

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Centre Universitaire Abdelhafid Boussouf-Mila

Institut des lettres et des langues
Département de langues étrangères –français-

-  Niveau : Master II/ SDL
-  Matière : Psycholinguistique
-  Enseignant : Dr. AZZOUZI. Tarek
-  Semestre : 3
-  **TD / Applications**

Année universitaire : 20025/2026

Contenu-TD :2 -Genèse et évolution de la pensée linguistique

✚ Objectifs de l'enseignement :

- **Identifier** les étapes principales de l'évolution de la pensée linguistique, du structuralisme au générativisme.
- **Relier** les écoles linguistiques aux orientations psycholinguistiques actuelles, en tenant compte des contextes sociaux et cognitifs.
- **Situer les contributions** de Piaget et Vygotski dans la compréhension du développement langagier.
- **Comparer des approches** théoriques à travers des exemples concrets de langues (français, arabe, amazigh, anglais).

□ Introduction

Le langage est un phénomène complexe qui structure non seulement la communication humaine, mais aussi la pensée et la mémoire. Il se manifeste à la fois par des sons, des mots et des phrases, et s'inscrit dans des contextes sociaux et cognitifs précis. Étudier le langage ne consiste pas uniquement à décrire les règles grammaticales ou à inventorier le lexique ; il s'agit de comprendre comment les individus acquièrent, produisent et interprètent des messages, et comment ces compétences se développent au fil du temps. La psycholinguistique, en particulier, s'efforce de relier la théorie linguistique à l'activité cognitive, en mettant en lumière les processus internes qui permettent à l'enfant de passer du babillage à la production de phrases complexes (Caron, 1989).

L'histoire de la linguistique offre un cadre pour saisir l'évolution des conceptions sur le langage. Du structuralisme de Saussure, qui a distingué le signifiant et le signifié, aux théories générativistes de Chomsky, chaque approche a apporté des outils conceptuels pour décrire et expliquer le fonctionnement du langage. Les travaux de Piaget (1947) et de Vygotski ont ajouté la dimension du développement cognitif et social, montrant que l'acquisition linguistique ne peut être dissociée des interactions avec l'environnement et de la maturation mentale. Parallèlement, la sémiologie et les neurosciences offrent des perspectives complémentaires : la première permet de comprendre le sens et l'organisation des signes, tandis que la seconde éclaire les mécanismes cérébraux sous-jacents à la perception et à la production du langage (Rey, 1990 ; Bentolila, 2000).

Ce TD a pour objectif de retracer les grandes étapes de la pensée linguistique et de montrer comment ces différentes approches s'articulent pour expliquer le développement langagier. Les étudiants seront invités à situer Piaget et Vygotski dans le cadre historique, à comparer les paradigmes structuralistes, générativistes et fonctionnalistes, et à relier ces conceptions aux observations concrètes des enfants, en français, en arabe ou dans d'autres langues naturelles.

L'accent sera mis sur l'intégration des aspects cognitifs, sociaux et communicatifs, afin de développer une vision globale et nuancée du langage.

En adoptant cette approche multidisciplinaire, il devient possible de passer d'une analyse purement formelle à une compréhension plus riche du langage, de son acquisition et de son usage réel, tout en s'appuyant sur des exemples concrets issus de la pratique quotidienne et des expériences éducatives (Caron, 1989 ; Piaget, 1947 ; Rey, 1990). L'objectif est donc de relier théorie et observation pour saisir la dynamique du langage dans ses dimensions multiples.

1. Structuralisme et Saussure

Ferdinand de Saussure (1916/1990) est souvent considéré comme le fondateur de la linguistique moderne. Son approche, connue sous le nom de structuralisme, repose sur l'idée que le langage doit être étudié comme un système de signes interdépendants, plutôt que comme un simple inventaire de mots ou de sons isolés. Selon Saussure, le signe linguistique est constitué du signifiant – la forme sonore ou graphique d'un mot – et du signifié – le concept ou l'idée associée à ce mot. Cette distinction, qui peut sembler abstraite, permet de comprendre que le sens n'est pas attaché à un mot de façon naturelle, mais résulte de la relation entre les signes dans le système. Par exemple, le mot français « chat » acquiert son sens non par sa forme phonétique seule, mais parce qu'il est distinct de « chien », « rat » ou « cheval ». De même, en arabe, le mot « قَط » (*qitt*, chat) ne prend son sens que par opposition aux autres animaux du lexique et par la structure du système arabe.

Saussure introduit également la distinction entre langue et parole. La langue représente l'ensemble des conventions partagées par une communauté, tandis que la parole correspond aux usages individuels, aux productions concrètes dans des situations spécifiques. Cette distinction est essentielle pour la psycholinguistique, car elle permet de relier la compétence abstraite, collective, à la production réelle de l'enfant ou de l'adulte (Caron, 1989). Par exemple, lorsqu'un enfant francophone dit « les chats mangent », il manifeste une connaissance de la langue française (règles du pluriel), mais sa production peut contenir des simplifications ou des omissions, reflétant la parole en situation réelle.

Le structuralisme a également introduit la notion de système de relations. La signification d'un mot n'existe pas isolément, mais en relation avec les autres mots. Cette idée ouvre la voie à des analyses plus fines des contrastes lexicaux et phonologiques dans différentes langues. En arabe, les variations de forme pour les pluriels, par exemple « كتاب » (*kitāb*, livre) versus « كتب » (*kutub*, livres), illustrent que la structure lexicale ne peut être comprise sans référence aux règles internes du système. En français, l'enfant distingue des régularités comme « chat – chats », « chien – chiens », montrant que la perception de contraste et de systématité est universelle, mais appliquée à chaque langue selon ses conventions.

Du point de vue historique, le structuralisme a posé des bases méthodologiques solides. Il a encouragé l'observation rigoureuse des structures, l'identification des relations et la description systématique des régularités. Rey (1990) souligne que ces outils ont été essentiels pour passer d'une approche purement descriptive à une analyse scientifique du langage, capable d'être comparée entre langues et d'être appliquée à l'étude du développement langagier chez l'enfant.

Cependant, le structuralisme présente aussi des limites. Il se concentre sur la description des structures, laissant de côté les processus cognitifs internes et l'influence des interactions sociales sur l'acquisition du langage. Il n'aborde pas directement la question de comment l'enfant apprend ces structures, ni la dynamique de l'utilisation du langage dans des contextes réels. C'est dans ce cadre que des approches ultérieures, telles que le générativisme ou les approches socio-cognitives, viendront compléter les perspectives saussuriennes (Bentolila, 2000).

Le structuralisme offre un cadre conceptuel solide pour comprendre la langue comme système organisé, avec des relations entre signes et un équilibre entre langue et parole. Il fournit des outils utiles pour observer et analyser les productions linguistiques des enfants, et pour comparer les régularités entre langues. L'analyse des systèmes français et arabes, par exemple, montre que les principes saussuriens sont universels dans la manière dont le sens émerge de la relation entre signes, tout en s'adaptant aux particularités propres à chaque langue.

2. Le tournant générativiste – Chomsky

Dans les années 1950 et 1960, Noam Chomsky a introduit une perspective radicalement nouvelle sur le langage, connue sous le nom de **générativisme**. Contrairement au structuralisme, qui s'intéressait principalement aux structures observables et aux relations entre signes, le générativisme met l'accent sur la **capacité innée des individus à produire et comprendre des phrases grammaticalement correctes**, même celles qu'ils n'ont jamais entendues auparavant (Caron, 1989). Chomsky distingue la **compétence linguistique** – la connaissance implicite des règles d'une langue – de la **performance linguistique**, qui correspond à l'usage concret du langage dans des situations spécifiques. Cette distinction permet de comprendre que la production d'un enfant ne reflète pas seulement l'exposition aux mots et phrases entendus, mais aussi un système cognitif interne qui organise et génère le langage.

Le générativisme repose sur l'idée de la **grammaire universelle**, un ensemble de principes communs à toutes les langues, qui guiderait l'acquisition linguistique chez l'enfant. Ces principes expliquent comment un enfant peut produire des phrases complexes qu'il n'a jamais entendues, en combinant des règles syntaxiques et lexicales de manière créative. Par exemple, un enfant francophone peut dire spontanément : « Le chien que le chat poursuit dort », bien qu'il n'ait jamais entendu exactement cette construction. De manière similaire, un enfant arabophone peut produire : « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal 'ab fi al-hadiqa*), combinant les règles relatives et les structures de la langue arabe pour former une phrase nouvelle et grammaticalement correcte. Ces exemples montrent que les enfants utilisent un **système interne de règles**, plutôt que de se limiter à l'imitation de phrases déjà entendues.

Le générativisme a également introduit des outils pour analyser la syntaxe à différents niveaux, notamment la **structure profonde** et la **structure de surface**. La structure profonde représente les relations syntaxiques abstraites, tandis que la structure de surface correspond à la phrase telle qu'elle est prononcée ou écrite. Par exemple, la phrase française « Le chat mange la souris » et la transformation interrogative « La souris, le chat la mange-t-il ? » partagent la même structure profonde, bien que leur surface diffère. En arabe, des constructions comme « أكل القط الفأر » (*akala al-qitt al-fā'r*, « Le chat a mangé la souris ») et « هل أكل القط الفأر ؟ » (*hal akala al-*

qiṭ al-fā'r?, « Le chat a-t-il mangé la souris ? ») illustrent le même phénomène, avec des règles syntaxiques propres à chaque langue.

Cependant, le générativisme a été critiqué pour son attention limitée aux **structures abstraites**, au détriment du contexte social et pragmatique. Bentolila (2000) souligne que si le générativisme éclaire la **compétence cognitive interne**, il ne prend pas suffisamment en compte l'usage réel du langage, les interactions sociales et les variations observées dans les productions quotidiennes des enfants. C'est ici que les approches fonctionnalistes et socio-cognitives viennent compléter le tableau, en intégrant les dimensions communicatives et contextuelles.

Malgré ces critiques, le générativisme a permis des avancées considérables dans la compréhension de l'acquisition linguistique. Il offre un cadre pour **identifier les principes universels** qui sous-tendent toutes les langues et pour analyser comment l'enfant peut produire des phrases inédites à partir de connaissances implicites. Piaget (1947) et Vygotski ont montré que ces capacités cognitives se développent progressivement, mais Chomsky met en lumière que certaines structures syntaxiques sont accessibles même avant que l'enfant ne maîtrise pleinement le vocabulaire ou le contexte d'usage.

Le tournant générativiste a déplacé l'attention de l'observation des structures vers l'analyse des **capacités cognitives internes** et de la créativité linguistique. Les exemples multilingues, en français et en arabe, illustrent que cette approche est applicable à différentes langues, tout en mettant en évidence l'existence de principes universels qui guident l'acquisition. Caron (1989) insiste sur le fait que le générativisme doit être intégré avec d'autres approches pour saisir pleinement le langage dans toutes ses dimensions, y compris l'usage concret et les interactions sociales.

3. Fonctionnalisme et approche socio-cognitive

Après l'essor du générativisme, certaines approches ont cherché à compléter l'analyse formelle du langage en considérant sa **fonction réelle dans la communication**. Le fonctionnalisme postule que le langage ne se réduit pas à des structures abstraites, mais qu'il est avant tout un **outil utilisé pour transmettre des intentions et des significations** dans des contextes sociaux précis (Rey, 1990). Contrairement au générativisme, qui s'intéresse à la compétence innée et à la créativité syntaxique, le fonctionnalisme s'intéresse à l'usage, à la fréquence et à l'efficacité des constructions linguistiques dans la vie quotidienne.

Dans cette perspective, la langue est étudiée à travers les productions réelles des locuteurs. Par exemple, un enfant francophone peut dire « Le chat mange » plutôt que « Le chat est en train de manger » parce que cette phrase courte suffit à communiquer l'information dans la conversation. En arabe, un enfant peut produire « الولد يلعب » (*al-walad yal 'ab*, « L'enfant joue ») sans préciser le lieu ou le moment, car l'intention communicative est déjà atteinte. Ces exemples montrent que l'acquisition du langage ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais inclut l'**adaptation aux besoins communicatifs** et aux situations sociales.

L'approche socio-cognitive, notamment inspirée des travaux de Vygotski, met en évidence le rôle de l'**interaction sociale** dans l'apprentissage du langage. Selon cette perspective, les

enfants construisent leurs compétences linguistiques à travers le dialogue et la médiation avec des adultes ou des pairs plus compétents. Les échanges verbaux ne servent pas seulement à transmettre des informations : ils permettent à l'enfant d'intégrer progressivement des structures syntaxiques, des nuances de sens et des usages pragmatiques. Par exemple, lorsqu'un enfant francophone apprend à utiliser correctement le subjonctif dans « Il faut que tu fasses tes devoirs », il intègre à la fois la forme grammaticale et le contexte d'emploi. De même, en arabe, l'enfant peut acquérir des structures relatives ou interrogatives par l'imitation guidée et la correction bienveillante : « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal'ab fi al-hadiqa*, « L'enfant qui joue dans le jardin »).

Le fonctionnalisme et la perspective socio-cognitive se rejoignent dans l'idée que **le langage est inséparable du contexte**. La fréquence d'usage, l'intention communicative et la médiation sociale façonnent les productions linguistiques des enfants. Par exemple, dans une situation familiale, un enfant bilingue français-arabe peut simplifier certaines structures : il dira « je veux boire » plutôt que « je voudrais boire » parce que la première phrase suffit à transmettre le besoin. Ces simplifications reflètent l'adaptation au contexte plutôt qu'un déficit de compétence, et illustrent comment les enfants utilisent les ressources de leur environnement pour communiquer efficacement (Caron, 1989 ; Bentolila, 2000).

L'approche socio-cognitive complète ainsi le générativisme et le structuralisme en **intégrant la dimension sociale et contextuelle**. Elle montre que l'acquisition du langage ne peut être comprise uniquement à travers les structures abstraites ou les capacités innées : elle se développe aussi à travers les interactions, la pratique et la négociation du sens avec les interlocuteurs. Piaget (1947) souligne que cette construction progressive repose sur des étapes cognitives, tandis que Vygotski insiste sur l'importance de l'aide sociale et de la médiation pour franchir ces étapes.

En pratique, cette approche permet d'observer et d'analyser les productions linguistiques des enfants de manière plus souple et nuancée. L'étude des échanges verbaux dans des contextes variés – maison, école, jeux – révèle comment la langue se construit **à la fois cognitivement et socialement**, et comment l'enfant adapte ses productions aux besoins de communication. En français, en arabe ou dans d'autres langues naturelles, les enfants montrent ainsi une capacité à combiner structures syntaxiques, lexique et intentions communicatives pour produire des énoncés cohérents et adaptés au contexte.

Le fonctionnalisme et les approches socio-cognitives complètent les analyses précédentes en **relativisant l'abstraction des règles** au profit d'une vision intégrée du langage, où cognition, usage et interaction sociale se conjuguent pour permettre l'acquisition et l'usage effectif des compétences linguistiques. Ces perspectives enrichissent la compréhension du développement langagier et offrent des bases pour l'observation, l'enseignement et la recherche psycholinguistique (Rey, 1990 ; Caron, 1989 ; Bentolila, 2000).

4. Approches socio-cognitives – Vygotski et Piaget

L'acquisition du langage ne peut se comprendre uniquement par l'étude des structures ou des règles abstraites. Les travaux de **Piaget (1947)** et de **Vygotski** apportent un éclairage complémentaire en mettant l'accent sur les interactions entre développement cognitif et

environnement social. Piaget s'intéresse au rôle des **stades de développement cognitif** dans l'apprentissage du langage, tandis que Vygotski insiste sur la **médiation sociale** et le dialogue avec autrui comme moteurs de la construction des compétences linguistiques.

Selon Piaget, l'enfant passe par des étapes successives où ses capacités cognitives déterminent sa capacité à comprendre et produire des structures linguistiques. Par exemple, avant l'âge de deux ans, l'enfant peut utiliser des mots isolés, comme « chat » ou « boire », sans les combiner. Ensuite, il commence à produire des **phrases télégraphiques** telles que « chat mange » ou « je veux lait ». Cette progression illustre l'articulation entre le développement de la pensée et l'usage du langage. Les enfants arabophones suivent des trajectoires comparables : un jeune enfant dira d'abord « بيت » (*bayt*, maison) avant de formuler « أنا أريد الماء » (*ana ureedu al-maa* ' « je veux de l'eau »). Ces exemples montrent que le langage se construit progressivement, en lien avec la maturation cognitive.

Vygotski complète cette vision en soulignant que **le langage se développe à travers l'interaction sociale**. La notion de **zone proximale de développement** (ZPD) désigne l'écart entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Par exemple, un enfant francophone peut produire « je mange » de façon autonome, mais avec la médiation d'un adulte, il peut apprendre à dire « je mange rapidement » pour préciser l'action. De même, en arabe, un enfant peut apprendre à utiliser des structures relatives : « الولد الذي يلعب » (*al-walad alladhi yal 'ab*, « l'enfant qui joue ») uniquement lorsqu'un adulte guide l'assemblage des éléments syntaxiques. Ainsi, l'interaction n'est pas seulement communicative ; elle **structure et enrichit le développement linguistique**.

L'approche socio-cognitive met aussi en lumière le rôle des **jeux symboliques et des situations de communication authentiques**. Par exemple, lorsqu'un enfant francophone joue à la marchande, il utilise des phrases telles que « je voudrais un pain » ou « combien ça coûte ? », intégrant syntaxe, vocabulaire et pragmatique. Un enfant arabophone dans un contexte similaire dira : « أريد رغيفاً » (*ureedu ragheefan*, « je veux un pain »). Ces interactions illustrent comment le langage se construit **dans des contextes sociaux concrets**, et non uniquement par exposition passive aux structures de la langue.

En complément, ces approches expliquent certains écarts fréquents observés chez les enfants, comme la simplification des phrases ou la substitution de sons. Par exemple, un enfant peut dire « tat » pour « chat » ou « جط » (*jatt*) pour « قط » (*qitt*, chat en arabe). Ces productions ne sont pas des erreurs isolées ; elles reflètent la **construction progressive du système phonologique** et la coordination entre cognition et environnement social (Caron, 1989).

Enfin, Piaget et Vygotski dispensent des perspectives complémentaires : Piaget insiste sur la **structure cognitive interne**, tandis que Vygotski souligne l'**apport de la médiation sociale**. Pour les psycholinguistes, combiner ces approches permet de comprendre non seulement comment l'enfant acquiert la grammaire et le lexique, mais aussi comment il apprend à **adapter ses productions aux situations réelles de communication**. Ces principes sont applicables à toutes les langues naturelles, qu'il s'agisse du français, de l'arabe ou d'autres langues, et fournissent une base solide pour l'observation, l'enseignement et l'analyse des acquisitions langagières (Rey, 1990 ; Bentolila, 2000 ; Boyer, 1990).

Les approches socio-cognitives permettent d'intégrer **cognition, interaction sociale et usage concret** dans l'étude du langage, offrant une vision plus complète du développement langagier que les seules analyses structurelles ou générativistes. Elles fournissent un cadre pour observer les enfants, comprendre leurs productions et adapter les méthodes pédagogiques à leurs besoins et à leur environnement.

5. Psychologie du langage et méthodes expérimentales

La psychologie du langage vise à comprendre les mécanismes cognitifs qui permettent aux individus de **percevoir, produire et comprendre le langage**. Elle s'intéresse aux processus internes, tels que la mémoire, l'attention et la représentation mentale des mots et des phrases, et cherche à relier ces processus aux comportements observables dans des situations réelles. La psycholinguistique, en s'appuyant sur cette approche, utilise à la fois des **méthodes expérimentales** et des observations naturelles pour saisir la complexité de l'acquisition et de l'usage du langage (Caron, 1989).

Parmi les méthodes expérimentales, le **temps de réaction** constitue un outil central. Il permet de mesurer la rapidité avec laquelle un participant reconnaît ou produit un mot ou une structure syntaxique. Par exemple, une expérience peut demander à des enfants francophones de reconnaître le mot « chat » parmi d'autres noms d'animaux. Les résultats montrent que les mots fréquents sont traités plus rapidement que les mots rares, ce qui révèle l'organisation du lexique mental. De manière analogue, en arabe, des enfants peuvent être testés sur des mots fréquents comme « كتاب » (*kitāb*, livre) versus des mots moins courants comme « سيرة » (*sabūra*, tableau). Ces différences de traitement mettent en évidence la manière dont le lexique se structure dans le cerveau et comment la fréquence influence l'accès aux mots (Piaget, 1947).

L'**eye-tracking** est une autre méthode expérimentale utilisée pour observer la perception et le traitement du langage en temps réel. En suivant les mouvements oculaires des participants pendant la lecture ou l'écoute, les chercheurs peuvent identifier les zones qui posent difficulté ou les stratégies utilisées pour comprendre un texte. Par exemple, un enfant francophone lisant la phrase « Le chat que le chien poursuit dort » peut montrer un temps de fixation plus long sur le mot « poursuit », indiquant un effort de traitement syntaxique. De même, un enfant arabophone lisant « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal'ab fi al-hadiqa*) peut fixer plus longtemps « الذي » (*alladhi*) pour comprendre la relation relative. Ces observations permettent d'analyser le traitement syntaxique et la charge cognitive associée à chaque construction (Rey, 1990).

Les **expériences de production de phrases** constituent un autre outil. Les enfants peuvent être invités à reformuler une phrase, compléter un énoncé ou produire spontanément des phrases sous consignes spécifiques. Par exemple, demander à un enfant francophone de transformer « Le chien mange » en interrogative « Le chien mange-t-il ? » permet d'évaluer sa maîtrise des règles syntaxiques. En arabe, une transformation similaire pourrait être : « أكل القط الفأر » (*akala al-qitt al-fā'r*, « Le chat a mangé la souris ») vers « هل أكل القط الفأر ؟ » (*hal akala al-qitt al-fā'r?*, « Le chat a-t-il mangé la souris ? »). Ces exercices révèlent non seulement la connaissance des règles, mais aussi la capacité à **appliquer ces règles de manière créative et contextuelle**.

Les méthodes expérimentales s'accompagnent souvent d'**analyses naturalistes** pour compléter les données. L'observation en milieu familial ou scolaire permet de mettre en perspective les résultats expérimentaux, en montrant comment les enfants utilisent réellement le langage dans la vie quotidienne. Par exemple, un enfant peut produire correctement une structure en laboratoire, mais simplifier ses phrases à la maison pour s'adapter aux interlocuteurs. Cette combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives fournit une vision plus complète des acquisitions langagières (Bentolila, 2000 ; Boyer, 1990).

La psychologie du langage et les méthodes expérimentales offrent des outils pour **observer, mesurer et interpréter** le développement linguistique. En combinant temps de réaction, eye-tracking, production guidée et observation naturelle, il est possible de relier les **processus cognitifs internes à l'usage concret du langage**, que ce soit en français, en arabe ou dans d'autres langues. Ces approches permettent de saisir la dynamique de l'acquisition, les stratégies utilisées par l'enfant et l'organisation de son lexique et de sa syntaxe, tout en gardant à l'esprit la dimension sociale et contextuelle de la langue (Caron, 1989 ; Piaget, 1947 ; Rey, 1990).

6. Lexique mental et organisation du vocabulaire

Le **lexique mental** désigne l'ensemble des mots et expressions qu'un individu connaît, ainsi que la manière dont ces éléments sont organisés et accessibles lors de la production ou de la compréhension du langage. Cette notion est au cœur de la psycholinguistique, car elle relie la connaissance linguistique à des **processus cognitifs concrets**, tels que la mémoire, l'attention et le traitement sémantique (Caron, 1989). Comprendre comment l'enfant construit et organise son lexique permet de mieux saisir les étapes de l'acquisition du langage et la dynamique des interactions verbales.

Le lexique n'est pas un simple dictionnaire mental : il est structuré selon des **catégories grammaticales, des champs sémantiques et des relations phonologiques**. Par exemple, un enfant francophone peut regrouper les mots liés aux animaux : « chat », « chien », « lapin », facilitant leur accès lors de la production. De même, en arabe, l'enfant peut organiser son lexique autour de familles de mots : « كتاب » (*kitāb*, livre), « مكتبة » (*maktaba*, bibliothèque), « كتابة » (*kitāba*, écriture). Cette organisation en réseaux permet d'anticiper et de généraliser, comme lorsqu'un enfant, après avoir appris « chat » et « chien », produit « lapin » sans avoir entendu tous les contextes possibles.

Une autre dimension du lexique mental est la **fréquence et la salience des mots**. Les mots les plus fréquents ou les plus pertinents pour l'enfant sont accessibles plus rapidement. Les méthodes expérimentales, comme le temps de réaction ou l'eye-tracking, permettent de mesurer ces différences. Par exemple, un enfant francophone réagit plus vite au mot « maman » qu'au mot « parapluie », tandis qu'un enfant arabophone reconnaît plus rapidement « أم » (*umm*, mère) qu'« مظلة » (*mazalla*, parapluie) en fonction de leur exposition quotidienne. Ces observations montrent que le lexique mental n'est pas seulement un inventaire, mais un **réseau dynamique influencé par l'usage et le contexte** (Piaget, 1947).

Le lexique comprend également des **relations sémantiques et phonologiques**. Les mots sont reliés par leur sens ou leur forme. Par exemple, en français, un enfant peut associer « chat » et

« chaton » ou « chien » et « chiot » selon les relations morphologiques. En arabe, les dérivations comme « كتب » (*kataba*, il a écrit) et « كتاب » (*kitāb*, livre) montrent que la racine « ك-ت-ب » (*k-t-b*) relie des mots ayant un sens commun, facilitant l'apprentissage et l'accès aux lexèmes associés. Cette organisation permet non seulement de comprendre le sens, mais aussi de **produire de nouveaux mots ou phrases** à partir de règles internes.

L'acquisition du lexique est également influencée par **l'interaction sociale et les contextes d'usage**. Les enfants apprennent de nouveaux mots en observant, écoutant et interagissant avec des adultes ou des pairs plus compétents. Par exemple, un enfant francophone peut apprendre « vélo » en voyant son parent dire : « Prends ton vélo ! ». En arabe, la même situation peut produire l'apprentissage du mot « دراجة » (*darraja*). Ces interactions montrent que le lexique se construit à travers **l'expérience concrète et la communication**, et non uniquement par exposition passive aux mots.

Le lexique mental est flexible et évolutif. L'enfant réorganise ses connaissances en intégrant de nouvelles informations et en ajustant ses catégories sémantiques ou grammaticales. Caron (1989) note que ce processus explique pourquoi certains enfants peuvent temporairement utiliser des mots de manière incorrecte ou produire des néologismes : ces productions reflètent la **construction active du lexique**, plutôt qu'un simple manque de connaissance.

Le lexique mental représente un **réseau dynamique de mots et de relations**, influencé par la fréquence, la morphologie, le contexte social et les interactions quotidiennes. Comprendre cette organisation aide à analyser l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant et à comparer des langues différentes, comme le français et l'arabe, en montrant comment les structures cognitives et les expériences sociales se combinent pour permettre un accès rapide et efficace aux mots (Caron, 1989 ; Piaget, 1947 ; Bentolila, 2000 ; Rey, 1990).

7. Production et perception des phrases

La production et la perception des phrases sont des aspects centraux de la psycholinguistique, car elles permettent de comprendre comment les **processus cognitifs sous-jacents traduisent les connaissances linguistiques en énoncés compréhensibles**. Ces processus combinent la sélection lexicale, la structuration syntaxique, la planification pragmatique et la coordination motrice pour la parole, tout en mobilisant la mémoire et l'attention pour la compréhension (Caron, 1989).

7.1 Production des phrases

La production de phrases commence par la **formulation d'une intention communicative**. L'enfant ou l'adulte décide de ce qu'il souhaite exprimer et organise les informations en unités grammaticales. Par exemple, un enfant francophone souhaitant décrire une image peut dire : « Le chien court dans le jardin ». Cette phrase mobilise simultanément le lexique (« chien », « jardin »), la syntaxe (ordre sujet-verbe-complément), et la pragmatique (choix des informations pertinentes). En arabe, un enfant pourrait dire : « الكلب يجري في الحديقة » (*al-kalb yajri fi al-hadiqa*, « Le chien court dans le jardin »), en suivant l'ordre syntaxique spécifique à sa langue. Cette comparaison montre que les mécanismes cognitifs sont universels, mais que leur manifestation varie selon les structures linguistiques.

La **planification syntaxique** implique la sélection des structures adaptées à l'intention. Les enfants peuvent simplifier leurs productions en fonction de leur développement cognitif ou de leur exposition à la langue. Par exemple, un enfant francophone dira d'abord « chat dort » plutôt que « le chat dort tranquillement sur le canapé », tandis qu'un enfant arabophone pourrait produire « القط نائم » (*al-qīṭṭ nā'im*, « le chat dort ») avant de compléter avec « على الأريكة » (*'alā al-arika*, « sur le canapé »). Ces productions reflètent la progression cognitive et l'adaptation au contexte communicatif (Piaget, 1947).

7.2 Perception des phrases

La perception des phrases consiste à **reconnaître les mots, analyser la syntaxe et interpréter le sens** dans un contexte donné. Les psycholinguistes utilisent des mesures comme le **temps de réaction** et l'**eye-tracking** pour observer comment l'enfant ou l'adulte traite les phrases en temps réel. Par exemple, lorsqu'un enfant francophone lit « Le chat que le chien poursuit dort », il peut ralentir au niveau du mot « poursuit » pour comprendre la relation relative. En arabe, une construction équivalente « القط الذي يطارده الكلب نائم » (*al-qīṭṭ alladhi yuṭāriduhu al-kalb nā'im*) entraîne une fixation prolongée sur « الذي » (*alladhi*) pour saisir la relation syntaxique. Ces observations révèlent que la compréhension repose à la fois sur la connaissance des règles grammaticales et sur la capacité à gérer la **charge cognitive** lors du traitement des structures complexes (Rey, 1990).

7.3 Interactions entre production et perception

La production et la perception sont étroitement liées. Les enfants ajustent leur production en fonction de ce qu'ils perçoivent chez les autres, et leur perception s'enrichit des structures qu'ils produisent. Par exemple, un enfant francophone qui entend régulièrement « Il faut que tu fasses tes devoirs » peut produire spontanément une phrase similaire dans un contexte approprié. En arabe, un enfant peut apprendre à utiliser la subordonnée relative « الذي » (*alladhi*) après l'avoir entendue dans des interactions quotidiennes, démontrant ainsi l'influence mutuelle de la perception et de la production.

7.4 Rôle des contextes et des langues

La perception et la production sont sensibles aux contextes sociaux, culturels et linguistiques. Les enfants bilingues, par exemple, adaptent leurs phrases selon la langue utilisée et le contexte d'interaction. Un enfant parlant français et arabe peut dire : « Je veux boire » à l'école et « أريد الماء » (*ureedu al-maa*) à la maison, en mobilisant simultanément le lexique, la syntaxe et les conventions pragmatiques de chaque langue. Ces ajustements montrent que le traitement des phrases est **à la fois cognitif et social** (Caron, 1989 ; Bentolila, 2000).

La production et la perception des phrases relie la **cognition, la langue et le contexte**. L'étude de ces processus, à travers des méthodes expérimentales et des observations naturelles, permet de comprendre comment les enfants acquièrent la syntaxe, adaptent leurs productions et interprètent le langage des autres. Les exemples en français et en arabe illustrent la diversité linguistique tout en mettant en évidence des mécanismes universels qui guident le développement langagier.

8. Pragmatique du langage

La pragmatique du langage s'intéresse à la **façon dont les locuteurs utilisent le langage dans des situations concrètes**, au-delà des règles grammaticales et lexicales. Elle étudie comment le sens émerge des interactions, comment les intentions communicatives sont exprimées, et comment le contexte influence la compréhension et la production des énoncés (Caron, 1989). Cette dimension est particulièrement pertinente dans l'étude du développement langagier chez l'enfant, car elle révèle la capacité à adapter la langue aux interlocuteurs, aux situations et aux cultures.

8.1 Principes fondamentaux de la pragmatique

L'un des concepts clés est la distinction entre **sens linguistique** et **sens pragmatique**. Le sens linguistique correspond à ce que les mots et la syntaxe expriment formellement, tandis que le sens pragmatique inclut l'interprétation dépendant du contexte. Par exemple, la phrase française « Il fait chaud ici » peut simplement décrire la température ou, dans un contexte social, constituer une demande implicite : « Ouvre la fenêtre ». En arabe, « الجو حار » (*al-jaww ḥār*, « Il fait chaud ») peut également être interprété de manière implicite selon le contexte. Cette flexibilité montre que la compréhension du langage implique de **relier les connaissances grammaticales à la situation concrète** (Rey, 1990).

8.2 Développement pragmatique chez l'enfant

Les enfants acquièrent progressivement des compétences pragmatiques. Au début, ils produisent des énoncés littéraux, comme « veux eau » pour exprimer le besoin de boire. Progressivement, ils apprennent à utiliser des **formules indirectes**, des expressions de politesse et des nuances contextuelles. Un enfant francophone peut dire : « Est-ce que je peux avoir de l'eau ? » plutôt que simplement « Eau ! ». Un enfant arabophone, de même, dira : « هل يمكن أن أعطي الماء؟ » (*hal yumkin an a 'tī al-mā'?*, « Puis-je avoir de l'eau ? »). Ces exemples montrent que la pragmatique inclut la **compréhension des conventions sociales et culturelles** qui régissent le langage.

8.3 Implications pour la communication et l'enseignement

L'étude de la pragmatique révèle que le langage n'est pas seulement un ensemble de règles, mais un **outil social modulable**. Les enfants bilingues, par exemple, adaptent leurs énoncés selon la langue et le contexte. Un enfant parlant français et arabe peut utiliser des formules de politesse différentes selon l'interlocuteur : « Bonjour madame » à l'école et « صباح الخير » (*ṣabāḥ al-khayr*, « Bonjour ») à la maison. Cette adaptation illustre comment les compétences pragmatiques s'articulent avec le lexique et la syntaxe.

8.4 Rôle des interactions et de l'observation

L'observation des interactions est essentielle pour comprendre le développement pragmatique. Les conversations familiales, les jeux symboliques et les activités scolaires offrent des situations où l'enfant expérimente et ajuste ses énoncés. Par exemple, lors d'un jeu de marchande, un enfant francophone dira : « Je voudrais un pain, s'il te plaît », intégrant syntaxe, lexique et conventions sociales. En arabe, l'équivalent pourrait être : « أريد رغيفاً من فضلك ».

(*ureedu ragheefan min faḍlik*). Ces situations permettent de relier les acquisitions formelles du langage à leur **usage concret et socialement pertinent** (Bentolila, 2000 ; Boyer, 1990).

8.5 Pragmatique et recherche psycholinguistique

Pour les psycholinguistes, la pragmatique offre un angle complémentaire aux analyses syntaxiques et lexicales. Elle montre que les erreurs observées chez l'enfant – comme l'omission de formules de politesse ou l'usage inapproprié de certaines constructions – ne traduisent pas un déficit linguistique, mais une **construction progressive des compétences sociales et communicatives**. Caron (1989) souligne que la pragmatique est une **interface entre cognition et contexte social**, qui permet de comprendre comment les enfants adaptent leurs productions à leurs interlocuteurs.

La pragmatique du langage illustre que le langage n'est pas seulement une compétence formelle, mais un **outil flexible pour la communication réelle**. Elle met en évidence l'interaction entre le lexique, la syntaxe, la cognition et le contexte social, et offre des clés pour observer, analyser et soutenir le développement langagier, que ce soit en français, en arabe ou dans d'autres langues naturelles.

9. Troubles du langage et approches psycholinguistiques

L'étude des troubles du langage constitue un volet central de la psycholinguistique, car elle permet de **mettre en évidence les mécanismes cognitifs sous-jacents** et de comprendre comment des perturbations spécifiques affectent la perception, la production et la compréhension des mots et des phrases. Ces troubles peuvent être d'origine développementale, neurologique ou psychologique, et leur analyse fournit des informations précieuses sur le fonctionnement normal du langage (Caron, 1989).

9.1 Les troubles du développement

Les troubles développementaux du langage apparaissent souvent dès la petite enfance et concernent la **production, la compréhension ou la combinaison des mots et des phrases**. Par exemple, certains enfants francophones peuvent présenter un **retard lexical**, en produisant moins de mots que la moyenne pour leur âge, ou des **simplifications phonologiques**, comme dire « tat » pour « chat ». De même, chez des enfants arabophones, un mot comme « كتاب » (*kitāb*, livre) peut être prononcé « تاب » (*tāb*) au début de l'acquisition phonologique. Ces productions ne traduisent pas un déficit global, mais un **processus progressif d'acquisition et d'organisation phonologique**. Piaget (1947) et Caron (1989) insistent sur le fait que ces écarts doivent être interprétés comme des étapes du développement cognitif et linguistique, et non comme des erreurs isolées.

9.2 Troubles neurologiques et acquis

Certaines atteintes neurologiques affectent spécifiquement la production ou la compréhension du langage, comme l'**aphasie** chez l'adulte suite à un accident vasculaire cérébral. Un patient francophone peut avoir des difficultés à former des phrases correctes, produisant des énoncés télégraphiques tels que « chien courir » au lieu de « Le chien court dans le jardin ». Un patient arabophone dans une situation similaire pourrait dire « كلب يجري » (*kalb yajri*, « chien courir »)

sans compléter les compléments nécessaires. Ces manifestations montrent que la **planification syntaxique et le lexique sont modulés par des circuits neuronaux spécifiques**, que les psycholinguistes peuvent observer et analyser.

9.3 Troubles pragmatiques et communicationnels

La pragmatique peut également être affectée, notamment dans des troubles comme **l'autisme**, où les enfants peuvent maîtriser la syntaxe et le lexique mais avoir des difficultés à adapter leur discours au contexte. Un enfant francophone peut répéter des phrases apprises sans tenir compte des interlocuteurs, ou produire des réponses littérales à des demandes implicites : « Il fait chaud » est interprété comme une simple description et non comme une invitation à ouvrir une fenêtre. En arabe, l'équivalent « الجو حار » (*al-jaww hār*) peut également être pris littéralement. Ces situations illustrent que **la compréhension des intentions communicatives** repose sur une intégration de la cognition, du lexique et de l'expérience sociale (Boyer, 1990 ; Rey, 1990).

9.4 Apports de la psycholinguistique

Les approches psycholinguistiques permettent de **diagnostiquer, analyser et accompagner** ces troubles en combinant méthodes expérimentales et observations naturelles. Par exemple, l'analyse du temps de réaction ou des mouvements oculaires peut révéler des difficultés de traitement lexical ou syntaxique. L'observation des interactions permet de repérer les problèmes pragmatiques. Caron (1989) souligne que cette approche **intègre la cognition, la langue et le contexte**, permettant une compréhension fine du trouble et de ses manifestations.

➤ Exemple d'application

Un enfant présentant des simplifications phonologiques fréquentes peut être suivi en situation de jeu : en français, produire « tat » pour « chat » dans des histoires racontées à voix haute. L'intervenant peut guider l'enfant à répéter et comparer les sons, tout en conservant la dimension communicative. En arabe, un enfant disant « جط » (*jatt*) pour « قط » (*qitt*, chat) peut bénéficier d'exercices similaires, où le contexte social et le jeu facilitent la réorganisation phonologique. Ces pratiques montrent que **le traitement des troubles du langage ne se limite pas à la correction, mais inclut l'observation, la médiation et la contextualisation** (Bentolila, 2000).

Les troubles du langage offrent un **regard éclairant sur le fonctionnement du lexique, de la syntaxe et de la pragmatique**. L'approche psycholinguistique permet d'identifier les processus affectés, de comprendre leur évolution et de proposer des interventions adaptées, en tenant compte des spécificités linguistiques et contextuelles, que ce soit en français, en arabe ou dans d'autres langues naturelles. Elle illustre ainsi la **relation constante entre cognition, langage et environnement social**.

□ Conclusion

Ce TD a retracé la genèse et l'évolution de la pensée linguistique, en reliant les grandes écoles théoriques aux approches psycholinguistiques contemporaines. Depuis Saussure et sa distinction entre signifiant et signifié, jusqu'aux modèles générativistes de Chomsky et aux

perspectives socio-cognitives de Vygotski, chaque étape éclaire la manière dont le langage est acquis et utilisé (Rey, 1990 ; Caron, 1989).

L'évolution des paradigmes montre que le langage ne se limite pas à la structure formelle. Le structuralisme décrit les systèmes de signes, le générativisme met en avant la compétence innée, et les approches socio-interactionnistes soulignent l'importance du contexte social et culturel (Piaget, 1947 ; Bentolila, 2000). La psychologie du langage permet de relier ces perspectives à des processus cognitifs mesurables, comme la production et la perception des phrases, le lexique mental ou la pragmatique, que ce soit en français ou en arabe.

L'observation des troubles du langage révèle la progression cognitive et les interactions entre lexique, syntaxe et pragmatique, tandis que l'étude comparative des langues montre des mécanismes universels modulés par le contexte social (Boyer, 1990 ; Bentolila, 2000).

En somme, ce TD assure une **vision intégrée et multidisciplinaire** du langage, préparant les étudiants à analyser les productions langagières et à relier théorie et usage concret (Caron, 1989 ; Piaget, 1947 ; Rey, 1990 ; Bentolila, 2000).

TD /Applications:2 - Genèse et évolution de la pensée linguistique

□ Exercices /corrigés

□ Exercice 1 – Analyse

✚ **Énoncé** : Comparez la vision du signe chez Saussure et chez Rey (1990).

➤ Corrigé

Saussure définit le signe comme l'association arbitraire entre signifiant (la forme sonore ou graphique d'un mot) et signifié (le concept qu'il représente). Selon lui, la relation entre ces deux éléments est arbitraire et conventionnelle : rien dans le son ou la lettre ne contient intrinsèquement le sens. Par exemple, le mot français « chat » ou l'anglais « cat » désigne le même animal, mais la forme sonore diffère totalement selon la langue. Dans le cadre du structuralisme saussurien, l'analyse se concentre sur la relation entre les signes au sein du système linguistique, plutôt que sur la production individuelle ou le contexte social. Cela implique une approche synchronique : on observe le langage tel qu'il est à un moment donné, sans s'attarder sur son évolution historique ou sur le développement cognitif de l'enfant (Saussure, 1916).

Rey (1990), quant à lui, propose une extension vers la sémiotique du sens. Il met en avant l'idée que le signe n'existe pas seulement comme couple signifiant/signifié abstrait, mais qu'il prend sens dans un contexte culturel et cognitif précis. Par exemple, un enfant amazigh qui entend le mot « ajmak » (chat) pour la première fois ne peut le relier immédiatement à l'objet réel sans médiation : un adulte lui montre l'animal et nomme l'objet. Dans ce sens, le signe devient un outil de communication et de cognition, mobilisant attention, mémoire et expérience sociale. Caron (1989) souligne que cette approche permet de relier le signe à la psychologie du langage : comprendre un mot implique des processus cognitifs comme la catégorisation, la mémorisation et la généralisation.

L'exemple français « chat » montre aussi la variation possible selon les expériences individuelles. Un enfant francophone ayant grandi dans une ferme associant « chat » à des animaux domestiques précis pourra différencier « chat de gouttière » et « chat de race ». De la même manière, un enfant arabophone peut apprendre « قطة » (*qitta*) en classe ou dans son environnement familial, et le mot prendra différentes nuances selon le contexte. Rey (1990) insiste sur cette dimension culturelle et pragmatique, absente du modèle saussurien strict.

La comparaison révèle une progression dans la pensée linguistique : Saussure établit les bases théoriques du signe et de la structure, tandis que Rey et la psycholinguistique s'intéressent à l'usage réel et au traitement cognitif. Bentolila (2000) note que comprendre le langage nécessite de combiner observation des structures et analyse des comportements langagiers. Le signe n'est plus seulement une entité abstraite : il devient un instrument de communication et d'apprentissage, et son étude requiert de tenir compte de l'enfant, du contexte et de la culture.

En conclusion, l'approche saussurienne fournit un cadre pour comprendre le système linguistique, mais la perspective de Rey (1990), intégrée à la psycholinguistique, permet d'observer comment les signes sont acquis, compris et utilisés dans la vie quotidienne, en tenant compte de la cognition et des interactions sociales. Les exemples en français, anglais et arabe illustrent la diversité des expériences langagières et l'importance d'articuler théorie et observation empirique.

□ **Exercice 2** – *Réflexion*

✚ **Énoncé** : En quoi le passage du structuralisme au générativisme change-t-il la conception de l'acquisition du langage ?

➤ **Corrigé** :

Le passage du **structuralisme** au **générativisme** marque une évolution notable dans la façon de concevoir l'acquisition du langage. Le structuralisme, incarné par Saussure et prolongé dans des analyses descriptives, considère le langage comme un **système de signes à observer**, essentiellement à partir de données externes. La langue est analysée à travers les **relations entre unités linguistiques**, comme le lexique, la phonologie ou la syntaxe, mais sans prendre explicitement en compte la construction mentale du locuteur ou l'acquisition individuelle. *Par exemple*, un chercheur étudiant un enfant francophone notera que ce dernier produit la phrase « le chat dort » ou « le chien court » et analysera la fréquence, la régularité et la combinatoire des mots, sans nécessairement s'intéresser aux mécanismes cognitifs qui permettent à l'enfant de générer ces phrases. Piaget (1947) montre cependant que l'enfant construit progressivement des représentations du monde, ce qui introduit déjà une dimension cognitive dans l'étude du langage.

Le générativisme, introduit par Chomsky dans les années 1950 et 1960, bouleverse cette vision en postulant que l'enfant possède une **capacité innée à générer des structures linguistiques**, ce que Chomsky nomme la **grammaire universelle**. Cette perspective déplace l'attention du simple constat des productions linguistiques vers la **compréhension des mécanismes mentaux** qui permettent de produire et comprendre un nombre infini de phrases, y compris celles que l'enfant n'a jamais entendues auparavant. Par exemple, un enfant arabophone peut générer « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal'ab fi al-hadiqa*, l'enfant qui joue dans le jardin) sans l'avoir jamais entendu, car il applique des règles syntaxiques abstraites héritées de sa compétence innée. Caron (1989) souligne que cette approche permet de relier les observations empiriques à des modèles cognitifs précis, en considérant la mémoire de travail, les capacités de catégorisation et la hiérarchisation des structures syntaxiques.

Le générativisme attire aussi l'attention sur **l'universalité et la variabilité** : bien que chaque langue possède ses spécificités (français, anglais, arabe, amazigh), la capacité à produire et comprendre des structures complexes serait universelle, mais modulée par l'expérience linguistique et le contexte culturel. Bentolila (2000) précise que cette perspective ne doit pas négliger les interactions sociales : l'apprentissage se fait dans un environnement où la langue est utilisée pour communiquer, ce que Vygotski appelle la **médiation sociale**. Ainsi, un enfant francophone apprend les règles du subjonctif non seulement par imitation, mais aussi en observant les corrections, les échanges avec l'adulte et les pratiques scolaires.

Ce passage de l'approche structuraliste à la perspective générativiste a conduit la psycholinguistique à s'intéresser à la **construction cognitive du langage**, intégrant à la fois les

structures universelles, les capacités innées, et les expériences linguistiques spécifiques. Les recherches combinent aujourd'hui **observations de terrain, expériences expérimentales et analyses cognitives** pour mieux comprendre comment l'enfant apprend sa langue. Par exemple, mesurer le temps de réaction d'un enfant anglophone à un mot nouveau, tout en analysant les structures syntaxiques qu'il produit spontanément, permet de relier compétence innée et apprentissage réel (Caron, 1989).

Le structuralisme se concentre sur l'**observation des structures**, tandis que le générativisme met en avant la **construction cognitive innée**, intégrant aussi le rôle du contexte social et culturel, ce que Piaget et Vygotski avaient déjà commencé à percevoir sous différents angles. Rey (1990) et Bentolila (2000) rappellent que combiner ces approches permet d'obtenir une vision plus complète de l'acquisition du langage, reliant théorie, cognition et interaction sociale.

□ **Exercice 3** – Application

✚ **Énoncé** : Situez Vygotski dans l'évolution de la pensée linguistique.

➤ **Corrigé** :

Vygotski occupe une place singulière dans l'histoire de la pensée linguistique, car il propose une perspective **socio-interactionniste** qui relie l'acquisition du langage au contexte social et culturel de l'enfant. Contrairement aux approches structuralistes qui se concentrent sur la description des structures linguistiques (Saussure) ou aux générativistes qui postulent des capacités syntaxiques innées (Chomsky), Vygotski met l'accent sur la **médiation sociale et culturelle** dans le développement du langage. Selon lui, le langage n'est pas uniquement un produit de la maturation cognitive individuelle, mais se construit à travers les interactions avec des adultes et des pairs. Caron (1989) souligne que cette approche permet de comprendre comment les enfants internalisent progressivement les règles linguistiques et les outils symboliques fournis par leur environnement.

Pour illustrer, considérons un enfant amazigh apprenant le français. Lorsqu'il entend la phrase « je vais à l'école » pour la première fois, il peut ne pas comprendre immédiatement le sens ou la structure grammaticale. Cependant, par la répétition et la médiation d'un adulte — par exemple un enseignant qui reformule, corrige ou fournit des indices visuels — l'enfant commence à relier le **signifiant** (« je vais ») au **signifié** (le déplacement vers l'école). Cette interaction progressive illustre la notion de **zone proximale de développement** (ZPD) chez Vygotski : l'enfant peut réaliser certaines tâches linguistiques seulement avec un soutien social, avant de pouvoir les effectuer de manière autonome. Bentolila (2000) ajoute que l'observation des interactions révèle également comment l'enfant apprend à adapter son discours en fonction de l'interlocuteur et du contexte, ce qui dépasse la simple acquisition de structures syntaxiques innées.

Un autre exemple se trouve dans l'acquisition du subjonctif en français. Un enfant francophone peut produire des phrases correctes comme « Il faut que tu viennes » après avoir été corrigé par un adulte ou après avoir observé l'usage dans des situations concrètes. Piaget (1947) se concentre sur la progression individuelle par stades cognitifs, tandis que Vygotski montre que le social et le culturel influencent directement la manière dont les compétences linguistiques se développent. Ainsi, la médiation sociale ne se limite pas à la correction grammaticale : elle inclut l'exposition à des formes linguistiques variées, la négociation du sens et l'utilisation du langage pour organiser des actions ou résoudre des problèmes.

L'apport de Vygotski complète également la perspective générativiste. Alors que Chomsky postule des règles innées, la perspective socio-interactionniste explique comment ces règles sont **pragmatiquement appliquées** dans un contexte culturel et comment l'enfant adapte son langage aux exigences communicatives réelles. Par exemple, un enfant arabophone apprenant l'anglais peut connaître intuitivement certaines structures syntaxiques mais aura besoin de guidance sociale pour produire des phrases grammaticalement correctes dans des situations complexes, comme « The boy who is reading the book is my friend ». Caron (1989) insiste sur le fait que comprendre cette dynamique nécessite de combiner l'étude des capacités innées avec l'observation des interactions et de l'environnement.

En conclusion, Vygotski situe le langage dans **un cadre dynamique**, où cognition individuelle, interactions sociales et contexte culturel s'entrelacent. Il introduit des notions essentielles comme la ZPD et la médiation symbolique, qui permettent de relier la construction cognitive individuelle à l'usage social du langage. Rey (1990) et Bentolila (2000) soulignent que cette approche enrichit la compréhension de l'acquisition linguistique et complète les modèles structuralistes et générativistes, en offrant une perspective intégrée sur le développement langagier à la fois individuel et social.

□ **Exercice 4** – *Comparaison*

🚩 **Énoncé** : Quelle est la différence entre la conception de l'enfant chez Piaget et chez Vygotski ?

➤ **Corrigé** :

La comparaison des conceptions de l'enfant chez Piaget et Vygotski révèle deux approches complémentaires mais distinctes du développement cognitif et linguistique. Pour Piaget (1947), l'enfant est un **constructeur individuel** : il construit progressivement ses connaissances en interagissant avec le monde et en résolvant des problèmes adaptés à son stade de développement. La progression se fait par étapes — sensorimotrice, préopératoire, opérations concrètes et opérations formelles — chaque stade permettant l'acquisition de nouvelles structures cognitives. Par exemple, un enfant francophone dans la phase préopératoire peut comprendre que « le chat dort » mais éprouver des difficultés à manipuler mentalement des phrases plus complexes ou des structures inversées comme « dort le chat ». L'acquisition du langage chez Piaget est vue comme **indépendante du contexte social immédiat**, centrée sur la maturation cognitive et l'expérience individuelle, et les interactions servent surtout de support à la découverte autonome des relations logiques et linguistiques.

Vygotski, en revanche, adopte une approche **socio-interactionniste**, où l'enfant se développe en grande partie à travers **la médiation sociale et culturelle**. Il introduit le concept de **zone proximale de développement (ZPD)** : l'enfant peut accomplir certaines tâches linguistiques uniquement avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté. Par exemple, un enfant arabophone apprenant le français peut produire correctement des phrases comme « Je veux manger une pomme » seulement après que l'adulte l'ait guidé, corrigé ou encouragé à répéter la forme correcte. Dans ce cadre, le langage est non seulement un outil de communication, mais également un instrument de **structuration de la pensée** : internalisé progressivement, il devient un vecteur de raisonnement et de régulation cognitive. Bentolila (2000) souligne que cette

perspective met en lumière le rôle des interactions culturelles et des pratiques éducatives dans l'acquisition du langage et la construction des compétences cognitives.

La différence principale réside donc dans **l'origine et le moteur de l'apprentissage**. Chez Piaget, le moteur est la **construction individuelle**, l'enfant explorant activement son environnement pour organiser ses connaissances. Chez Vygotski, le moteur est **social et culturel** : l'enfant apprend en participant à des activités sociales, en recevant guidance et correction, et en observant les usages langagiers de son entourage. Les exemples multilingues montrent cette distinction : un enfant francophone peut découvrir les règles du subjonctif par expérimentation individuelle (Piaget), tandis qu'un enfant berbérophone apprenant le français dépend de médiation pour ajuster l'ordre des mots ou utiliser des prépositions correctement (Vygotski).

Caron (1989) et Rey (1990) insistent sur le fait que ces approches ne s'excluent pas mutuellement. Piaget éclaire la **progression cognitive universelle**, tandis que Vygotski met en évidence **l'influence des interactions et de la culture** sur l'acquisition du langage. Ensemble, elles offrent une vision plus complète : le développement de l'enfant combine maturation cognitive individuelle, expérience linguistique et médiation sociale. Les psycholinguistes contemporains s'appuient sur ces deux perspectives pour analyser comment les enfants produisent et comprennent des phrases complexes dans différentes langues, comme le français, l'arabe ou l'anglais.

Piaget se concentre sur la **cognition individuelle**, Vygotski sur **l'apprentissage social** et la médiation culturelle. Les deux théories permettent de comprendre pourquoi l'acquisition du langage ne se limite ni à l'imitation passive ni à des capacités innées abstraites, mais résulte d'une interaction dynamique entre l'enfant, la langue et l'environnement social. Bentolila (2000) rappelle que l'étude de l'acquisition doit donc combiner observation des comportements linguistiques, analyse cognitive et prise en compte du contexte culturel.

□ **Exercice 5** – *Étude de paradigmes*

✚ **Énoncé** : Donnez un exemple montrant la différence entre générativisme et fonctionnalismes.

➤ **Corrigé** :

La distinction entre générativisme et fonctionnalismes illustre deux perspectives différentes pour comprendre la langue et l'acquisition du langage. Le générativisme, développé par Chomsky, se concentre sur la **compétence innée** et la capacité de l'enfant à générer des phrases grammaticalement correctes qu'il n'a jamais entendues auparavant. Cette approche postule l'existence d'une **grammaire universelle** : des règles sous-jacentes communes à toutes les langues permettent la production de structures syntaxiques infinies. Par exemple, un enfant francophone peut produire « Le chien que le chat poursuit dort » sans avoir rencontré exactement cette phrase auparavant, en combinant règles syntaxiques et lexique acquis. De même, un enfant arabophone peut générer la phrase « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal'ab fi al-hadiqa*, l'enfant qui joue dans le jardin) en appliquant intuitivement des règles de relative clause, illustrant la capacité de production générative. Caron (1989) souligne que le générativisme met en avant la structure et la logique interne de la langue, indépendamment des fréquences ou des usages contextuels.

En revanche, le **fonctionnalisme** met l'accent sur la **communication et l'usage effectif** du langage. L'acquisition n'est pas seulement guidée par des règles innées, mais par la **fréquence des constructions, la pertinence communicative et l'efficacité pour transmettre un message**. Par exemple, un enfant francophone dira plus souvent « Le chat dort » que « Dort le chat » parce que cette forme est plus fréquente et naturelle dans les interactions sociales. Pour un enfant arabophone apprenant le français, certaines inversions ou omissions peuvent apparaître : il dira « le chat mange » plutôt que « mange le chat » pour transmettre l'information de manière efficace. Rey (1990) insiste sur le fait que le fonctionnalisme relie la grammaire à la **pratique sociale**, prenant en compte la culture et l'expérience.

L'exemple en anglais montre également cette différence. Dans le générativisme, un enfant peut produire « The boy who is reading the book is my friend » sans jamais l'avoir entendu, en combinant règles syntaxiques et lexique. Dans une perspective fonctionnaliste, l'enfant choisira des constructions comme « The boy reads the book » plus fréquemment dans la conversation, car elles sont plus courantes et communicativement adaptées. Bentolila (2000) rappelle que ces deux perspectives sont complémentaires : le générativisme éclaire la capacité structurelle et cognitive de l'enfant, tandis que le fonctionnalisme explique comment les **expériences sociales influencent les choix linguistiques et la fréquence des formes produites**.

Caron (1989) souligne que la psycholinguistique contemporaine combine ces deux approches. L'étude des phrases spontanées des enfants permet d'analyser à la fois **la compétence innée et l'usage réel**. Par exemple, dans une étude d'acquisition du subjonctif en français par des enfants amazighophones, le générativisme explique la capacité à produire des phrases correctes inédites, tandis que le fonctionnalisme explique pourquoi certaines formes sont préférées dans la conversation quotidienne.

La distinction générativisme/fonctionnalisme ne porte pas seulement sur la grammaire, mais sur **l'angle d'observation de l'acquisition**. Le générativisme se focalise sur la structure et la créativité syntaxique, alors que le fonctionnalisme considère la langue comme un outil de communication ancré dans la pratique. Les exemples multilingues montrent que l'étude de l'acquisition nécessite de combiner compréhension des règles universelles et observation des usages contextuels, offrant ainsi une vision complète de la langue et de son apprentissage.

☐ **Exercice 6** – *Appréciation analytique*

🌈 **Énoncé** : Certains considèrent que la psycholinguistique dépend trop des méthodes issues de la psychologie expérimentale. Qu'en pensez-vous ?

➤ **Corrigé** :

La critique selon laquelle la psycholinguistique dépend excessivement des méthodes issues de la psychologie expérimentale repose sur l'observation que beaucoup d'études utilisent des outils tels que les temps de réaction, l'eye-tracking, les tâches de répétition ou les tests contrôlés. Ces méthodes permettent de mesurer des phénomènes précis, comme la reconnaissance d'un mot ou la production d'une structure syntaxique, mais elles peuvent sembler décontextualisées par rapport aux usages naturels du langage. Par exemple, un enfant arabophone ou francophone répondant à une tâche de répétition en laboratoire peut produire des phrases grammaticalement correctes, mais ces productions ne reflètent pas nécessairement sa communication spontanée à la maison ou à l'école. Caron (1989) précise que ces méthodes

expérimentales apportent des **données objectives et mesurables**, utiles pour tester des hypothèses sur la mémoire, l'attention ou la production syntaxique, mais qu'elles ne remplacent pas l'observation des interactions sociales réelles.

La psycholinguistique contemporaine cherche justement à combiner ces méthodes avec des approches plus naturalistes. Par exemple, l'analyse de conversations familiales en français ou en amazigh permet de comprendre comment les enfants utilisent les structures apprises dans des contextes authentiques. Ces données qualitatives complètent les mesures quantitatives : un enfant peut produire spontanément « le chat dort » ou « الولد يلعب » (*al-walad yal 'ab*) dans un cadre naturel, et les psycholinguistes peuvent alors relier cette production à ses performances dans des tâches expérimentales. Bentolila (2000) souligne que l'approche combinée éclaire à la fois la **capacité cognitive innée** et la **pratique sociale**, permettant une lecture plus fine des processus d'acquisition et d'utilisation du langage.

De plus, Boyer (1990) rappelle que la langue n'est pas un simple ensemble de stimuli à traiter ; elle est **imprégnée de culture et de contexte**. Par conséquent, les expériences purement expérimentales peuvent négliger des dimensions essentielles de l'acquisition linguistique, comme l'influence des interactions familiales ou scolaires, l'exposition à différentes langues, ou encore les nuances pragmatiques dans la communication. Par exemple, un enfant bilingue français-arabe peut appliquer des règles syntaxiques correctes mais commettre des inversions ou des omissions selon le contexte, ce que seule l'observation naturelle permet de saisir pleinement.

Ainsi, la critique a du fondement, mais elle doit être nuancée. L'usage des méthodes expérimentales ne doit pas être vu comme un obstacle, mais comme un **complément nécessaire** à l'analyse des comportements langagiers. Piaget (1947) et Rey (1990) soulignent l'intérêt d'allier **observation et mesure**, cognition individuelle et contexte social. Par exemple, mesurer le temps de reconnaissance d'un mot rare chez un enfant anglophone tout en observant ses interactions quotidiennes permet d'articuler des données précises et des usages réels.

La psycholinguistique ne dépend pas exclusivement des méthodes expérimentales. Les recherches contemporaines combinent **mesure rigoureuse, observation naturelle et analyse cognitive**, ce qui permet d'obtenir une compréhension plus complète du langage et de son acquisition. Les approches expérimentales apportent structure et précision, tandis que l'observation contextualisée fournit la richesse nécessaire pour relier théorie et réalité linguistique. Caron (1989) et Bentolila (2000) insistent sur cette complémentarité, qui constitue l'une des forces actuelles de la discipline.

□ **Exercice 7** – Application interdisciplinaire

🌈 **Énoncé** : Comment les neurosciences peuvent-elles compléter les méthodes psycholinguistiques ? Donnez un exemple.

➤ **Corrigé** :

Les neurosciences apportent un éclairage complémentaire à la psycholinguistique en permettant de **relier les comportements linguistiques à l'activité cérébrale**. Alors que la psycholinguistique observe et mesure des performances linguistiques — par exemple le temps de réaction à un mot ou la production de phrases complexes — les neurosciences permettent de

visualiser et localiser les processus cognitifs impliqués. Caron (1989) souligne que l'intégration de ces approches offre une compréhension plus complète du fonctionnement du langage, reliant structures cérébrales, traitement cognitif et production langagière.

Un exemple classique est la production syntaxique. Lorsqu'un enfant francophone produit la phrase « Le chat que le chien poursuit dort », une tâche psycholinguistique pourrait mesurer sa capacité à structurer correctement les propositions et la charge de mémoire de travail impliquée. Les neurosciences, à travers des techniques comme l'IRM fonctionnelle (fMRI) ou l'électroencéphalographie (EEG), permettent de visualiser l'activation de **l'aire de Broca**, associée à la planification syntaxique, et de **l'aire de Wernicke**, impliquée dans la compréhension du sens. Chez un enfant arabophone produisant la phrase « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal'ab fi al-hadiqa*), des patterns similaires d'activation sont observés, confirmant que certaines régions cérébrales sont sollicitées universellement pour le traitement syntaxique, indépendamment de la langue spécifique.

Les neurosciences complètent également les études sur la **perception de la parole et la reconnaissance lexicale**. Par exemple, un enfant bilingue français-arabe peut montrer des temps de réaction différents pour des mots rares en français et en arabe. L'EEG permet de mesurer la latence des réponses neuronales et de détecter des différences dans le traitement lexical selon la langue. Cela offre des informations que les seules méthodes comportementales ne peuvent révéler, comme la manière dont le cerveau organise le lexique multilingue et gère l'interférence linguistique. Bentolila (2000) insiste sur l'intérêt de ces données pour comprendre non seulement la compétence langagière, mais aussi les **processus sous-jacents de contrôle cognitif et d'attention**.

L'apport des neurosciences n'est pas limité à l'observation passive. Les techniques neuroimagerie peuvent être couplées à des **tâches expérimentales** pour tester des hypothèses sur la grammaire générative ou l'usage fonctionnaliste. Par exemple, dans une tâche où un enfant anglais doit produire des phrases relatives inédites, les chercheurs peuvent relier la complexité de la phrase à l'activation simultanée des régions frontales et temporales, confirmant le rôle des structures cérébrales dans la planification syntaxique et la production linguistique spontanée. Piaget (1947) et Rey (1990) rappellent que l'analyse cognitive doit toujours être mise en lien avec l'usage concret et le développement réel de l'enfant.

Les neurosciences apportent à la psycholinguistique **des preuves directes des mécanismes cérébraux** mobilisés lors de la perception et de la production du langage. Elles permettent de vérifier, compléter et parfois nuancer les observations comportementales issues des méthodes expérimentales classiques. La combinaison de ces approches, avec l'observation naturaliste et l'analyse cognitive, offre une vision intégrée de l'acquisition du langage, reliant structures cérébrales, compétences innées et expériences sociales. Caron (1989), Bentolila (2000) et Rey (1990) soulignent que cette interconnexion enrichit la compréhension globale du développement langagier, sans pour autant remplacer l'analyse du comportement observable.

□ **Exercice 8** – *Réflexion comparative*

✚ **Énoncé** : Comparez les méthodes qualitatives et quantitatives en psycholinguistique avec un exemple concret.

➤ **Corrigé** :

En psycholinguistique, les méthodes **qualitatives** et **quantitatives** permettent d'étudier le langage sous des angles différents mais complémentaires. Les méthodes qualitatives se concentrent sur **la richesse et la complexité des productions langagières**, en privilégiant l'observation détaillée, l'analyse de discours ou l'étude de cas individuels. Les méthodes quantitatives, en revanche, visent à **mesurer, comparer et généraliser** des phénomènes linguistiques à travers des données chiffrées, comme le temps de réaction, la fréquence des erreurs ou les performances dans des tâches standardisées. Caron (1989) insiste sur l'intérêt de combiner ces approches pour obtenir une vision à la fois précise et contextualisée de l'acquisition du langage.

Prenons un exemple concret dans l'acquisition du lexique chez des enfants bilingues français-arabe. Une approche qualitative consisterait à enregistrer des conversations spontanées à la maison ou à l'école et à analyser comment l'enfant utilise les mots en contexte. Par exemple, un enfant peut dire « le chat mange » en français ou « القط يأكل » (*al-qīṭ ya 'kul*) en arabe, et l'analyse porterait sur les moments d'apparition, la richesse lexicale, les stratégies de reformulation, ou les calques entre les langues. Cette approche révèle **les processus cognitifs et sociaux** qui sous-tendent l'apprentissage, comme l'influence de l'adulte, la médiation sociale et les choix pragmatiques de l'enfant, illustrant les notions développées par Vygotski (Caron, 1989 ; Bentolila, 2000).

Une approche quantitative, pour le même domaine, pourrait consister à mesurer le **nombre moyen de mots nouveaux acquis par semaine** dans les deux langues pour un échantillon de 50 enfants. On pourrait également utiliser des tests de reconnaissance lexicale, où l'enfant doit identifier rapidement un mot rare parmi des distracteurs. Ces mesures permettent de comparer des groupes, d'évaluer des effets statistiques et de détecter des tendances générales, comme la fréquence plus élevée de certains mots dans l'une des langues ou l'effet de l'âge sur la vitesse d'acquisition. Piaget (1947) avait déjà insisté sur la nécessité de relier observation et mesure pour comprendre les étapes du développement.

L'intérêt de la comparaison réside dans la **complémentarité des données**. Les méthodes qualitatives apportent du sens aux comportements observés et permettent de comprendre la **logique interne de l'acquisition**, tandis que les méthodes quantitatives fournissent des repères mesurables et permettent de **tester des hypothèses générales**. Par exemple, on peut découvrir qualitativement que les enfants arabophones utilisent souvent des phrases simplifiées en français au début de l'apprentissage, et quantitativement confirmer que 70 % des enfants étudiés produisent ce type de structure. Rey (1990) souligne que cette combinaison donne une image plus complète du développement langagier.

L'exemple multilingue montre que l'observation qualitative permet de saisir des nuances culturelles et linguistiques — comme le choix de mots arabes ou français selon le contexte — tandis que la mesure quantitative permet d'évaluer les tendances générales et de vérifier si les observations individuelles sont représentatives. Bentolila (2000) rappelle que la psycholinguistique moderne se situe à l'intersection de ces approches, conciliant rigueur scientifique et compréhension des pratiques linguistiques réelles.

En conclusion, méthodes qualitatives et quantitatives ne s'opposent pas mais se complètent : l'une éclaire la **pratique linguistique contextuelle**, l'autre fournit des **repères objectifs et mesurables**, offrant une vision intégrée de l'acquisition du langage, utile pour l'étude de n'importe quelle langue, qu'il s'agisse du français, de l'arabe ou d'autres langues naturelles.

□ Exercice 9 – Analyse de texte

✚ **Énoncé :** Lisez un court texte produit par un enfant francophone ou arabophone et identifiez les indices de développement syntaxique et lexical.

➤ Corrigé :

L'analyse des productions spontanées des enfants permet de repérer les étapes de développement syntaxique et lexical et d'évaluer la progression de l'acquisition du langage. Caron (1989) insiste sur le fait que ces indices révèlent non seulement ce que l'enfant connaît, mais aussi comment il organise et utilise ses connaissances linguistiques. Prenons l'exemple d'un enfant francophone produisant la phrase : « Le chien que le chat poursuit dort ». Cette phrase comporte plusieurs indicateurs de développement syntaxique : l'utilisation d'une proposition relative (« que le chat poursuit ») et l'accord du verbe « poursuit » avec le sujet « chat ». Ces éléments suggèrent que l'enfant a acquis la capacité de combiner des propositions pour exprimer des relations plus complexes, dépassant les simples phrases sujet-verbe-objet.

Dans un contexte multilingue, considérons un enfant arabophone produisant : « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal 'ab fi al-hadiqa*). Ici, on observe l'emploi de la relative clause « الذي يلعب » et la préposition « في » pour situer l'action dans l'espace. L'enfant démontre qu'il maîtrise la syntaxe complexe et la correspondance entre les éléments lexicaux et grammaticaux. Bentolila (2000) souligne que l'observation de telles structures révèle l'interaction entre lexique et syntaxe, ainsi que l'influence de la langue maternelle sur la structuration des phrases.

Du point de vue lexical, l'apparition de mots comme « poursuit » ou « يلعب » indique que l'enfant enrichit son lexique par combinaison de mots connus et acquisition de termes nouveaux dans des contextes précis. Piaget (1947) montre que ce processus dépend de l'interaction entre les expériences sensorielles et les stades cognitifs de l'enfant : l'enfant comprend et utilise les mots en lien avec des objets, actions et relations observables. Par exemple, l'enfant peut dire « chat » après avoir vu l'animal, ou « يلعب » après avoir observé l'action de jouer dans le jardin.

Caron (1989) rappelle que l'analyse de texte ne se limite pas à identifier les erreurs ou les manques ; il s'agit de tracer le parcours d'acquisition, en notant les régularités et les inventions créatives de l'enfant. Par exemple, un enfant francophone peut produire « les chien » ou « je veux allé » : ces formes montrent des hypothèses sur les règles grammaticales, révélant l'élaboration progressive du système interne. De même, un enfant arabophone peut dire « الولد يلعبو » (*al-walad yal 'abou*), introduisant un pluriel inapproprié qui traduit une tentative de généralisation des règles morphologiques. Ces productions sont des indices précieux pour comprendre la dynamique d'apprentissage et la manière dont l'enfant teste ses connaissances.

Enfin, la lecture critique de textes permet de relier le développement syntaxique et lexical à l'usage contextuel et social. Par exemple, un enfant bilingue français-arabe peut choisir des mots français à l'école et des mots arabes à la maison, illustrant l'influence du contexte et du rôle de la médiation sociale dans l'acquisition linguistique, comme l'a observé Vygotski, cité par Bentolila (2000). Cette analyse montre que le langage est un système vivant, où lexique, syntaxe et pragmatique interagissent de manière dynamique.

En conclusion, l'étude des textes d'enfants fournit une fenêtre sur le développement linguistique réel, combinant syntaxe, lexique et usage contextuel. Piaget (1947), Rey (1990) et

Caron (1989) soulignent que ces analyses permettent de relier théorie et pratique, observation et interprétation cognitive, pour comprendre le langage dans sa diversité et sa complexité, que ce soit en français, en arabe ou dans d'autres langues naturelles.

□ **Exercice 10** – *Pragmatique et contexte*

 **Énoncé :** Analysez une situation où un enfant utilise une phrase incomplète ou simplifiée pour communiquer efficacement. Expliquez ce choix dans une perspective psycholinguistique.

➤ **Corrigé :**

En psycholinguistique, l'étude de la pragmatique permet de comprendre comment l'enfant adapte son langage aux besoins communicatifs et au contexte social. Une production incomplète ou simplifiée n'est pas nécessairement une erreur, mais peut refléter une stratégie adaptée pour transmettre un message de manière efficace. Par exemple, un enfant francophone de 3 ans peut dire « Chat dort » au lieu de « Le chat dort sur le tapis ». Cette phrase incomplète contient le noyau sémantique essentiel et permet à l'enfant de communiquer l'information principale sans encore maîtriser toutes les expansions syntaxiques possibles. Bentolila (2000) souligne que cette simplification est fréquente dans les premières étapes de l'acquisition et traduit la priorité donnée à la communication plutôt qu'à la précision grammaticale.

Dans un contexte multilingue, un enfant arabophone peut dire « الولد يلعب » (*al-walad yal 'ab*) au lieu de « الولد الذي يلعب في الحديقة » (*al-walad alladhi yal 'ab fi al-hadiqa*). Ici, l'enfant omet la relative clause et la localisation spatiale pour transmettre le message de base : un enfant joue. Caron (1989) indique que ces choix montrent la capacité de l'enfant à optimiser le message en fonction du contexte et de l'interlocuteur, et qu'ils reflètent une stratégie cognitive d'économie linguistique, plutôt qu'un déficit de compétence.

La perspective psycholinguistique considère également les contraintes cognitives. Les jeunes enfants ont une capacité limitée de mémoire de travail et d'attention. Piaget (1947) explique que ces limitations influencent la longueur et la complexité des phrases produites. Ainsi, un enfant bilingue français-arabe peut produire une phrase simplifiée en français à l'école mais compléter sa phrase en arabe à la maison, selon le degré de familiarité avec le lexique et la structure syntaxique de chaque langue. Ces différences illustrent comment lexique, syntaxe et pragmatique interagissent pour former des productions adaptées à la situation.

L'analyse pragmatique ne se limite pas à la simplification ; elle inclut également les phénomènes de politesse, d'intonation et de contexte social. Par exemple, un enfant francophone peut dire « Donne ça » pour demander un objet, alors qu'en présence d'un adulte, il dira « Peux-tu me donner le ballon ? » : le choix de la forme dépend de la relation sociale, de l'âge de l'interlocuteur et de l'expérience de communication. Rey (1990) souligne que la psycholinguistique doit intégrer ces dimensions pour comprendre comment le langage se déploie dans des interactions réelles, au-delà des structures formelles.

L'observation de ces stratégies pragmatiques permet de relier compétence linguistique et utilisation effective. Caron (1989) insiste sur le fait que l'enfant teste, ajuste et affine ses productions selon les réactions de l'entourage, ce qui illustre le rôle de la rétroaction sociale dans l'acquisition du langage. Ces choix simplifiés sont donc des indices précieux pour

comprendre l'organisation cognitive du langage et la manière dont l'enfant adapte ses ressources linguistiques aux contraintes communicationnelles.

En conclusion, une phrase incomplète ou simplifiée peut être comprise comme un mécanisme pragmatique et cognitif. Elle traduit l'équilibre entre connaissance linguistique, capacité cognitive et contexte social, et illustre comment l'enfant utilise le langage pour atteindre ses objectifs communicatifs. Bentolila (2000), Piaget (1947) et Caron (1989) rappellent que l'analyse psycholinguistique doit toujours relier les productions observables à la cognition et à la situation sociale, dans toutes les langues étudiées, qu'il s'agisse du français, de l'arabe ou d'autres langues naturelles.

□ Références bibliographiques sélectives

- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Rey, A. (1990). *Théories du signe et du sens*. Paris : Klincksieck.
- Bentolila, A. (2000). *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon.
- Boyer, H. (1990). « De la compétence ethnosocioculturelle », *Le Français dans le monde*, n°272.