protoplasme labile s'adaptant par des processus imitatifs et créateurs d'habitudes, le cerveau humain n'est plus qu'un simple transmetteur d'informations.

En linguistique, le sujet-parlant n'a en ce sens aucun statut, celui-ci étant rejeté au niveau de la parole.

En psychologie, le sujet-humain se voit objectivé, déspiritualisé, ses réponses étant conçues comme de simples réactions à des stimuli extérieurs.

La grammaire générative transformationnelle, d'une part, et les théories cognitives, d'autre part, vont contribuer à la «re-naissance» du sujet-parlant.

La *grammaire générative transformationnelle* constitue une synthèse des apports les plus importants de la grammaire traditionnelle et de la grammaire structurale; à la pertinence du sens elle joint la précision de la forme. Elle se présente sous la forme d'un appareil formel chargé d'articuler les sens et les sons de la langue; en tant qu'ensemble de règles fini, elle permet d'une part d'engendrer un nombre infini de phrases grammaticales et d'autre part de leur assigner une description structurale. Cette grammaire offre une conception plus juste et plus complète que les précédentes, une meilleure compréhension à la fois du système de la langue et du fonctionnement de l'esprit humain, et devrait par là fournir de meilleurs fondements à une didactique des langues. Car elle ne propose plus seulement des inventaires de formes ou de constructions, mais donne des règles explicites et ordonnées, qui permettent de construire systématiquement des phrases complexes; elle offre par conséquent une véritable syntaxe.

De plus, son système de règles, qui autorise la génération d'un ensemble infini de phrases, contribue à mettre l'accent sur

l'aspect créateur du langage, réduisant ainsi l'impact de l'imitation dans l'acquisition d'une langue.

La distinction qu'une telle grammaire établit entre structure de surface et structure profonde lui assigne un puissant pouvoir de généralisation, ceci par la mise en évidence de régularités sous-jacentes à la diversité des langues, c'est-à-dire d'universaux linguistiques.

Du même coup, la langue maternelle qui, dans les méthodes audio-visuelles issues du structuralisme et du behaviorisme, était considérée comme une source fâcheuse d'interférences, va retrouver un statut. L'approche d'un nouveau système ne signifie plus l'oubli momentané de sa propre langue, au nom d'une autonomie et indépendance des systèmes linguistiques, mais devient un outil indispensable à l'acquisition, dans la mesure où les langues divergent en surface, mais fonctionnent, pour Chomsky, selon des principes profonds communs.

Au travers de sa langue maternelle, l'apprenant a découvert la majeure partie des fonctions communicatives de la langue, l'apprentissage d'une langue seconde revenant dès lors à insérer celles-ci dans de nouvelles réalisations linguistiques. La langue maternelle constitue un filtre à partir duquel se construit le nouveau système. Une réflexion sur les principes qui gouvernent le fonctionnement de la langue maternelle ne peut, dans ce sens, que favoriser l'apprentissage d'une langue seconde et, à l'inverse, l'acquisition d'une langue seconde devient prétexte à une analyse plus approfondie de la langue maternelle et du langage en général; cette construction justifiant une intégration urgente des enseignements de la langue maternelle et de la langue seconde, et ce aussi bien au plan de la forme que du contenu.

Au niveau théorique, comme au niveau méthodologique, on passe d'une méthode inductive à une démarche déductive; mais à la différence de la grammaire traditionnelle, la grammaire générative transformationnelle est explicite et fondée sur des procédures de découverte. Par ailleurs, le matériel langagier soumis à réflexion consiste essentiellement en documents authentiques, ceux-là mêmes utilisés par les méthodes audio-visuelles. Dès lors, la didactique des langues ne vise plus seulement un enseignement *sur* la langue, comme le préconisait la grammaire traditionnelle, ou un enseignement *dans* la langue, telle que l'envisageait la grammaire structurale, mais opère une synthèse de ces deux objectifs, à savoir un enseignement de la langue à la fois comme outil de communication et comme objet de réflexion, et ceci en

reconnaissance du fait qu'une activité réflexive contribue à assurer une meilleure pratique.

Pour illustrer la nécessité d'une analyse des principes sous-jacents à la langue maternelle, pour appréhender un nouveau système linguistique, nous prendrons l'exemple de l'apprentissage des verbes allemands à particules *hin* et *her*, qui constitue un noyau de résistance pour les apprenants francophones.

En français, les verbes *monter*, *descendre*, *entrer*, *sortir*, etc., expriment un déplacement orienté topologiquement (vers le haut, le bas, l'intérieur, l'extérieur), mais ne sont pas repérés par rapport au sujet énonciateur, ils ne sont pas déictiques. En allemand, cependant, les verbes correspondants, composés des particules *hin* et *her*, sont déictiques, c'est-à-dire qu'ils marquent un déplacement orienté, soit d'éloignement, soit de rapprochement par rapport à l'énonciateur. L'apprentissage de ces verbes implique donc le passage d'un système non-marqué à un système marqué déictiquement.

Cependant, les sujets francophones maîtrisent ces opérations de repérage par rapport à l'énonciateur, ceci au travers des verbes *aller* et *venir*; mais ces opérations restent largement inconscientes. Aussi l'apprentissage de ces verbes ne détermine-t-il pas la découverte de nouvelles opérations, mais la prise de conscience d'un savoir resté jusque-là implicite. Dans ce sens, l'apprentissage d'une langue seconde ne signifie pas une construction, mais une reconstruction, dans un nouvel agencement de marques linguistiques, des contraintes propres à un système déjà maîtrisé. Et si notre connaissance du monde se trouve largement déterminée par le filtre de notre langue maternelle, l'approche d'un nouveau système consiste en l'établissement d'un nouveau rapport entre langage et cognition. La complexité inhérente à cette reconstruction ne peut être maîtrisée par la seule création d'habitudes ou d'automatismes, mais exige véritablement une activité de réflexion dite métalinguistique.

L'importance accordée à la réflexion se voit par ailleurs corroborée par les tenants de la *psychologie cognitive*, dont les théories mettent en échec les thèses behavioristes du réflexe conditionné. Les théories cognitives, d'abord attachées à l'étude de l'acquisition du langage par les enfants, montrent que le développement du langage est intimement lié à la structuration du champ perceptif, à la formation des concepts et au développement de la

conscience; dans cette perspective, l'acquisition d'une langue seconde consiste effectivement en une restructuration de la perception, des attitudes et de la personnalité.

Les cognitivistes vont donc substituer à une forme de pensée «convergente» (celle des behavioristes), une forme de pensée «divergente», qui va mettre l'accent sur l'imagination et la créativité. A la place des mécanismes associatifs, ils privilégieront la perception; et celle-ci est assujettie à toutes sortes de contingences: l'attention, les besoins, les attitudes ou aptitudes du sujet, sa personnalité, la société qui l'entoure, la langue qu'il parle, etc.

Dès lors, le monde perceptuel n'est plus un donné, mais un construit, le cerveau humain n'est plus assimilé à un simple récepteur passif, qui doit recevoir un stimulus extérieur pour être mis en branle, mais un mécanisme relativement autonome, doué d'une mémoire, qui participe activement à l'exploration du champ sensoriel et perceptif. Il ne se contente pas simplement de transmettre les données, mais les transforme, les re-structure, grâce à un programme interne de sélection des données ou processus cognitifs. Ceux-ci ont un rôle analogue à celui de la «boîte noire» de l'électronique. En ce sens, le système linguistique, à l'instar de tout objet de connaissance, n'a plus d'existence en soi, mais en tant que perçu par un sujet individuel. A l'autonomie de l'objet linguistique se substitue alors un réseau de relations sujet-objet, soit différentes formes de résonance d'un système sur un sujet, et ces résonances sont précisément l'effet des processus cognitifs, processus qui transforment, structurent, catégorisent les données linguistiques.

Par conséquent, la didactique des langues se doit de venir en aide aux apprenants dans cette structuration, en les plaçant notamment en situation de recherche et de découverte. La construction active d'un nouveau système linguistique exige qu'on les dote d'un ensemble d'heuristiques adéquats, entendons par là, des opérations sur la langue, ainsi que des concepts ou des représentations liés à celles-ci, c'est-à-dire un métalangage pour parler d'elles.

Mais, malheureusement, le métalangage se trouve fortement connoté par la terminologie de la grammaire traditionnelle (fondée sur les catégories et les fonctions du discours) qui renvoie le plus souvent à des étiquettes arbitraires et s'avère généralement mal perçu dans sa fonction d'analyse. L'usage des termes comme «objets», «attributs», etc., est souvent flou et ne forme pas un discours transparent et clair. Aussi s'agit-il de remplacer une

grammaire qui n'explique guère que des agencements de formes par une grammaire qui ferait comprendre leur raison d'être, leur spécificité en tant que traces d'opérations profondes. Cela implique par ailleurs un langage auxiliaire, soit des heuristiques ou code-relais intermédiaires, susceptible d'établir un pont entre la matière abstraite qu'il faut transmettre et les limites imposées à l'appropriation par la structure cognitive et la maturité des sujets. Ce code peut être aussi bien figuratif que verbal. Il n'est pas question cependant d'abandonner la terminologie traditionnelle, mais de lui assurer une plus grande validité opératoire.

La construction de ces heuristiques nécessite une collaboration plus étroite entre linguistes, psychologues et pédagogues.

La théorie linguistique, et c'est précisément le cas de la grammaire générative transformationnelle, fournit un métalangage abstrait et non directement accessible aux apprenants; son application pratique exige aussi bien la simplification des opérations que celle de leur représentation, généralement très formalisée.

Cependant, la relation entre théorie linguistique et didactique des langues reste encore souvent une relation à sens unique et présuppose un rapport de subordination de la pratique à la théorie, dans la mesure où celle-là puise dans celle-ci des conseils et des informations susceptibles d'améliorer son efficacité.

Néanmoins, théories linguistiques et théories psychologiques concourant aujourd'hui à revaloriser l'activité langagière aux dépens du système, la relation entre théorie et pratique va s'en trouver progressivement modifiée; elle s'inscrit dans un rapport de réciprocité et de complémentarité.

En effet, la construction d'heuristiques ou de modèles métalinguistiques pour la didactique implique, au préalable, la connaissance de la manière dont un sujet apprend ou construit un nouveau système linguistique, c'est-à-dire la mise en évidence des processus qui sont à l'œuvre dans cette construction. Et cette étude fait appel à l'un des domaines les plus importants actuellement en linguistique appliquée, à savoir l'analyse plus générale des *stratégies d'apprentissage*, de ce programme interne de sélection des données, dont parle Corder, et qui représente le trajet psychologique logique entre la langue maternelle et la langue seconde, trajet déterminé à la fois par les propriétés cognitives de l'esprit humain et par les propriétés particulières des deux langues en question. L'étude de ces stratégies est du ressort de la psycholinguistique.

Une des voies privilégiées pour accéder à ces stratégies, ou principes constructeurs, se trouve dans l'*analyse des erreurs*. L'analyse des erreurs résulte directement de ce déplacement de l'intérêt de l'objet vers le sujet. Elle marque véritablement un tournant épistémologique par rapport à l'*analyse contrastive*, destinée à mettre en évidence les divergences et convergences entre deux ou plusieurs langues.

L'analyse contrastive représente un point de vue externe en se situant au-dessus des systèmes. En fixant a priori les points de contacts entre les langues, en ne les localisant pas dans un individu, elle reste à un niveau abstrait.

Avec l'analyse des erreurs, on accède à un point de vue interne; d'un intérêt purement linguistique, on tend à articuler plusieurs points de vue, celui de l'apprenant, celui du linguiste et celui de l'enseignant:

— ce qui est en contact effectif, ne se trouve pas dans les systèmes linguistiques mais chez l'apprenant, soit sa compétence en langue maternelle, ce qu'il a déjà assimilé en langue seconde et les données inédites de la langue seconde, qu'il appréhende au travers de l'acquis dans les deux langues;

— le linguiste a pour rôle de décrire ce que l'apprenant doit savoir et ce qu'il doit apprendre;

— et l'enseignant celui de créer le contact entre l'apprenant et la compétence visée, tendant ainsi à rapprocher les points de vue de l'apprenant et du linguiste.

Et c'est précisément dans cette tâche que la linguistique appliquée tend à venir en aide à l'enseignant en cherchant à lui fournir un «modèle de l'acquisition des langues».

L'analyse des erreurs constitue un pas important dans la construction de ce modèle. En plus du point de vue prédictif de l'analyse contrastive, quant aux zones de difficultés, l'analyse des erreurs apporte un point de vue explicatif, a posteriori.

Cette analyse va sensiblement modifier notre conception de l'erreur. Lorsqu'on apprend une langue, on fait des fautes, ceci paraît une évidence, mais la faute est devenue problème à partir du moment où la didactique croyait avoir élaboré des méthodes à peu près parfaites, c'est-à-dire en tous points conformes aux conseils des linguistes. Cette persistance des noyaux de résistance a conduit la linguistique appliquée à s'interroger sur le statut de la faute. Toute faute consiste en une infraction à la norme, à la langue cible, but de l'enseignement. Mais le problème est de savoir si cette faute est aléatoire ou non, c'est-à-dire si elle suit les

règles d'une autre grammaire. On peut, selon l'opposition de Chomsky entre compétence et performance, trouver deux types de fautes:

— celles qui constituent une infraction aux règles du code de la langue cible mais sont néanmoins systématiques, à savoir qu'elles respectent d'autres règles que celles de la langue cible;

— celles qui enfreignent les règles de la langue cible de façon aléatoire, c'est-à-dire qu'on ne peut pas en rendre compte au moyen de règles: lapsus, ratés, etc.

Les premières sont, si on veut, les fautes «intelligentes», les secondes les fautes «bêtes»; seules les premières sont révélatrices de la compétence intermédiaire de l'apprenant. Une phrase comme «est-ce qu'elle part quand?», par exemple, constitue une infraction, mais ne mérite le statut de faute que du point de vue du système cible et non de celui de l'apprenant, qui se construit son propre système de règles. Ces fautes-là sont par conséquent significatives par rapport au processus d'apprentissage; elles apparaissent en tant que traces des hypothèses que l'apprenant effectue sur le nouveau système; elles sont perçues positivement, dans la mesure où elles reflètent une activité du sujet sur son objet. Elles sont significatives de trois manières:

— pour l'enseignant — s'il mène une analyse systématique —, elles indiquent de combien l'apprenant s'est rapproché de son objectif, et ainsi ce qu'il a encore à apprendre;

— pour le linguiste, elles donnent des indications sur la manière dont une langue est acquise et les procédés utilisés par l'apprenant dans sa découverte de la nouvelle langue;

— pour l'apprenant, le fait de commettre une faute est considéré comme un moyen indirect d'apprendre.

L'analyse des erreurs a été stimulée par l'influence du modèle génératif transformationnel, dans le sens où chaque phrase y est analysée comme le résultat d'une succession d'opérations hiérarchisées, permettant de décrire avec précision le degré et la nature des erreurs commises par les apprenants, soit de déterminer si une forme quelconque résulte de l'application correcte du système de règles que l'on a choisi d'enseigner et, dans la négative, d'indiquer le nombre et le type de règles omises ou violées.

Cependant, si la grammaire générative transformationnelle se veut un modèle de la compétence du sujet-parlant, son attitude envers les problèmes d'appprentissage reste ambiguë. L'apprentissage y est appréhendé comme un phénomène objectif, au

moyen de règles morphosyntaxiques ou de calculs statistiques, comme s'il s'agissait d'une réalité autonome, détachée de l'individu qui lui a donné naissance. Le sujet en question, étant considéré comme un locuteur-auditeur idéal, reste abstrait, sans épaisseur psychologique; d'ailleurs, les transformationnalistes ont bien insisté sur le fait que, si tout énoncé de la langue était le produit d'un processus génératif, les dérivations de la grammaire, elles, restaient de nature purement logique (elles ne concernent que le choix et l'agencement des énoncés). Et il n'y a pas de lien direct entre ces opérations grammaticales et les stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des moyens que l'apprenant met en œuvre dans ses efforts visant à la fois à l'appropriation d'un système linguistique et dans la réalisation de certaines tâches (communiquer, comprendre, faire des exercices, etc.). On ne peut dès lors inférer les processus d'apprentissage des formes produites ou même des règles linguistiques, dans la mesure où il s'agit de deux ordres de causalité, l'une linguistique, l'autre psychologique. Et se trouve alors posé l'important problème de la lecture des traces linguistiques, et ce d'autant plus lorsqu'elle concerne un système en évolution et donc non stabilisé.

Si la grammaire générative rend compte de la compétence linguistique du sujet-parlant, elle vise un état achevé de la langue, et plaquer un tel modèle sur la langue en acquisition ne peut engendrer que des distorsions. Car, dans une langue en évolution, les rapports entre marques linguistiques et opérations sous-jacentes demeurent lâches et instables: une forme erronée, par exemple, peut résulter de plusieurs cheminements, une forme correcte peut l'être pour de mauvaises raisons.

L'accès à ces cheminements ou à ces stratégies nécessite par conséquent le recours à une théorie qui articule les deux ordres de causalité mentionnés, soit les plans linguistique et psychologique, un modèle qui permette de déceler, par-delà la variété des réalisations linguistiques (morphèmes, phonèmes, ordre des mots, etc.), un petit nombre d'invariants profonds ou de stratégies généralisables.

L'articulation du linguistique et du psychologique, nous allons la trouver dans les théories de l'énonciation, théories placées sous l'étiquette plus générale de «pragmatique». Le dénominateur commun des recherches en pragmatique réside dans l'effort de montrer que la grammaire, dans son comportement interne, manifeste des traces de son engagement dans le discours,

soit les embrayeurs de Jakobson, par exemple, les performatifs d'Austin, ou encore l'appareil formel de l'énonciation de Benveniste. L'objet de la linguistique s'en trouve profondément modifié; il n'est plus la langue, au sens saussurien du terme, ou la compétence selon Chomsky, mais consiste en une compétence élargie, une compétence de communication, qui intègre langue et parole, compétence et performance. Par compétence de communication, il faut entendre la faculté de produire non seulement un ensemble infini de phrases grammaticales d'une langue, mais encore celle de mettre en œuvre ces phrases dans des actes de communication; les règles qui permettent la réalisation effective des phrases, si elles sont différentes des règles grammaticales, ne constituent pas moins une sorte de compétence sans laquelle l'usage de la langue serait inconcevable, celles-ci gouvernant non seulement un savoir, mais encore un savoir-faire. Ces règles permettent l'actualisation de la langue dans des actes concrets de discours ou de communication. Le passage de la langue au discours résulte de sa prise en charge par un sujet-énonciateur situé temporellement et spatialement et qui s'adresse à un interlocuteur. Avant son actualisation par un sujet, la langue n'est que possibilité d'elle-même, elle n'existe pas. C'est en ce sens qu'une théorie de l'énonciation se constitue en théorie du sujet. L'insertion du sujet-parlant et des paramètres qui l'entourent implique, pour la linguistique, un réel «décollement» des marques, comme des règles linguistiques: celles-ci ne sont plus considérées comme un objet autonome, mais en tant que traces d'une activité sous-jacente, activité qui détermine un éclatement du linguistique vers le psychologique.

L'articulation du linguistique et du psychologique s'effectue par le sujet au travers de la notion d'*opération*, par laquelle celui-ci établit des relations et des correspondances entre marques linguistiques et phénomènes extralinguistiques au fur et à mesure de son activité de production et de compréhension, cette activité étant elle-même soumise à des contraintes liées à un milieu physico-culturel important au niveau organisationnel.

La nature psycholinguistique de ce modèle va jouer un rôle fondamental dans le développement de la linguistique appliquée et de son interaction avec la linguistique générale.

Si, au départ, la linguistique générale a pour objet la langue (en tant que système abstrait) et la linguistique appliquée, l'ensemble des phénomènes diffus de la parole (soit les problèmes d'actualisation de la langue), qu'en est-il aujourd'hui de la lin-

guistique appliquée, si la linguistique générale tend à rendre compte aussi bien du système linguistique que de sa réalisation, si la théorie linguistique se veut une théorie de la pratique langagière? Dans ce sens, toute linguistique est appliquée et la co-occurrence de ces deux termes devient pléonasme! D'où la nécessité pour la linguistique appliquée de se «re-situer».

Elle ne peut plus avoir un simple statut intermédiaire entre la théorie linguistique et la didactique des langues parce que, d'une part, cette dernière fait intervenir d'autres points de vue que celui de la linguistique et que, d'autre part, les applications de la théorie à la pratique ne peuvent être immédiates, exigeant des critères de simplification fondés eux-mêmes sur la connaissance des stratégies d'apprentissage.

Dès lors, si la linguistique générale vise la communication verbale ou l'activité langagière et les contraintes qui s'y rattachent, la linguistique appliquée va focaliser essentiellement son intérêt sur les problèmes d'appropriation ou d'acquisition d'un système linguistique, établissant ainsi un nouveau type de relation avec la didactique des langues, rapport mieux défini, mais néanmoins plus indirect.

En ce sens, elle opte pour une perspective diachronique, articulant à la fois les stratégies d'acquisition d'une langue maternelle et celles d'une langue seconde, la spécificité de l'acquisition en milieu naturel et celle de l'acquisition en milieu institutionnel.

Elle se constitue en psycholinguistique de la langue seconde, en théorie d'une genèse face à une théorie linguistique du système acquis, la première pouvant par ailleurs remettre en question les précepts de la seconde.

C'est par conséquent dans cette perspective que la linguistique appliquée s'est créé un objet original, à savoir la notion d'*interlangue* (ou langue intermédiaire, langue en acquisition).

Cette notion résulte d'une double révolution épistémologique et pédagogique:

— épistémologique, dans la mesure où les connaissances intermédiaires des apprenants ne sont plus caractérisées par une approche négative, mesurées par rapport à un savoir de référence, celui du locuteur-auditeur idéal proposé par l'enseignant ou le descripteur. La langue cible fonctionne comme entrée ou ensemble d'informations qui alimentent les processus d'acquisition, processus qui permettent aux sujets de se construire une compétence originale, proche de celle des natifs, mais com-

portant cependant certains traits qui lui donnent une existence autonome;

— pédagogique, au sens où l'apprenant devient un interlocuteur valable, envisagé de façon positive.

En ce sens, les connaissances intermédiaires ne sont plus considérées comme une sous-langue mais forment un système linguistique au sens plein du terme. L'interlangue, comme toute langue, constitue un type particulier de dialecte, c'est-à-dire qu'elle vise à communiquer avec autrui, comporte une signification et est systématique, donc descriptible grâce à un ensemble de règles grammaticales.

Néanmoins, n'étant pas la langue d'une communauté, certaines de ses règles étant particulières à un individu, on le qualifiera d'idiosyncrasique. Décrire l'interlangue comme une langue implique cependant que l'on reconsidère la définition de la langue elle-même. L'interlangue est soumise à des contraintes particulièrement fortes et, si elle n'est pas un objet différent de la langue, elle présente cependant des propriétés, a priori peu visibles, des langues naturelles, et certaines des caractéristiques du langage ne peuvent être transférées à l'interlangue:

1) l'accent mis sur la synchronie (étude d'un état donné de la langue) aux dépens de la diachronie (évolution de la langue) résulte d'un souci méthodologique; l'évacuation du temps permet à la linguistique de fixer son objet, en faisant abstraction de son caractère évolutif et de son dynamisme interne. Mais ce dynamisme apparaît comme une propriété essentielle de l'interlangue, il exprime un effort d'apprentissage, donc de changement.

2) Le concept de système, où tout se tient, ne rend pas compte de facteurs essentiels dans la formation de l'interlangue, dans la mesure où celle-ci se présente comme un ensemble peu structuré et hétérogène, composé de parties qui fonctionnent selon des principes différents et parfois même contradictoires.

3) L'étude de l'interlangue implique une reconsidération de la primauté de la langue sur la parole, dans le sens où elle se définit par son ouverture, nécessaire à son évolution, aux échantillons de langue, soit à la parole ou à la performance. C'est par conséquent à travers celle-ci que l'apprenant est amené à réviser sa compétence antérieure: la langue se retrouve alors subordonnée à la parole.

4) Pour être une langue, l'interlangue doit servir d'instrument de communication; or, cette fonction suppose un seuil de stabilisation qui garantisse un recoupement minimum des codes respec-

tifs des membres de la communauté; cependant, une interlangue stabilisée devient un pidgin et, écartée de la trajectoire dynamique qui la conduit à la langue cible, elle constitue une mauvaise interlangue.

5) Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'interlangue accorde une place importante à la réflexion métalinguistique, celle-ci étant déclenchée d'une part par la nécessité de reconstruire le rapport «langage/connaissance» et d'autre part par la conscience que l'apprenant a de se trouver, de manière plus ou moins permanente, en situation d'infraction par rapport aux normes de la langue cible. Selon les hypothèses les plus récentes, l'activité métalinguistique contribue à la fois à l'acquisition et à la mise en œuvre de l'interlangue pour réaliser du langage.

Ces propriétés propres à l'interlangue conduisent par ailleurs à poser le délicat problème de sa description. On la décrit généralement comme une langue, selon les mêmes propriétés, alors qu'elles sont incompatibles; on en écrase ainsi l'aspect dynamique. On préserve la rigueur et l'homogénéité, mais on évacue la contradiction, elle-même facteur de dynamisme et ressort de l'interlangue. Ces considérations nous mènent à l'alternative suivante:

— soit l'interlangue n'est pas une manifestation parmi d'autres du langage, elle ne constitue pas une langue naturelle, comme on le prétendait; il s'agit d'un objet spécifique nécessitant des outils descriptifs ad hoc et non ceux de la linguistique générale;

— soit, et c'est l'alternative que nous choisirons, l'interlangue est une langue naturelle; elle impose alors de nouveaux paramètres à la définition même des propriétés du langage, à savoir: le sens des dichotomies (synchronie/diachronie, langue/parole), le sens des notions de système, de stabilité intracommunautaire, et le rôle de la réflexion métalinguistique. La solidification de l'objet «langue», à laquelle concourt la mise à l'écart des variations temporelles, de l'hétérogénéité, des contradictions, des variations individuelles et sociales, des décisions plus ou moins conscientes du sujet, trouve sa justification méthodologique aussi bien en linguistique qu'en didactique des langues, car il est nécessaire d'avoir des grammaires qui établissent un compromis entre la stabilisation et la simplification nécessaires à l'efficacité pédagogique, d'une part, et une adéquation minimale à la réalité, de l'autre.

Mais les simplifications sont incompatibles avec la nouvelle conception de l'interlangue, qui consiste à attribuer un statut épistémologique à une réalité floue, fuyante, variable et composite.

Et l'un des grands problèmes posés actuellement à la linguistique consiste justement à se demander si ce qui a été jusqu'ici exclu de la linguistique ne permet pas précisément de mieux comprendre le langage. Ces propriétés que l'on reconnaît à l'interlangue ne seraient-elles pas elles aussi des caractéristiques fondamentales du langage? Est-il concevable d'élaborer un modèle adéquat de l'activité langagière sans les y intégrer?

Telles sont les grandes questions que tentent de résoudre les théories pragmatiques en se voulant théories de la performance, telles sont les questions qui esquissent un point de rencontre entre linguistique générale et linguistique appliquée, et cela dans la mesure où l'interlangue se voit soumise à des contraintes telles qu'elles jouent le rôle de révélateur des propriétés linguistiques latentes.

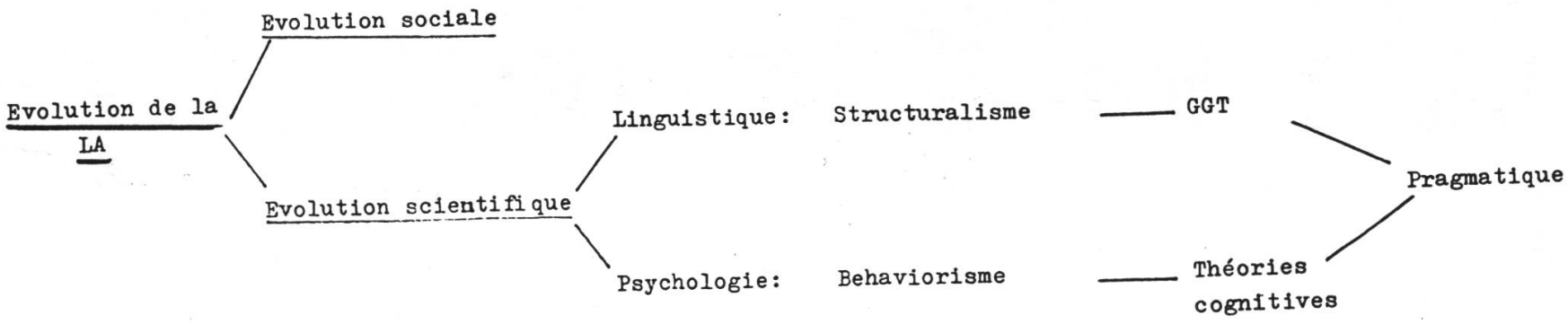
La linguistique actuelle introduit l'hétérogénéité dans la langue, sans pour autant renoncer à la systématicité; prenons par exemple l'intégration variable des unités dans le système, la mise en évidence de leur caractère polylectal, ou encore la conception de la langue en tant qu'ensemble de microsystèmes, formés d'unités en position instable et toujours prêts à éclater et à produire ainsi de nouveaux microsystèmes.

La communication verbale, conçue auparavant comme un code entièrement prédéterminé par rapport à l'acte de communication, est aujourd'hui inséparable des actes par lesquels il est utilisé, inséparable des sujets en interaction qui se l'approprient tour à tour. La langue, par conséquent, ne se parfait qu'au travers de la parole.

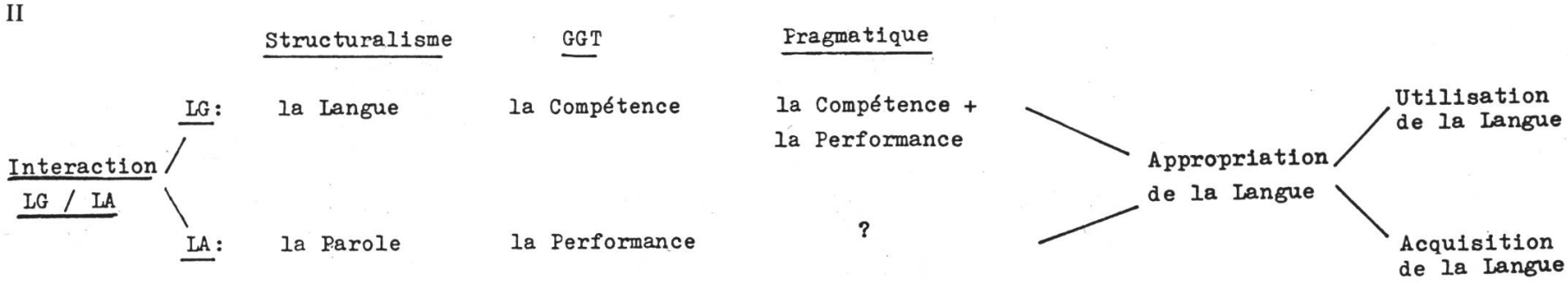
Enfin, la linguistique actuelle attribue un statut au métalinguistique en tant qu'élément constitutif de l'acte de langage; celui-ci apparaît comme un ensemble d'opérations hiérarchisées: les unités linguistiques se combinent en propositions, les propositions en actes de langage; chaque opération signifie une prise de distance par rapport au niveau inférieur. Et entre langue et interlangue, il n'existe qu'une différence qualitative de la réflexion.

Nous voici arrivés à la fin de ce voyage effectué par la linguistique appliquée (voyage que j'ai tenté de reproduire dans le tableau ci-contre) et qui a tracé la double évolution sociale et scien-

I



II



LG: Linguistique générale.
LA: Linguistique appliquée.
GGT: Grammaire générative transformationnelle.

tifique de cette discipline; par évolution scientifique, il s'agissait de comprendre celle des théories linguistiques et psychologiques des années 40 à nos jours, soit, pour les premières, les théories structurales et le modèle génératif transformationnel et, pour les secondes, les théories behavioristes et les thèses cognitivistes, double réseau scientifique qui, dans ses relations à la didactique des langues, trouve un point de rencontre dans les théories pragmatiques ou dans celles de l'énonciation, modèles qui se veulent psycholinguistiques.

A ce parcours théorique ont répondu progressivement les modalités d'interaction entre linguistique générale et linguistique appliquée. Au départ, ces disciplines visaient des objectifs distincts correspondants aux deux pôles de la dichotomie saussurienne, soit la langue, pour la linguistique générale, et la parole, pour la linguistique appliquée. Les apports de la grammaire générative transformationnelle n'ont que peu modifié cette opposition, la compétence, comme la langue, restant à un niveau abstrait et potentiel, et la performance, comme la parole, au niveau concret de la pratique langagière. C'est à la pragmatique que revient la modification de ce rapport, en raison de l'ancrage situationnel et pratique de la linguistique générale même, qui se constitue en théorie de la communication verbale.

Restait donc à la linguistique appliquée de se retrouver un domaine spécifique, et cela au sein même de la pragmatique. Si celle-ci englobe les phénomènes d'appropriation du langage, la linguistique générale comprendra cette appropriation au sens d'utilisation et la linguistique appliquée au sens d'acquisition du langage, ces deux disciplines entrant dès lors dans un rapport de complémentarité, concourant à un même objectif, soit à une théorie générale de l'activité de langage, théorie qui rende compte aussi bien du fonctionnement que de la genèse de celui-ci. Et notons ici que c'est précisément la construction d'un modèle de la genèse linguistique qui nécessite une ouverture de la linguistique appliquée vers la nouvelle «recherche cognitive», recherche interdisciplinaire réunissant à la fois linguistes, psychologues, neurologues et informaticiens.

J'espère avoir montré, par ce rapide survol, en quoi consistait la contribution de la linguistique appliquée aux sciences du langage.

Anne-Claude BERTHOUD.