

PSYCHOLINGUISTIQUE, COGNITION, COMMUNICATION

Michaela GULEA

La transdisciplinarité des sciences

La carte des sciences sociales, - y compris les sciences de la communication – présente encore de vastes territoires inexplorés. Leur investigation suppose soit une spécialisation toujours plus poussée de chaque science en sous-disciplines d'une discipline formelle, soit la création d'unités transdisciplinaires se trouvant au carrefour de plusieurs sciences et ouvrant sur un champ d'investigation plutôt que sur une sous-discipline proprement dite. [37]

La tendance actuelle – de l'avis de la plupart des spécialistes de l'interpénétration des disciplines – est à la formation de nouveaux domaines « hybrides ». Or, la plupart des chercheurs semblent encore penser que les sciences sociales ont des frontières et persistent à poursuivre le chimère de l'« interdisciplinarité », « terme trop vaste, mal défini et comprenant n'importe quoi » [12, p.7] En réalité, la fragmentation de chaque discipline rend l'amalgame de l'interdisciplinarité impossible, du fait qu'elle laisse un vide entre les spécialités résultant de la division sociale en disciplines formelles. Par contre, les « hybrides » permettent la création de passerelles et souvent parviennent à combler une lacune sur la carte du savoir [32]. Mais qu'est-ce qu'un *hybride* ? Les spécialistes pensent que les sciences progressent grâce aux interactions entre elles, le processus étant irréversible. Au fur et à mesure qu'elles avancent, les vieilles disciplines accumulent une formidable masse de connaissances qui les oblige à se diviser. Chaque *fragment* d'une discipline est alors en contact avec *un/des fragments* d'autres disciplines, au-delà de leurs frontières et perd souvent le contact avec d'autres sections de la discipline d'origine. « En même temps, les spécialisations qui s'isolent trop deviennent moribondes » [32, p.25]. Par conséquent, s'ils n'engendrent pas une deuxième génération d'hybrides, leur évaluation s'arrêtera.

De ce fait, l'échange d'idées entre chercheurs d'horizons différents – sous la forme, par exemple,

de « collègues invisibles » – devient vitale. [38]

Car, autrement, la grande variété des approches restrictives ainsi que les contradictions entre les recherches en différentes sciences, risquent de créer des morcellements (R. Ghiglione parle, par exemple, d'une science de la communication « morcelée ») [14]

La psycholinguistique résulterait donc d'un processus d'hybridation entre deux fragments appartenant à deux sciences différentes. En réalité, les choses ne sont pas aussi simples que ça. Mais, remontons d'abord, aux sources.

Genèse de la psycholinguistique (P.L.)

L'arbre généalogique des sciences sociales remonte à la philosophie qu'on pourrait diviser en deux branches: la philosophie de la nature et la philosophie de la morale. Celles-ci allaient engendrer les sciences naturelles et les sciences sociales. A leur tour, les sciences sociales se multiplièrent. *La psychologie*, longtemps considérée comme un sous-domaine de la philosophie, n'avait même pas au début du siècle passé un département propre dans les universités; *la linguistique* non plus, d'ailleurs, alors que *la philologie* était étudiée dans les départements de langues anciennes et modernes. Au fil des années et des « écoles », la linguistique et la psychologie délimitèrent leur objet et devinrent à leur tour, « des sciences-mères ».

Mais alors que **la linguistique** – science ancienne entre toutes – reste cohérente, par son corps central « la langue » et que les chercheurs choisissent une spécialité – la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique sans pour autant perdre le contact avec les autres spécialités -, **la psychologie**, elle, englobe non moins de 17 spécialisations assez autonomes [12], dont *la psychologie sociale*, *la psychologie cognitive* et *la psycholinguistique*.

Comme d'autres disciplines, la psychologie a commencé à être affectée sur son territoire, toute tentative de délimitation claire de ses frontières étant

en ce moment hasardée [24] Ceci s'explique peut-être par la complexité du domaine. Ainsi pour Pierre Janet [17, p.6], la psychologie est la science la plus vaste, la science universelle, car les faits psychologiques se trouvent partout. (De même, Grégory Bateson [1, p. 151] voit dans « la communication » la matrice dans laquelle sont incorporées toutes les activités humaines.)

Les liens entre la linguistique et la psychologie datent depuis la naissance de la psychologie du langage, née en Allemagne à la fin du XIX^e siècle.

Ainsi Bronckart [3, p.250] considère-t-il W. Wundt « comme l'un des premiers psycholinguistes dans la mesure où ses remarquables écrits sur le langage (1900) étaient directement inspirés des travaux des néo-grammairiens allemands. De la même manière, les travaux de P. Guillaume (1927) ou de Stern (1907) sont de véritables travaux de psycholinguistique. En Roumanie, selon T. Slama-Cazacu, Ovid Densușianu est le premier à utiliser le terme comme tel en 1926 – en parlant de « constatations psycho-linguistiques » [30, p. 46].

Au cours du siècle passé les liens entre la psychologie et la linguistique ne firent que se resserrer. De l'avis de R. Ghiglione: « Les linguistes eurent un rôle prédominant, durant les trois quarts de ce siècle, en sciences humaines, et les modèles qu'ils imposèrent, ancrés dans de vieilles traditions philosophiques mais revivifiés par leurs soins eurent un impact important sur les disciplines connexes telles que la psychologie générale, la psychologie sociale ou la sociolinguistique. D'ailleurs, Saussure et Jakobson après lui considéraient la linguistique comme « ouvrant sur », « faisant partie » de la psychologie sociale, et Chomsky pour des raisons non moins évidentes considérait la linguistique comme faisant partie de la psychologie de la connaissance ». [14, p.12]

L'acte de naissance « officiel » de **la psycholinguistique** (PL) en tant que science à part entière ne fut signé qu'à la moitié du XX^e siècle aux Etats-Unis.

En 1951, un séminaire à la Cornell University sous l'égide de *Social Science Research Council* réunit six personnes (psychologues et linguistes) qui tentèrent de tirer au clair les relations entre les deux sciences.

Leur intention était en même temps de se délimiter de **la psychologie du langage**. Un comité fut constitué réunissant John Carrol, James Jenkins, George Miller et Charles Osgood (psychologues) ainsi que Joseph Greenberg, Floyd Lounsbury et Thomas Sebeok (linguistes). Une partie de ces

pionniers (Carrol, Osgood et Sebeok) ainsi que quelques autres chercheurs et étudiants se réunirent à nouveau en 1953 à Indiana University. Les travaux du séminaire furent publiés dans le volume « Psycholinguistics, a survey of theory and research problems » sous la rédaction de Ch. Osgood et T. A. Sebeok et rapidement diffusés par les revues « International Journal of American Linguistics » et « Journal of Abnormal and Social Psychology » [voir 30, p. 22-23].

On peut y lire une brève définition « de travail » de la PL qui affirme qu'elle se préoccupe directement des processus de codage et de décodage qui relient les messages des états des interlocuteurs: « psycholinguistics deals directly with the processus of encoding and decoding as they relate states of messages to state of communicators » [30, p. 23]. Ainsi, remarque Ghiglione, « la signification est passée du système de la langue au système cognitif » [14, p. 22]

Courants en P.L. et apprentissage des langues

Dans le paysage foisonnant de la P.L. les chercheurs ont adopté des options théoriques très diverses, et souvent opposées. Plusieurs tendances semblent être prépondérantes.

La première école du début des années '50 – exclusivement américaine – était centrée sur les processus de communication, qu'elle analysait à partir à la fois de la *linguistique structurale* (Bloomfield, Fries, Hockett et Pike), de la *théorie de la communication* (Shannon et Weaver) et de la *psychologie behavioriste* (Watson (1913), Jenkins (1954)) et *néo-behavioriste* (Skinner, Thorndike).

Chacune des trois fut démolie par les courants qui s'ensuivirent: la « révolution » provoquée par les premiers travaux de Chomsky [7, p.26-58] laissa dans l'ombre le structuralisme – ses techniques de classification, l'analyse synchronique de l'énoncé – et se fonda sur une conception diamétralement différente. La théorie de la communication s'avéra être en fait une théorie mathématique de la transmission de l'information. Par son caractère mécaniciste elle fit beaucoup de mal aux sciences du langage en réduisant la communication humaine à un schéma: dont les éléments – émetteur, récepteur, message, code, (codage, décodage), canal, bruit, (redondance) – ne rendent compte que des caractéristiques apparentes du « comportement » langagier. De la sorte, les données recueillies au cadre de cette théorie ont trait essentiellement au taux d'information apportée au destinataire que

celle-ci soit d'ordre phonétique, lexical ou syntagmatique.

Enfin, le modèle « Stimulus – Réponse » dans ses formes plus ou moins élaborées, cher aux behavioristes, bien que fortement contesté, mérite une présentation plus détaillée du fait de son influence sur les méthodes d'enseignement des langues. Deux « learning theories » dominent ce courant et influent sur les recherches en P.L.

Le modèle du conditionnement – fut-il direct ou « médié » – renvoie **en didactique des langues** autant à la méthode **audio-orale** (A. O.) américaine (R. Lado) qu' à la méthode, beaucoup plus tardive, structuro-globale-audio-visuelle (S.G.A.V.) européenne (Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim). [39] Les deux utilisent des « pattern-drills » (les seconds en laboratoire de langue) qui sont des exercices « structuraux » de substitution, de transformation etc., utilisés après la mémorisation d'une structure-modèle. L'objectif visé consiste à fixer ces structures par *l'automatisation* et *l'acquisition de réflexes*. L'analyse et la réflexion de l'élève n'entrent pas en jeu. La grammaire s'apprend par une démarche inductive et implicite. En méthode directe, cette démarche a lieu d'après l'observation des formes et des comparaisons avec la langue 1. En méthode S.G.A.V. l'accent est mis sur le réemploi des structures en situation, par une opération de transposition; en même temps, la langue maternelle est complètement abandonnée.

Le lexique reste dans les deux méthodes « le parent pauvre » qui s'efface devant l'emploi et le réemploi des « structures » (voir, par exemple, le français fondamental 1 et 2 qui se trouve à la base des textes de manuels de l'époque), la théorie sous-jacente étant qu'il faut absolument distinguer – en termes saussuriens – entre « la langue » et « la parole » et n'enseigner que la seconde. D'où, la pauvreté d'un vocabulaire centré exclusivement sur l'oralité quotidienne.

On pourrait alors se demander: les méthodes qui ont dominé l'enseignement des langues pendant plusieurs générations d'élèves sont-elles entièrement caduques? En fait, les exercices structuraux n'ont jamais été totalement abandonnés, du moins lorsqu'il s'agit d'enfants - à partir du II^e cycle - et d'adultes. Les gens ayant une formation fondée sur le raisonnement logique trouvent du plaisir à jouer avec le puzzle des structures: ce genre d'exercices est également « rassurant », car il évite à l'enseigné de « se jeter à l'eau » dans la communication spontanée en L2. (Pour les plus ou moins jeunes enfants, la méthode directe a, elle aussi, fait ses preuves, car l'enseignement précoce d'une L2 exclut

tout apprentissage grammatical et présente l'avantage d'inculquer aux petits au moins « les réflexes » de l'articulation correcte des mots dans une langue étrangère. Cet acquis de la phonétique est d'autant plus important qu'à partir de 11 ans, les organes de l'ouïe commencent progressivement à se scléroser).

Il ne faudrait non plus oublier les mérites des méthodes audio-orales et audio-visuelles qui consistent *dans le passage de la « langue » saussurienne à la « parole » en privilégiant, à la différence de la méthode traditionnelle, l'oralité.*

La deuxième école de P.L. est résolument d'inspiration chomskyenne et fait réellement « exploser » cette discipline surtout lorsque George Miller [25] applique les règles de la linguistique transformationnelle à la psychologie.

La P.L. gagne ainsi en autonomie par rapport à la psychologie. Rappelons dès le début que l'auteur de la grammaire générative n'a jamais clairement précisé les relations existant entre **compétence** et **performance**. Selon J. Bronckart [3, p. 251 – 253] dans certains textes les deux concepts apparaissent comme radicalement distincts, dans d'autres, la performance est considérée comme la réalisation pratique de la « génération de règles » à l'oeuvre dans la compétence. Les psycholinguistes chomskyens s'inspirèrent de la seconde conception, leur préoccupation majeure étant de « valider les conceptions chomskyennes de la compétence, à l'aide de données expérimentales de la performance » [3, p. 251] et ceci dans deux domaines:

- le fonctionnement du langage chez l'adulte (production et compréhension de phrases)
- les problèmes d'acquisition du langage chez l'enfant (le plus connu des chercheurs étant D.McNeill) [18]

Les travaux de ces psycholinguistes consistent à tester l'hypothèse selon laquelle le sujet « se sert » des règles transformationnelles lorsqu'il produit ou comprend un énoncé et à rendre compte des opérations qu'impliquent ces deux processus.

Dès les années soixante, G. Miller et ses collaborateurs émirent l'hypothèse que lorsque le locuteur produit une phrase complexe, il le fait en générant une phrase-noyau, puis en appliquant ensuite une ou plusieurs transformations facultatives (phrases dérivées). Inversement, un sujet qui entend une phrase complexe doit d'abord appliquer des opérations de dé-transformation avant de trouver le noyau et de l'analyser. Par conséquent, toute transformation est individuelle, mesurable dans le temps, indépendante. De nombreuses recherches

expérimentales s'ensuivirent. Selon J. Bronckart [3, chap.VIII] il n'est pas évident que les exercices grammaticaux soient les meilleurs indicateurs des performances réelles des sujets. On est alors passé à des procédures expérimentales faisant appel à la mémoire des sujets [19, et 26 in 4, p. 258], l'hypothèse psycholinguistique explicite étant que la « mise en mémoire d'une phrase transformée s'effectua en deux moments: d'abord se produit le stockage du noyau, puis le stockage d'indices correspondant à chacune des transformations. Les résultats - qui confirmèrent ceux de Miller et McKean - [21, p. 297 - 308] prêtent le flanc à une critique fondamentale: dans les tâches proposées, le sujet n'a pas besoin de comprendre la phrase pour réussir. Or, dans les situations réelles de l'interlocution, cette compréhension est vitale.

Bien que les psycholinguistes de cette orientation aient tenté beaucoup d'autres expériences en introduisant d'autres variables (par exemple, la vérité ou la fausseté d'un énoncé) la conclusion reste la même: lorsqu'on propose à un sujet une tâche naturelle et non pas artificielle - comme celle d'extraire la signification d'un énoncé - « toute la correspondance stricte entre la complexité transformationnelle et la difficulté de compréhension disparaît ». [3, chap. VIII A].

La publication d'« Aspects » de Chomsky (1965) où ce dernier nuance sa théorie a provoqué d'importantes modifications dans la problématique de la P.L. chomskyenne, liées d'abord à la réinsertion de la sémantique dans le modèle et, ensuite, à la réduction du statut et du rôle des transformations.

Des chercheurs comme Yngve [35, in 3, p. 266] se fondent sur une analyse syntagmatique de la surface de la phrase (bien qu'appelée « théorie des profondeurs »). Sur le plan psychologique, elle accentue le rôle de la mémoire dans les processus de décodage ainsi que la disposition linéaire des éléments de l'énoncé. Comme d'autres chercheurs ont obtenu des résultats différents, on est arrivé à la conclusion que la profondeur des phrases décrite par Yngve ne constitue qu'un seul facteur de la complexité. On y a ajouté d'autres, comme celui « d'incertitude » [16, in 3, p. 266] pour expliquer, par exemple, que la transformation interrogative est plus longue que la transformation négative ou positive. Ces longues tribulations des psycholinguistes ont abouti cependant à une conclusion: une hypothèse minimale quant à la performance est indispensable, car celle issue d'une conception théorique de la compétence ne pourra jamais être infirmée de façon expérimentale. [cf 3, p. 266]

A la quête d'une formulation d'un modèle de performance Bever, Fodor et Garrett [2] ont avancé des propositions théoriques sur les mécanismes de la production et de la compréhension, leurs principes de base étant, d'une part, que la grammaire (générative) « constitue » le soubassement essentiel du comportement verbal, et que, d'autre part, les processus cognitifs et surtout perceptifs, jouent également un rôle (partiel, mais non négligeable). Ces auteurs, malgré leurs expériences intéressantes concernant la localisation et la mémorisation des structures syntaxiques plus ou moins complexes restèrent tributaires à la fois à l'hypothèse chomskyenne de l'indépendance du point de vue épistémologique des processus syntaxiques et des limitations proprement linguistiques de la démarche: absence de prise en considération du discours et du contexte en général par la centration exclusive sur la phrase.

Lors de leurs expériences concernant l'acquisition du langage par l'enfant, les psycholinguistes chomskyens ont pour point de départ la conception nativiste qui postulait l'existence chez l'homme d'un « Dispositif d'Acquisition de la Langue » (Language Acquisition Device - LAD); ce « dispositif » déterminerait l'apprentissage de la langue par une structure interne (un « pattern ») innée, réceptacle des faits langagiers et qui formule également leurs *règles de production* ainsi que *l'acceptabilité* des énoncés. Les théories du « learning », chères aux behavioristes, sont ainsi repoussées, de même que l'impératif méthodologique d'étudier uniquement le comportement apparent (ouvert). Par conséquent, l'apprentissage d'une langue, loin d'être un processus mécanique, est prédéterminé dans l'homme.

Le professeur de langues peut alors se demander: la théorie innéiste joue-t-elle également dans le cas d'une langue seconde? Et à quel âge? Si l'exposition à une langue particulière dans le monde de laquelle se réalisera « la grammaire universelle » et si le langage sont préconstruits et émergent dans la première enfance, en fonction de la maturation du système nerveux central, les bilingues, eux, disposeraient-ils du même avantage lorsqu'ils sont « exposés » à deux langues très différentes? L'apprentissage précoce d'une deuxième langue est-il recommandé? Questions sans réponse pour le moment.

En didactique des langues on est loin, de nos jours, des présupposés épistémologiques de Chomsky et notamment de l'indépendance des processus syntaxiques. L'absence de prise en

considération du discours sur le plan linguistique ainsi que des « facteurs psycholinguistiques » a cependant poussé les professeurs formés à la faculté par les nombreux professeurs « adhérents » de la théorie chomskyenne à *accorder une place prépondérante à l'apprentissage de la grammaire et à négliger les aspects communicatifs* (le développement du dialogue, de la volubilité, etc.). En outre, tout comme la génération des méthodes audio-visuelles, *ces professeurs négligent également l'enrichissement du vocabulaire de leurs élèves* (par l'incitation à la lecture, le développement du goût de la lecture, etc.) [40]

Cependant, les études en linguistique contrastive qui eurent recours au générativisme présentèrent l'avantage – croyons-nous – de mieux comprendre les différences entre la grammaire de la langue maternelle et la grammaire d'une langue seconde; et ceci paraît loin d'être inutile chez le professeur de langue, notamment pour cerner certaines difficultés chez leurs élèves. Si la théorie G.T. n'a pas influencé les méthodes en didactique des langues, elle a donc influencé bien des professeurs proches de la recherche en grammaire contrastive.

Les psycholinguistes de la troisième vague furent piagétiens et préoccupés presque exclusivement par l'acquisition du langage par l'enfant [27].

Tout en admettant l'hypothèse de l'existence d'universaux du langage, l'école piagétienne repousse l'innéisme et affirme que ceux-ci *se construisent* pendant la période qui suit le stade sensori-moteur du bébé (d'où le nom de *psychologie constructiviste*). C'est-à-dire qu'au moment où l'enfant démarre l'acquisition de la langue maternelle, il dispose d'instruments cognitifs qui se sont eux-mêmes construits pendant la période sensori-motrice.

Les travaux psycholinguistiques d'orientation « génétique » ont eu pour objet d'une part de démontrer le caractère nécessaire de l'acquisition de certaines structures cognitives pour le développement du langage, d'autre part, de déceler les processus d'approche *spécifiques* que doit développer l'enfant pour maîtriser certaines structures de la langue. Spécifiques, car le développement cognitif, même s'il contribue essentiellement à l'acquisition du langage ne s'identifie pas à ce dernier processus. Car « l'enfant quel que soit le contexte socio-culturel dans lequel il se trouve placé, généralise et abstrait les caractéristiques de ses actions; il construit ainsi sa connaissance, chaque étape remodelant,

rééquilibrant les acquis précédents. Sur le plan du langage, l'enfant doit au contraire *reproduire* le modèle spécifique qui lui est fourni par l'environnement et les modèles possibles peuvent présenter des différences considérables. En outre, il ne parle que s'il a été mis en présence d'un modèle, c'est-à-dire s'il a entendu parler une langue précise » [3, p. 270]. Les psycholinguistes piagétiens sont ainsi amenés à se pencher sur l'étude des facteurs invoqués par Piaget, à savoir *la permanence de l'objet* et *l'imitation différée* (conçue non comme une copie passive de la réalité, mais comme une reproduction active de celle-ci). Sans entrer dans les détails de la théorie piagétienne ainsi que des critiques qui portent sur certains aspects de l'interaction cognition – langage, affirmons avec Bronckart - citant Bruner [4] - que cette théorie est acceptée dans son aspect essentiel: *l'apparition du langage exige l'achèvement du développement sensori-moteur*.

Un autre acquis des psycholinguistes de cette orientation, auteurs d'un grand nombre d'expériences porte sur le fait que *le développement opératoire et le développement langagier sont régis par des lois cognitives qui sont analogues*. [41]

Dans les années '70, **dans la didactique des langues** secondes, les approches communicatives sont rendus possibles grâce aux acquis de l'ethnographie de la communication (Hymes), à la linguistique pragmatique (Austin, Searle, Recanati), à la psychologie cognitive d'orientation américaine, aussi bien que piagétienne (constructiviste).

Au début des années '80, la linguistique pragmatique représente la base de l'approche fonctionnelle-notionnelle, fondée sur l'analyse des besoins langagiers et apporte l'idée – contestable d'ailleurs – que la progression grammaticale et lexicale devrait se faire au fur et à mesure de ces besoins. Dans son introduction à la méthode « Archipel », J. T. Courty, citée par C. Tagliante, [31, p. 33]: précise « Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte, et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments *psychologiques et cognitifs différents* de construire leur compétence. » Ces considérations ne sont pas sans évoquer la pensée et les préoccupations des psycholinguistes.

Le niveau-seuil (1967), créateur d'unités capitalisables et de listes d'actes de parole, ainsi que *le passeport linguistique européen* (1999) offrent de précieux jalons pour les concepteurs de méthodes et les professeurs de langues. La vocation de ces

derniers est de guider et de *faciliter l'apprentissage* par une structuration efficace des contenus à enseigner, destinée à accélérer le progrès qui représente une des principales clés de la motivation. De ce fait, T. Slama-Cazacu [30, p. 383] a peut-être raison d'affirmer que le professeur de langues constitue « un facteur psycholinguistique » dans le processus de l'apprentissage. Cette conception tient compte également du filtre affectif qui joue un grand rôle dans ce processus lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère, dont l'acquisition suppose moult barrages psychologiques et autres blocages. Dans son ouvrage sur « L'erreur de Descartes », A. Damasio [9] démontre que *l'opposition entre raison et sentiment n'a pas de base biologique et que la pensée logique ne saurait fonctionner en dehors de la mémoire des émotions*. Ceci devrait mener à une prise de conscience de la part du professeur, notamment dans sa démarche évaluative. Ainsi, par exemple, critiquer le comportement et non la personne représente un principe de base d'essence psycholinguistique dans la relation interpersonnelle entre enseignant et enseigné(s).

Comme le dit si bien Claude Germain [13, p. 205], l'apprentissage est un processus actif « qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même ».

Voilà qui relève à notre avis d'une « psycholinguistique cognitive » de la plus pure espèce démontrant que l'individu participe à son propre apprentissage et en est l'acteur. Comme à tout acteur, l'enseignant est obligé de donner des outils pour s'exprimer et pour progresser (le progrès – répétons-le! – étant le plus fort moteur de la motivation), ainsi que de lui offrir un climat affectif propice.

La recherche d'orientation psycholinguistique dans l'apprentissage des langues emprunte des méthodes utilisées par les autres sciences sociales: l'observation systématique, l'enquête, l'expérimentation à partir d'une hypothèse.

Plus spécifiquement, l'analyse des erreurs tente à rendre compte des rouages de l'apprentissage. Ainsi a-t-on pu parler *d'universaux linguistiques, de régularisation, de fossilisation des erreurs, de transferts, d'interférences ainsi que de plusieurs interlangues*.

Le modèle psycholinguistique autonome de

J. Bronckart se place aux dires de son auteur en prolongement de la P.L. d'inspiration piagétienne (l'auteur étant un collaborateur de Sinclair). Sur le plan linguistique, il s'inspirerait de la théorie de Culioli [3, chap. IX].

La démarche de cette construction, qui se veut théorique, nous semble exemplaire pour tout développement en P.L. et marque, à notre avis, *la spécificité du domaine et une condition de sa viabilité* (et peut-être même de sa survie). Citons Bronckart: « L'élaboration d'un modèle de performance langagière semble devoir s'effectuer par un aller et retour entre la recherche théorique, psychologique et linguistique et les données expérimentales d'acquisition et de fonctionnement ».

La démarche utilisée se centre sur trois étapes:

- A. La construction d'un modèle du « **champ psycholinguistique** » (organisé autour de quatre notions: a) **la réalité objective**: contenu et référant situationnel de l'énoncé; b) **le sujet parlant** avec ses instruments de connaissance; c) **la langue** en vigueur dans le groupe social; d) **les énoncés** que le sujet doit "traiter": produire, comprendre, mémoriser etc. e) ses « **opérateurs** », regroupés en classes générales: 1) **la désignation** qui met en correspondance une entité conceptuelle avec une entité langagière afin d'éclaircir le processus de la « fabrication des signes », décrit par Saussure; 2) **la prédication** qui met en correspondance le contenu du discours (issu de la réalité extérieure) et l'organisation langagière (disposition linéaire des signes); 3) **la détermination** qui prend des formes différentes selon qu'elle s'applique à chacune des catégories de lexèmes; 4) **la thématization**, qui module en les accentuant les relations (les "rôles") exprimées dans la structure prédicative (exemple: emphase ou passive); 5) **la discursion** qui organise les structures prédicatives dans un discours; 6) **l'énonciation** qui situe le discours dans le temps et/ou l'espace et précise par là les relations entre sujet locuteur et actant des événements mentionnés.
- B. La réorganisation des structures de la langue en « **grammaire psycholinguistique** » est fondée sur les opérateurs théoriques ci-dessus. Cette réorganisation serait pertinente à condition d'être fondée sur « l'analyse expérimentale ». Bronckart distingue entre quatre grands domaines (qu'il trouve encore insuffisants): a) **le désignatif** qui comprend essentiellement le lexique (noms, verbes, adjectifs et certains adverbes) et les déictiques exophoriques: (je, tu, il) et ostensifs

(ici, ça, là); b) **le casuel** (en référence à la théorie des cas), les entités casuelles s'analysant dans le cadre des opérateurs de prédiction et de thématisation (l'ordre des mots – la position des lexèmes; les flexions nominales, certains éléments adverbio-prépositionnels (sur, dans etc.) ainsi que diverses transformations (passive, emphase); c) **le déterminatif**, qui se compose d'entités (morphologiques) qui précisent les « contours » qualitatifs et quantitatifs des concepts lexicalisés (nombre, genre, qualificatifs, aspects, certaines modalités, etc.); d) **le discursif**, qui est composé des entités linguistiques qui organisent le discours dans ses relations avec le locuteur et son contexte, de même que sur l'axe de la logique et du temps.

C. La description des mécanismes d'acquisition en termes de **stratégies**, mises en œuvre pour appréhender chacune des structures de la grammaire est basée sur un grand nombre **d'expériences**, les unes plus intéressantes que les autres, avec des enfants (surtout jeunes) en train d'acquérir la langue maternelle.

Pour donner un exemple, concernant **la stratégie pragmatique**, présentons l'expérience de Sinclair et Ferreiro [28] relatée par Bronckart. Ceux-ci ont démontré, dans leurs recherches sur la phrase passive, qu'une phrase du type « l'allumette est cassée par le garçon » est comprise par les enfants avant 4 ans, alors que celles du type « le camion est suivi par la voiture » ne le sont qu'après l'âge de 6 ans.

Les chercheurs expliquent ce décalage à travers « la connaissance pratique de la réalité désignée par les lexèmes de la phrase ». Bronckart remarque que cette stratégie n'est pas linguistique, car le décodage des signes fait appel à l'expérience du réel correspondant à un certain développement cognitif. Elle est, par contre, indépendante des aspects morphosyntaxiques du langage étant utilisée en tant que procédure de compréhension par les enfants plus jeunes et par tout sujet parlant (y compris en langue seconde, dirions-nous).

D'autres stratégies plus élaborées sont d'ordre linguistique, telles **la stratégie positionnelle** (qui « consiste à inférer le rôle sémantique d'un élément à partir de la position dans la phrase du mot qui le désigne, sans prendre en considération ni les caractéristiques pragmatiques ni les structures morphosyntaxiques»), **les stratégies morphosyntaxiques** qui « consistent à attribuer les rôles essentiels en se servant des indices qui apparaissent en surface de l'énoncé » (voir également les belles expériences de Tatiana Slama – Cazacu avec des enfants roumains

[30, p. 259 -277].

Enfin, **l'acquisition des structures déterminatives** est étudiée toujours à partir d'expériences *conduisant à des constatations intéressantes pour le professeur de L₁ mais aussi pour celui de L₂*.

On a pu ainsi, par exemple, arriver à la conclusion que, du point de vue cognitif, la fonction temporelle commence à s'élaborer à partir de 6 ans, la notion de temps est construite aux alentours de 8 ou 9 ans, et qu'elle ne s'établit définitivement qu'au-delà de 12 ans. Les différences entre les langues devraient être également signalées, croyons-nous. Pour prendre un exemple, à cause des difficultés qu'engendre l'acquisition des « aspects du verbe » ainsi que de la flexion nominale, adjectivale, etc., les enfants russes sont scolarisés à partir de l'âge de 8 ans (à 6 ans en France, à 7 ans en Roumanie).

Si l'on revient maintenant en arrière au domaine discursif d'une grammaire psycholinguistique, remarquons avec Bronckart que les « nombreuses marques qui s'analysent dans le cadre des opérateurs de discursion et d'énonciation, supposent toutes la prise de référence *par rapport à un point d'ancrage fixe, qui, en dernière analyse, est toujours le sujet parlant* ». [3, p. 285 souligné par nous). Or, c'est justement ce « point d'ancrage fixe » que les communicativistes reprochent à la psycholinguistique. Ainsi, le psychologue G. Denhière, cité par R. Ghiglione [14, p. 17-19], constate qu'alors que les linguistes inscrivaient la signification dans la langue, les psycholinguistes l'inscrivent « dans la tête de l'individu ». Ainsi, la signification est-elle passée du système de langue au système cognitif et s'est intégrée à un ensemble plus vaste de « transmetteurs » d'informations (gestes, dessins, etc.) au-delà du discours oral et écrit pour véhiculer le même contenu. À partir de là, Ghiglione argue que le "je" qui parle ou lit ou écoute en P.L. et le "je" qui communique, qui est inséré dans une séquence d'interlocution ne sont pas le même sujet. Pourtant, Ghiglione reconnaît que les auteurs de la troisième vague en P.L. n'évacuent plus le sujet avec ses représentations (donc son histoire, sa société), mais ... « qu'il est seul en quelque sorte » ... exclu de l'interlocution.

La théorie contextuelle dynamique de Tatiana Slama – Cazacu

Afin de combler cette "solitude" du "je", les chercheurs tentèrent d'aller plus loin et d'ancrer la psycholinguistique au cœur des sciences de la communication. Pour ce faire, ils proposèrent qu'un nouveau hybride soit créé, à savoir, la "socio-

psycholinguistique” [25].

En réponse à cette initiative, T. Slama – Cazacu faisait remarquer à l’époque qu’une approche correcte en psycholinguistique incluait forcément des aspects sociaux – comme l’acte, le contexte social, etc. – et que, par conséquent, la particule ”socio-” était de trop [29]. Cette composante est d’ailleurs parfaitement intégrée par le modèle contextuel – dynamique de Tatiana Slama – Cazacu qui, dès le début de ses recherches dans les années ’50 considéra que toute science qui se préoccupe du langage se doit d’être ancrée dans la réalité sociale. De la sorte, la P.L. devient une véritable science de la communication – définie comme « l’étude des variations du message au cours de l’acte concret des relations (interactions) qui s’établissent entre un émetteur et un récepteur avec tout ce que chacun suppose en termes de labilité psychique, d’influences réciproques, d’influences du contexte général etc. » [30].

L’objet de la P.L. dans la conception de cet auteur – créateur d’école à Bucarest – se fonde sur l’acte réel de la communication humaine, concrétisé dans un ”code”. Celui-ci comprend plusieurs niveaux [29, p. 59]:

L – la langue
P – la parole } (dans le sens saussurien)
SLI – le système linguistique individuel
FLI – les faits linguistiques individuels

En même temps, la dynamique de l’interlocution ne saurait être comprise sans l’influence des facteurs contextuels. Ces derniers s’organisent en ensembles concentriques qui, chacun, influent sur le processus de communication de façon spécifique.

En même temps, **le contexte implicite** de toute communication comprend: a) le système linguistique individuel de l’émetteur (SLI), à savoir son ”expressivité” ainsi que d’autres coordonnées personnelles; b) le contexte situationnel; c) le contexte social.

À son tour, le contexte social s’organise à différents niveaux [30, p. 61]:

- Les partenaires de la communication: la relation E–R, le réseau de communication: **P** (cas spécial: l’Observateur de l’extérieur)
- Le code linguistique virtuel (le code – langue), le SLI du R: **C**
- L’action du message: **M**
- La communauté sociale spéciale: microgroupe, environnement social du moment, milieu professionnel, ensemble social: **C S S**
- Le moment socio-historique: **M S I**
- La ”société”: **S**

Parmi les concepts nouveaux créés par cette PL, définie comme une science de la communication, figurent en bonne place « la syntaxe dialoguée » (SD), fruit d’études du dialogue réalisé dans la communication spontanée (le contexte situationnel des interlocuteurs étant le même). Cette syntaxe inclut en dehors des facteurs morphosyntaxiques, des aspects sémantiques ainsi que non-verbaux, paralinguistiques et phonématiques. On aboutit de la sorte à des « unités dialogales » où l’implicite peut également jouer un rôle.

De même, le concept de « syntaxe mixte » se rapporte aux actes de communication dans lesquels certaines composantes verbales du message sont remplacées par d’autres, non-verbales, la production et la réception de la parole se réalisant de façon bivalente.

Dans son vaste ouvrage de 1999, véritable traité de P.L., T. Slama –Cazacu présente la quintessence de plus d’un demi-siècle de recherches en PL théorique et appliquée. En plus des assises définitives d’une PL au service des sciences de la communication – sciences dont elle fait également partie – on retrouve d’importantes contributions d’ordre méthodologique ainsi que des recherches plus ciblées de psycholinguistique théorique (le développement du langage et de la communication en L1 et L2, détaillé en 8 chapitres) et appliquée à la recherche et à des domaines « connexes » (détaillés dans 9 chapitres).

La dernière partie est consacrée à des recherches expérimentales très diverses dont nous citons: « *Une méthodologie expérimentale psycholinguistique contrastive: étude des erreurs produites lors de l’apprentissage d’une langue étrangère* » [30, p. 724 – 741]. L’approche psycholinguistique se justifie dans cette étude par la rencontre de deux systèmes linguistiques différents, « corpus aberrant », « système hiérarchique d’erreurs », qui définissent une méthodologie spécifique. La conclusion en est que 50 % *des erreurs commises par les élèves roumains qui apprennent l’anglais sont dues au stock accumulé dans la phase initiale de l’apprentissage de langue seconde, stock conduisant à des généralisations fautives.*

4 Conclusions

Le difficile problème de la PL actuelle consiste à cerner son véritable objet et ceci pour au moins deux raisons:

- a. Comme on l’a vu, il y a en ce moment des

psycholinguistes travaillant dans le cadre d'options théoriques très diverses et même opposées, toute délimitation tranchante de son champ étant hasardée.

- b. Les théories d'ensemble sont, dans ce domaine, assez rares, une bonne partie du territoire de la psycholinguistique étant « réquisitionné » au cours des dernières décennies par la linguistique pragmatique (définie comme une relation entre les signes et leurs utilisateurs [8, p.217]), la théorie de l'énonciation, la sociolinguistique, la linguistique du texte, l'analyse du discours, la science de la cognition. Il resterait donc à la PL soit d'absorber et d'exploiter plus avant les acquis de ces disciplines, soit de renoncer à certains domaines qui se sont superposés au sien, parfois même avec plus de bonheur.

La définition de la PL de Bronckart [3] – « une approche du comportement langagier intégrant les analyses formelles de la linguistique aux modèles psychologiques tant pour la formulation des objectifs de la recherche que pour l'interprétation des données expérimentales » - semble offrir un cadre assez large, même si assez flou, afin de créditer ce domaine pour une période où il pourra encore faire ses preuves, émerger vers de nouveaux horizons, gagner en spécificité.

Relevons pour le moment l'évidence de ce qui, à notre avis, définit ce « flou » chez Bronckart:

- le « comportement » langagier renvoie au behaviorisme, depuis longtemps discrédité.
- « les analyses formelles de la linguistique » ne disent pas à quelle linguistique la PL devrait avoir recours.
- idem pour « les modèles psychologiques ».
- à partir du *choix* d'une certaine orientation en linguistique et de certains modèles en psychologie, « les objectifs » formulés en recherche psycholinguistique seront, pour le moment, aussi variés que dans le passé.
- reste une certitude: c'est la méthode expérimentale en PL qui imprime, à notre avis, une véritable spécificité à cette science dont l'avenir est encore remis en question.

Cette composante expérimentale vaut également pour la PL appliquée au périmètre de l'enseignement des langues aussi bien maternelle qu'étrangères.

De l'avis de T. Slama – Cazacu [30, IIIB, 4.5.6], les relations entre la théorie de la linguistique et les théories psychologiques – entre autres celles de l'apprentissage – leur intégration au bénéfice de la linguistique appliquée, la fusion entre certaines données de la linguistique et leur interprétation psychologique, l'utilisation des savoirs en psychologie destinés à faire mieux comprendre le processus de la communication verbale et non verbale trouvent leurs solutions, soit-elles partielles, à travers les principes et les méthodes de la P.L. Car, la perspective psycholinguistique propose en rapport avec la linguistique et la psychologie une vision intégrée du processus d'enseignement / apprentissage de la langue.

En même temps, les aspects essentiels, tel le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues, la centration sur l'enseigné, les savoirs non-verbaux dans l'acquisition d'une langue, certains aspects de l'enseignement interculturel ne sauraient faire abstraction de l'approche psycholinguistique.

L'orientation théorique fondée sur la PL ne va à l'encontre ni de la progression didactique, ni du contenu langagier de l'enseignement, ni des méthodes à utiliser. Au fond, la PL ne propose jamais une méthode d'enseignement des langues; elle serait plutôt à même de fournir à la didactique des langues des principes et des techniques qui sont le résultat des savoirs approfondis, des mécanismes et des facteurs de l'apprentissage (voir également [11] et [15]).

En guise de conclusion, on pourrait également arguer que définir un objectif immuable et un champ strictement délimité de la recherche en PL ne serait peut-être pas la première des urgences en ce moment où les concepts sont diffusés d'une discipline à une autre, où les intellectuels migrent d'un domaine scientifique à un autre, où l'impact des technologies élargit considérablement les ressources des chercheurs, où, enfin, même la délimitation entre sciences sociales et sciences de la vie n'est plus ce qu'elle était ... Ainsi, croyons-nous, le problème des frontières de chaque domaine, surtout transdisciplinaire, commence à ressembler pour le moment et de plus en plus à un faux problème.

RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 BATESON G., RUESCH J.: *Communication et société*, Paris, Seuil (traduit de l'anglais), 1951/1988.
- 2 BEVER T. G., FODOR J. A., GARRET M. F.: *The psychology of language: an introduction to psycholinguistics and to generative grammar*, New York, McGraw Hill, 1974.
- 3 BRONCKART, J.: *Les théories du langage. Une introduction critique*. Pierre Mardaga. Editors, Bruxelles, 1977.
- 4 BRUNER, J.: *The Ontogenesis of Speech Acts*, J. Child. Lang., 1975, p. 1 – 19.
- 5 CHOMSKY, N.: *Le langage et la pensée*, Paris, Petite bibliothèque Payot (traduit de l'anglais), 1973.
- 6 CHOMSKY, N.: *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour*, Language, 1959, p. 26-58.
- 7 CHOMSKY, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965.
- 8 CRISTEA, T.: *Linguistique et techniques d'enseignement*, Bucuresti, TUB, 1984.
- 9 DAMASIO, A.: *L'erreur de Descartes*, in Fick J. M., *Information – Communication. Eléments de cours*, 2001, p.19.
- 10 DENHIERE, G.: in R. Ghiglione, *L'homme communicant*, Paris, 1986.
- 11 DOCA, GH.: *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, București – Paris, Editura Academiei – CIRER – Publications de la Sorbonne Nouvelle.
- 12 DOGAN M., PAHRE R.: *Noile științe – interpretarea disciplinelor*, București, Editura Alternative, cap.II, cap. III (traduit du français).
- 13 GERMAIN C.: *Evolution de l'enseignement des langues:5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993.
- 14 GHIGLIONE R.: *L'homme communicant*, Paris, A. Colin, Coll. U., 1986, p.17 – 22.
- 15 GULEA M.: *Psiholingvistica – o știință a comunicării* (recenzie la T. Slama –Cazacu, 1999) în *Viața Românească* 5-6, 2000, p.206 – 210; *Psycholinguistique* (compte rendu du même ouvrage) in *Revue Roumaine de Linguistique* (sous presse), 2003.
- 16 JAKUBOWICZ C.: *La durée de la transformation grammaticale des phrases*, Année Psychologique, 1986, p.68.
- 17 JANET P.: *Découverte de la personne*, Paris, Alcan – PUF, 1940.
- 18 McNEILL D.: *On theories of language acquisition*, in Dixon, Horton Eds., 1968, p. 406-420.
- 19 MEHLER J.: *Some effects of grammatical transformations on the recall of English sentences*, J. Verb. Learn. & Verb. Behav., 1963, 2, p. 346 – 351, in [3].
- 20 MILLER G.: *Psychology, the science of mental life*, New York, Evanston, Harper and Row, 1962.
- 21 MILLER G., MCKEAN: *A chronometric study of some relations between sentences*, Quart. J. Exp. Psych., 1964, 16, p. 297 – 308.
- 22 ODEN G.: *Concept, Knowledge and Thought*, Annual review of Psychology, 1987, 38, p. 203 – 227.
- 23 PAGES R.: *L'analyse des messages*, in Encyclopédie, 1993, Lettre C, p. 198.
- 24 PVELCU V.: *Drama psihologiei*, București, Ed didactică și pedagogică, 1972.
- 25 PRUCHA J.: *Psycholinguistics and sociolinguistics – separate or integrated?* in International Journal of Psycholinguistics, nr. 1, 1972, p. 9 – 23.
- 26 SAVIN H., PERCHONACK E.: *Grammatical structures and the immediate recall of English sentences*, J. Verb. Learn. & Verb. Behav., nr. 1, 1965, p. 348 – 353.
- 27 SINCLAIR, DE ZWART, H.: *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod, 1967.
- 28 SINCLAIR H., FERREIRO E.: *Etude génétique de la compréhension, production et répétition de phrases au mode passif*, Archives de Psychologie, 1970, 40, p. 1 – 40.
- 29 SLAMA-CAZACU T.: *Conceptul de « socio-psiholingvistică » și importanța lui pentru lingvistica aplicată*, în *Analele Universității din București – Limba și literatura română*, 22, nr. 1, 1973, p. 113-121.
- 30 SLAMA-CAZACU, T.: *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, All, 1999.
- 31 TAGLIANTE, C.: *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1993.
- 32 TURNER R.: *American Sociology in Search of Identity*, 1988, in M. Dogan, R. Pahre, op. cit.
- 33 WINKIN Y.: *La nouvelle communication*, Paris (traduit de l'anglais), 1981, p. 103-109.

- 34 WRIGHT P.: *Two studies of depth hypothesis*, Brit. J. Psychol., 1969.
- 35 YNGVE V. H.: *A model and a hypothesis for language structure*, Proceedings of the American Philosophical Society, 1960, 104, p. 444 – 446.
- 36 ZAFIU R.: *Psiholingvistica* (recenzie T. Slama-Cazacu, 1999) în *România Literară*, nr. 10, 2000, p. 11.
- 37 L'exemple de la "communication managériale" semble significatif. Se trouvant à la confluence de l'individu, du groupe et de la culture organisationnelle, ce domaine se réclame en même temps de la psychologie interpersonnelle et sociale (notamment « la dynamique des groupes »), de la sociologie du travail, de la communication d'entreprise, interne et externe (négociation, etc.), de la communication interculturelle (mentalités, aspects d'ordre langagier et non verbaux, etc.), enfin de la théorie du management (leadership) et des organisations (ressources humaines, etc.). Par conséquent, l'enseignement de la communication managériale dans une langue seconde ne saurait être efficace sans un minimum de connaissances acquises par l'enseignant dans les domaines cités, aussi hétéroclites soient-ils. (Le manque d'un cadre théorique adéquat de la communication managériale semble en ce moment évident si l'on consulte un certain nombre d'ouvrages dans ce domaine.)
- 38 La transdisciplinarité – chère aux membres du « Collège invisible » de l'école de Palo Alto – s'est trouvée à la base d'un modèle « orchestral » de la communication, en réaction contre le modèle télégraphique de Shannon (voir, entre autres, [34]).
- 39 Ce modèle appelé « théorie mathématique de la communication » n'est en réalité qu'une théorie de la transmission mécanique d'un message d'un point à l'autre et nous montre le danger qu'il y a à parler de « communication » en général, terme qui désigne, par exemple, autant l'interaction et l'interlocution humaines que les moyens et les outils matériels de la communication. Or, pour progresser, la science de la communication n'utilise ces moyens et ces outils que pour ce qu'ils sont. En se référant, par exemple, à l'analyse moderne des messages, R. Pagès [23] précise:
- 40 « L'analyse des messages dans leurs relations avec les éléments du schéma de communication appelle toutes les formes d'analyse sémiologique et particulièrement d'«analyse de contenu». De la simple catégorisation des thèmes en vue de leur inventaire quantifié (Berelson, 1952) on passe de plus en plus à des méthodes liées à la fois à la linguistique, à **la psycho-sociolinguistique** et à l'informatique, visant à l'analyse automatique du discours, que ce soit à des fins documentaires, psychologiques, esthétiques, etc. Cependant, il est clair ici que l'automatisme est ancillaire et sert à rendre possible ce que la masse des opérations segmentaires interdirait à la recherche manuelle ».
- 41 Remarquons le décalage temporel entre les deux méthodes:
- 42 Lorsqu'en 1959 la critique de la linguistique structurale de Noam Chomsky a discrédité la méthode audio-orale aux Etats-Unis, en Europe, et particulièrement en France, la création des méthodes dites structuro-globale audio-visuelle (SGAV) perpétuait les fondements structuralistes (priviliégiant l'acquisition de la grammaire) ainsi que les fondements behavioristes de l'apprentissage (priviliégiant les « pattern drills »). Les laboratoires de langues étaient, eux-aussi, destinés à « fixer des mécanismes ». (Pour une illustration fidèle de la méthode SGAV voir M. Gulea, P. Blottier *Limba franceză – curs intensiv*, Editura Științifică, élaboré en 1972 et paru en 1974)
- 43 En langues modernes, chaque méthode apporta, répétons-le, sa « dot » que la didactique actuelle est à même de mettre à profit. Nous retenons, par exemple, de la méthode traditionnelle l'importance accordée à l'enseignement d'un vocabulaire riche et varié, présenté dans un « contexte culturel », qui ouvre l'appétit de la lecture et conduit à saisir « l'esprit d'une langue »; des procédés comme « la dictée » suivie par des exercices écrits de mémorisation des formes orthographiquement et grammaticalement correctes, la traduction et le thème au niveau « perfectionnement » ne sont non plus à négliger. La méthode directe qui provoqua une véritable révolution en didactique des langues dans l'après-guerre privilégia elle-aussi l'oralité et si elle n'est plus depuis longtemps utilisée chez les apprenants adultes n'oublions pas qu'elle a fait ses preuves chez les jeunes enfants, dans l'enseignement précoce d'une L2.
- 44 Dans la présentation des recherches en psycholinguistique piagétienne, on ne saurait faire abstraction des progrès de la science de la cognition qui s'est développée aux Etats-Unis à partir de la deuxième guerre mondiale lorsque le progrès des théories cybernétiques a conduit vers des analyses de comportement centrées sur une finalité [22,p.203-227]. Ainsi, pendant une longue période, la spécialisation de la psychologie dans un grand nombre de sous-disciplines n'a plus conduit à l'étude

du psychisme de la pensée dans le sens le plus large, mais à celle des processus qui gouvernent la perception et la mémoire, la prise de décision, le « problème solving » etc, ses objectifs visant également la manière dont le langage est acquis et utilisé, le fonctionnement de la pensée ainsi que les fondements biologiques de ce processus, les maladies neurologiques qui affectent la pensée, etc. De nombreux chercheurs ont utilisé l'ordinateur afin de simuler l'utilisation de l'heuristique par l'homme dans la résolution des problèmes. (L'hybride produit par la psychologie et l'informatique – l'intelligence artificielle – est un domaine séparé qui reste cependant en contact avec la psychologie cognitive.)

La science de la cognition, territoire hybride s'est étayé sur des disciplines telles que la psychologie, la linguistique, l'informatique, les neurosciences et la philosophie. Les expériences dans le laboratoire de psychologie, l'étude de l'intuition du locuteur par les linguistes, l'étude des erreurs de langage chez l'enfant sont une illustration de la diversité des méthodes empruntées à plusieurs sciences conduisant au progrès de la psychologie cognitive. Il nous semble évident que cette science interfère fortement par son objectif et ses méthodes avec la PL de la troisième vague. Cette dernière explore des territoires aussi vastes que la réalité psychologique des catégories linguistiques, le processus de production et réception du discours, de même que d'autres aspects ayant trait à la dimension psychologique du langage: le bilinguisme, les processus associatifs dans le comportement verbal, les dimensions de la signification, etc.