

Comme pour les versions précédentes, quand des linguistes sont allés examiner les variations dans les langues du monde, ils ont trouvé des contre-exemples à l'affirmation selon laquelle ce type de récursivité est une propriété essentielle du langage. Certaines langues – par exemple le pirahã, parlé en Amazonie – semblent se passer de la récursivité chomskyenne.

Une théorie doit être prédictive

Comme toute théorie linguistique, la grammaire universelle de Chomsky essaie de trouver un juste équilibre. La théorie doit être suffisamment simple pour présenter de l'intérêt. Autrement dit, elle doit prédire des phénomènes qui ne sont pas contenus dans la théorie elle-même (sinon, c'est juste une liste de faits). Et elle ne doit pas être simple au point de ne pas pouvoir expliquer des phénomènes qui devraient l'être.

Prenons par exemple l'idée de Noam Chomsky que, dans toutes les langues du monde, les phrases ont un « sujet ». Le problème est que le concept de sujet se définit davantage en termes de « ressemblance familiale » de traits que comme une catégorie bien délimitée. Une trentaine de traits grammaticaux différents définissent les caractéristiques d'un sujet. Une langue donnée ne présentera qu'un sous-ensemble de ces traits, et souvent les sous-ensembles ne se recoupent pas d'une langue à l'autre.

Noam Chomsky a essayé de définir les composantes de la boîte à outils indispensable au langage – les types de machineries mentales qui permettent au langage humain d'exister. Quand des contre-exemples ont été trouvés, certains défenseurs de Noam Chomsky ont répondu que le fait qu'une langue ne soit pas équipée d'un certain outil – la récursivité, par exemple – ne signifie pas que ce dernier ne fait pas partie de la boîte à outils. De la même façon, ce n'est pas parce qu'une culture n'a pas de sel pour assaisonner ses aliments que le salé n'appartient pas au répertoire de base des saveurs. Malheureusement, ce type de raisonnement rend les propositions

de Noam Chomsky difficiles à tester en pratique, et parfois elles frisent la non-réfutabilité.

L'un des problèmes majeurs des théories chomskyennes est que lorsqu'elles sont appliquées à l'acquisition du langage, elles stipulent que les jeunes enfants ont, dès la naissance, la capacité à former des phrases à l'aide de règles grammaticales abstraites (leur nature précise dépend de la version de la théorie qui est adoptée). Or de nombreuses recherches montrent maintenant que l'acquisition du langage ne se passe pas ainsi. Les enfants commencent plutôt par apprendre des patrons grammaticaux simples ; puis ils dégagent progressivement et de façon intuitive les règles qui leur sont sous-jacentes, morceau par morceau.

Ainsi, les jeunes enfants parlent au début uniquement à l'aide de constructions grammaticales simples et concrètes fondées sur des patrons de mots spécifiques : « Où il est le X ? » ; « Veux X » ; « Encore X » ; « C'est un X » ; « C'est X qui » ; « Mets X là » ; « Donne X » ; « Lance X » ; « X parti » ; « Maman a X-é » ; « M'assois sur X » ; « Ouvre X » ; « X ici » ; « Il y a X » ; « Cassé X ». Plus tard, les enfants combinent ces premiers patrons pour en faire de plus complexes, comme dans : « Où il est le X que Maman a X-é ? »

De nombreux défenseurs de la grammaire universelle acceptent cette description du premier développement de la grammaire chez les enfants. Mais ils considèrent ensuite que lorsque des constructions plus complexes émergent, ce nouveau stade reflète la maturation d'une capacité cognitive qui s'appuie sur la grammaire universelle ainsi que sur ses catégories et principes grammaticaux abstraits.

Par exemple, la plupart des approches de la grammaire universelle postulent qu'un enfant forme une proposition interrogative indirecte en suivant un ensemble de règles fondées sur des catégories grammaticales telles que « Nino [sujet] demande [verbe] qui [objet] tu [sujet] as [auxiliaire] vu [verbe]. » Réponse : « J' [sujet] ai [auxiliaire] vu [verbe] l'ours [objet] ». Si ce postulat était correct, alors, à un moment de leur développement, les enfants devraient faire les mêmes erreurs dans toutes les interrogatives indirectes du même type.

Les erreurs
que font les enfants
ne correspondent
pas aux prédictions
chomskyennes

NOAM CHOMSKY, en 2010.

Ce linguiste américain né en 1929 a exercé une forte influence sur sa discipline depuis la fin des années 1950, avec notamment sa théorie de la grammaire universelle. C'est aussi un célèbre intellectuel engagé, de tendance anarchiste, qui a exprimé des positions très critiques notamment sur la politique étrangère des États-Unis, sur celle d'Israël vis-à-vis des Palestiniens et sur de nombreuses questions sociétales ou politiques.



© Shutterstock.com/deepspace

Mais les erreurs des enfants ne correspondent pas à cette prédiction. Nombre d'entre eux font des erreurs telles que « Nino demande tu pars quand ? », mais, en même temps qu'ils font cette erreur – mettre le pronom interrogatif « quand » à la fin de la phrase plutôt que derrière le premier verbe – ils forment correctement d'autres phrases interrogatives indirectes, comme « Nino demande où il est. »

Des études expérimentales confirment pour des phénomènes similaires en anglais que les enfants produisent des phrases correctes avec des pronoms interrogatifs spécifiques (souvent ceux qu'ils ont le plus rencontrés dans ce contexte), tout en continuant à faire des erreurs avec d'autres (souvent moins fréquents).

La principale réponse des partisans de la grammaire universelle à de tels résultats est que les enfants en ont la compétence en termes de grammaire, mais que d'autres facteurs peuvent entraver leur performance, c'est-à-dire leur réalisation effective, et donc cacher la nature véritable de leur grammaire ainsi que faire obstacle à l'étude de la grammaire « pure » postulée par la linguistique de Chomsky. Les facteurs qui masquent la grammaire sous-jacente, disent-ils, incluent des capacités mémorielles, attentionnelles et sociales immatures.

Pourtant, l'interprétation chomskyenne du comportement des enfants n'est pas la seule possible. Les capacités mentionnées ne masquent peut-être pas le statut réel de la grammaire ; elles pourraient

bien plutôt jouer un rôle premier dans la construction d'une langue.

Par exemple, une étude récente à laquelle a participé l'un de nous (Paul Ibbotson) a montré que la capacité des enfants à produire des éléments tels qu'un participe passé irrégulier – comme dans « Tous les jours je prends un goûter, hier j'ai pris un goûter » (et pas « rendu ») – était associée à leur capacité à inhiber, dans un contexte sans lien avec la grammaire, une réponse tentante mais incorrecte (par exemple, dire le mot « Lune » en voyant un dessin censé représenter le Soleil).

Plutôt que d'empêcher les enfants d'exprimer la grammaire à l'état brut de la linguistique chomskyenne, la mémoire, les analogies mentales, l'attention et le raisonnement portant sur des situations sociales sont des facultés mentales qui peuvent expliquer pourquoi le langage se développe comme il le fait.

Tout comme avec le repli par rapport aux données relatives aux multiples langues et l'argument de la boîte à outils, l'idée d'une performance qui masque la compétence est relativement non réfutable. Recourir à ce type d'affirmations est courant dans les paradigmes scientifiques en déclin qui ne disposent pas d'une base empirique solide – on peut notamment penser à la psychologie freudienne et aux interprétations marxistes de l'histoire.

Même si l'on met de côté les problèmes empiriques auxquels la grammaire universelle est confrontée, les psycholinguistes qui travaillent avec des enfants ont des

difficultés à concevoir théoriquement un processus au cours duquel les enfants commencent avec les mêmes règles grammaticales algébriques pour toutes les langues puis se mettent à déterminer comment une langue particulière – que ce soit l'anglais ou le swahili – est connectée à ce schéma de règles. Les linguistes appellent cela l'énigme de la question du lien.

Le psycholinguiste Steven Pinker, de l'université Harvard, a fait l'une des rares tentatives pour la résoudre, dans le contexte de la grammaire universelle avec les sujets de phrase. Son traitement s'est néanmoins révélé en désaccord avec des données issues d'études sur le développement des enfants. Il n'était pas non plus applicable à d'autres catégories grammaticales que le sujet. Ainsi, la question du lien – qui devrait être centrale dans l'application de la grammaire universelle à l'apprentissage du langage – n'a jamais été résolue ou même sérieusement abordée.

Une vision alternative

Tout cela conduit inéluctablement à considérer que la notion de grammaire universelle est tout simplement fausse. Bien sûr, les scientifiques n'abandonnent jamais leur théorie préférée, même face à des preuves qui la contredisent, avant qu'une alternative raisonnable apparaisse. Or il existe à présent une telle alternative, nommée linguistique fondée sur l'usage.

Cette théorie, qui prend plusieurs formes, considère que la structure

grammaticale n'est pas innée. La grammaire est plutôt le produit de l'histoire (les processus qui façonnent la manière dont les langues sont transmises d'une génération à l'autre) et de la psychologie humaine (l'ensemble des capacités sociales et cognitives qui permettent aux générations d'apprendre une langue en premier lieu). Mais surtout, cette théorie considère que le langage engage des systèmes cérébraux qui ne sont pas apparus dans cet objectif spécifique. L'idée est donc bien différente de celle, chomskyenne, de la mutation d'un gène unique ayant conduit à la récursivité.

Un équivalent mental du couteau suisse

Dans la nouvelle approche fondée sur l'usage (qui inclut des idées venant de la linguistique fonctionnelle, la linguistique cognitive et les « grammaires de construction »), les enfants ne naissent pas avec un outil universel dédié à l'apprentissage de la grammaire. Au lieu de cela, ils héritent d'un équivalent mental du couteau suisse : un ensemble d'outils d'usage général tels que la catégorisation, le déchiffrement des intentions communicatives et la faculté de faire des analogies, outils avec lesquels les enfants construisent des catégories et règles grammaticales à partir de la langue qu'ils entendent autour d'eux.

Par exemple, les enfants francophones comprennent « Le chat a mangé le lapin », et, par analogie, ils comprennent également « La chèvre a chatouillé la fée ». Ils généralisent au fur et à mesure des exemples qu'ils entendent. Après avoir rencontré suffisamment d'exemples de ce type, ils sont même peut-être capables de deviner qui a fait quoi à qui dans la phrase « Le dazeur a mibé le toma », même si plusieurs mots

sont dépourvus de sens. La grammaire doit être quelque chose qu'ils discernent au-delà des mots mêmes, puisque les phrases n'ont que peu d'éléments communs au niveau des mots.

Le sens dans la langue émerge à travers une interaction du sens potentiel des mots mêmes (par exemple ce que le mot « mangé » peut signifier) avec le sens de la construction grammaticale dans laquelle ils sont insérés. Par exemple, même si « glisser » dans son sens premier est un verbe intransitif qui ne se combine qu'avec un seul actant (celui qui glisse), si on le place dans une construction ditransitive, c'est-à-dire une construction qui peut prendre à la fois un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect, le résultat pourrait être « Elle lui a glissé une serviette », phrase où « glisser » est interprété comme une action de transfert. Cet exemple montre que la structure grammaticale peut contribuer de façon importante au sens de l'énoncé, au même titre que les mots. On peut remarquer le contraste entre cette idée et celle de Noam Chomsky, qui affirmait que certains niveaux de la grammaire sont entièrement vides de sens.

Le concept du couteau suisse explique aussi l'apprentissage du langage sans avoir à invoquer deux phénomènes requis par la grammaire universelle. Le premier est une série de règles algébriques pour combiner les symboles – ou grammaire noyau – qui est programmée dans le cerveau. Le second est un lexique – une liste d'exceptions – qui couvre toutes les autres expressions idiomatiques et les idiosyncrasies des langues naturelles, qui doivent être apprises.

Le problème avec cette approche à deux voies est que certaines constructions grammaticales sont à la fois partiellement fondées sur des règles et partiellement pas. Il en est ainsi dans « Lui, un candidat présidentiel ?! », où le sujet « lui » conserve

la forme d'un complément d'objet direct, mais dans une phrase où les éléments ne sont pas dans le bon ordre. Un locuteur natif du français peut générer une variété infinie de phrases en utilisant le même procédé : « Elle, aller au ballet ?! », « Ce gars, un médecin ?! », etc.

La question se pose donc : ces énoncés font-ils partie de la grammaire noyau ou de la liste d'exceptions ? S'ils ne font pas partie d'une grammaire noyau, alors ils doivent être appris individuellement comme des objets distincts. Mais si les enfants peuvent apprendre ces énoncés partiellement réguliers et partiellement exceptionnels, pourquoi alors ne peuvent-ils pas apprendre le reste de la langue de la même façon ? Autrement dit, pourquoi ont-ils finalement besoin de la grammaire universelle ?

En réalité, l'idée d'une grammaire universelle est en contradiction avec des résultats montrant que les enfants apprennent la langue à travers les interactions sociales, et qu'ils acquièrent de l'expérience en utilisant des constructions de phrases créées par les communautés linguistiques au fil du temps. Dans certains cas, nous avons des données qui montrent très bien comment de tels apprentissages ont lieu.

Par exemple, les propositions relatives sont plutôt courantes dans les langues du monde, et elles sont souvent dérivées de la combinaison de phrases séparées. Ainsi, on peut dire : « Mon frère... Il vit en Arkansas... Il aime jouer du piano. » En raison de divers mécanismes de traitement cognitif (schématisation, habitude, décontextualisation, automatiser...), ces

SELON L'APPROCHE de la « linguistique fondée sur l'usage », l'enfant apprend sa langue à partir de ce qu'il entend dans son entourage, et ce grâce à des outils cognitifs généraux, non spécifiques au langage.

