
УДК 81' 246, 2
ББК 81. 001. 91
С 59

Сокурова С. Н.

*Кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой французской филологии
Адыгейского государственного университета, e-mail: Saidahut64@mail.ru*

О некоторых аспектах билингвизма *(Рецензирована)*

Аннотация:

Рассматриваются процессы формирования речевых способностей и механизмы развития когнитивных процессов у детей-билингвов. Постулируется, что овладение и владение языком носит преимущественно не лингвистический, а познавательный характер. При этом подчеркивается, что до семи лет лингвистическое и когнитивное развития происходят параллельно. Анализируются существующие в научном обиходе многочисленные точки зрения на феномен естественного двуязычия. Автор разделяет теорию Пьяже о приоритете социального фактора в процессе овладения ребенком речью.

Ключевые слова:

Когниция, двуязычие, генеративная грамматика, кодовый переход, гештальт.

Sokurova S. N.

*Candidate of Philology, Assistant Professor, Head of French Philology Department of
Adyghe State University, e-mail: Saidahut64@mail.ru*

Quelques aspects du bilinguisme

Abstract:

Dans le présent article, sont analysés les procédés de la formation des capacités de la parole et les mécanismes du développement des processus cognitifs chez les enfants bilingues. Il y est considéré que l'acquisition et la possession d'une langue est plutôt cognitive que linguistique. Mots-clefs: cognition, bilinguisme, grammaire générative, passage des codes, forme (gestalt). Discussed in the paper are speaking abilities and cognitive development mechanisms of bilingual children. The author postulates that the acquisition of the language as well as the ability to use it are rather of cognitive than linguistic nature

Key word:

Cognition, bilingualism, generative grammar, code transfer, cognitive frames

Dans le jeu, il ne suffit pas de connaître les règles pour gagner, il faut aussi s'intéresser aux joueurs. Il en est de même dans tout système, notamment dans celui de la linguistique moderne. Ainsi, jusqu'aux années 60, les linguistes se sont principalement inté-

ressés aux règles (c'est-à-dire à la structure) du langage, plutôt qu'à l'*homo loquens*, c'est pourquoi la question de la création du mécanisme de la formation du discours est toujours actuelle. En ce sens, le processus d'acquisition d'une langue serait créé selon

une transformation complexe, en plusieurs étapes et à partir des sens du locuteur, en un énoncé d'une structure déterminée par un «programme intérieur», une sorte d'analogie structurel et sémantique du «langage intérieur», tel que l'exprime L.S.Vygotski [1].

De nos jours, les recherches ont permis d'élucider la question concernant l'examen des constructions théoriques qui ne sont pas observables immédiatement. Ce progrès fondamental a, entre autres, été possible grâce à l'apparition de la grammaire générative, comprenant la notion de «structure profonde», de N. Chomsky [2 : 120], ainsi que de la pragmatique linguistique et de la théorie du texte. Les évolutions ultérieures de la théorie de N. Chomsky [3: 213-226] n'ont cependant pas changé la situation laissant au premier plan l'idée de l'explication des phénomènes linguistiques. Or, si dans la théorie du générativisme on propose avant tout, en guise d'explication, de s'intéresser à la découverte de certains mécanismes profonds de la capacité linguistique de l'homme (ici, on constate que le générativisme diffère fondamentalement des autres analyses explicatives de la langue), d'autres explications partent de ce que les phénomènes linguistiques peuvent, ne serait-ce que partiellement, être expliqués par des faits, d'ailleurs pas toujours observables, ayant une origine non linguistique. Alors que pour la pragmatique linguistique, la formation de la parole viendrait des principes de l'activité humaine dans un contexte social (les constructions explicatives accessibles sont des objectifs, des intentions, des conditions de l'activité, etc.), dans la linguistique cognitive cette formation viendrait des structures cognitives et des processus qui se produisent dans la conscience humaine: *frames* (M.Minsky, Ch. Fillmore), modèle cognitif idéalisé (J. Lakoff), espaces mentaux (G.Fauconnier), ou dépendance conceptuelle (R. Schank).

En se basant sur l'existence des structures syntaxiques universelles, Chomsky a supposé que chaque langue n'est qu'une variante du modèle universel selon lequel toutes

les propositions sont construites à l'aide du sujet, du verbe et du complément. Conformément à ce point de vue, il existe une structure profonde commune à toutes les langues sur laquelle se superpose une structure de surface, unique pour une langue en particulier et correspondant aux éléments dont cette langue est composée. Par exemple, dans les propositions « Jean promène son chien », « Le chien est promené par Jean » ou « John takes the dog out » la structure de surface est différente mais la structure profonde est la même. C'est grâce à cette structure profonde implicitement présente dans chacune de ces trois variantes, et par trois moyens différents, que l'on peut comprendre le sens codé. Chomsky et les psycholinguistes défendant des positions innéistes ne nient en aucun cas le rôle de l'expérience dans la formation des structures de surface. Cependant, d'après leur opinion, la structure profonde et les règles construites sur la base de la structure de surface sont innées pour tous [2 :125].

Ainsi, Ingram a démontré que le système des règles permettant de passer de la structure profonde à la structure de surface est pratiquement inexistant jusqu'à l'âge de 2 ans [4: 287-292]. Ce système se forme progressivement, généralement entre 6 et 12 ans. De pareilles observations confirmeraient plutôt le point de vue de Piaget et des constructivistes qui considèrent la parole comme la continuation de l'acte de pensée et comme l'indice de son développement[5].

L'analyse des processus cognitifs chez les enfants bilingues (bilinguisme naturel) peut aider à répondre à certaines questions posées à la cognitologie moderne. Une des questions les plus importantes est celle de savoir si la capacité à s'exprimer dépend du développement de la faculté de penser ou, à l'inverse, si c'est la parole qui sert de base pour le développement des fonctions cognitives.

Selon les cognitivistes, le développement de la faculté de penser est lié au développement des procédés symboliques telle que l'utilisation des notions apprises.

«Le bilinguisme infantin n'est pas

l'addition des deux langues dans le cerveau de l'enfant. Il s'agit plutôt de la construction d'une capacité linguistique à deux volets. En effet, les structures du cerveau du jeune enfant sont tellement flexibles qu'il apprend aussi facilement deux ou trois langues qu'une seule, et ce jusqu'à l'âge de 7 ans. A condition que les langues soient apprises «à l'âge du langage» [6], au moment où la plasticité cérébrale est en plein essor, il est tout aussi naturel d'apprendre une que deux langues.

Les raisons en sont d'ordre neuro-cognitif. Avant sept ans, c'est le langage comme faculté que l'enfant découvre et construit. Ce développement se fait en parallèle avec le développement cognitif général. Découvrir le monde par un ou deux voire trois volets ne change en effet pas grand-chose à l'affaire» [7].

C'est grâce aux notions apprises que l'enfant peut organiser l'information et prévoir les conséquences de ses actes dans le monde qui l'entoure. C'est pour cela que les cognitivistes s'intéressent essentiellement à l'apparition et aux transformations de ces processus d'apprentissage depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte.

Il est déjà confirmé que, chez les enfants, les connaissances phonologiques, sémantiques et syntaxiques, nécessaires à l'assimilation d'une langue, se forment très tôt. Il est reconnu que, durant les douze premières mois de la vie, un enfant peut prononcer sans effort 75 phonèmes différents. Mais, une fois dans le milieu linguistique unique, il « oublie » progressivement les sons qui ne sont pas caractéristiques de sa langue maternelle. Quant aux enfants qui grandissent dans les familles où l'on parle deux langues ou plus, ceux-ci « choisissent » leur langue principale. Dans la pratique, on constate donc que l'enfant adopte la langue qui lui est nécessaire pour la socialisation.

Au cours de son développement l'enfant acquiert assez vite la capacité de distinguer la signification des mots dont l'enveloppe sonore est la même mais dont le sens dépend du contexte. Cela témoigne du

développement des fonctions sémantiques et sert d'indice manifeste de l'activation des processus de la pensée. L'enfant, sans avoir d'acquis phonologiques dans une langue, peut très bien avoir des acquis sémantiques, c'est-à-dire comprendre la signification des mots qui lui sont adressés par un des parents. Or, dans un milieu bilingue les étapes des acquisitions linguistiques ne sont pas toujours conformes au schéma universellement connu: phonologie, sémantique, syntaxe. Les processus du développement de la pensée devancent ceux de la parole. L'acquisition et la possession d'une langue a plutôt un caractère cognitif que linguistique, c'est-à-dire que cette acquisition passe par le « gestalt » (forme, souvent mentionnée dans sa version anglaise : *frame*).

L'enfant bilingue n'acquiert pas la langue maternelle et la seconde langue en même temps mais progressivement. Les structures de surface de certaines langues, qui se superposent à la structure profonde, universelle pour toutes les langues, sont formées sur la base de l'expérience antérieure. Etant donné que le système des règles permettant de transformer la structure profonde en structure de surface est formé progressivement de 6 à 12 ans, la question se pose de savoir pourquoi, en apprenant la deuxième voire la troisième langue, même plus tardivement, l'enfant passe par les mêmes étapes d'apprentissage.

Des réponses peuvent être trouvées dans les théories de Piaget et de Vygotski, bien qu'ils aient deux interprétations radicalement différentes de l'évolution de l'enfant. Pour Piaget, le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel au social, tandis que Vygotski pense au contraire qu'il procède du social vers l'individuel. L'auteur du présent article partage le point de vue de Piaget dont la conception du développement de l'acte de la pensée est basée sur l'interaction des organismes et de leur environnement. Le développement des processus cognitifs est représentatif des incessantes tentatives d'un individu pour s'adapter aux changements survenus dans un environnement donné (ce

qui détruit son équilibre) et pour ainsi compenser ces changements. C'est pour cette raison que l'influence extérieure oblige l'organisme soit à modifier les structures des activités déjà existantes si elles ne correspondent plus aux impératifs de l'adaptation, soit, le cas échéant, à élaborer de nouvelles structures.

Selon Piaget, ces structures, ou schémas, se forment par la voie de perfectionnements ou de transformations. Ce sont ces perfectionnements qui permettent de s'orienter dans la vie réelle de façon chaque fois plus assurée et de mieux se représenter tous les processus se trouvant à leur base.

Ainsi selon Piaget, l'adaptation se réalise à l'aide de deux mécanismes. Parmi les schémas que le nouveau-né possède on trouve les réflexes qui permettent d'agir rationnellement dans certaines situations. Or, rapidement, ces schémas ne suffisent plus et l'organisme est alors obligé de les modifier et de former des structures plus complexes. De cette manière se développent et s'organisent de nouvelles structures. Le développement se fait en spirale permettant de s'adapter de mieux en mieux à l'environnement:

l'assimilation : l'individu essaie d'adapter la nouvelle situation aux structures existantes ;

l'accommodation : d'anciens schémas sont modifiés pour s'adapter à une nouvelle situation [5].

Le point de vue de Bruner est plus structuraliste [8]. Selon cet auteur et ses collègues, notre connaissance du monde dépend avant tout de notre sensibilité et de l'*activité motrice*. Rien ne peut être inclus dans la pensée sans d'abord passer par nos sentiments et surtout par l'*activité motrice* orientée vers le monde extérieur, à commencer par les actes les plus simples, comme par exemple la fermeture d'une porte, jusqu'aux acquis les plus complexes.

En ce sens, le *reflet sensomoteur de la réalité* n'est pas formé durant les premières années de la vie, il continue de se développer tout au long de la vie en explorant des objets

et des phénomènes méconnus. A ce premier moyen de refléter la réalité s'en ajoute un autre : le reflet iconique où l'enfant intériorise et garde dans sa mémoire les images des objets réellement perçus. Cette représentation du monde à l'aide des images mentales est le premier pas vers la représentation symbolique, elle commence vers l'âge de raison. A partir de la pré-adolescence, et au cours des années suivantes, ce monde des images cède progressivement la place aux notions, autrement dit aux reflets symboliques des objets. C'est en général le discours qui sert de stimulant pour assimiler la représentation symbolique.

Toujours selon Bruner, c'est grâce aux mots que l'enfant entend constamment autour de soi que celui-ci essaie de construire des notions dont les mots sont les porteurs. Ainsi pour Bruner, la langue représente un outil efficace du développement des processus de cognition.

Ce point de vue, selon lequel le développement des processus de cognition est inséparable du développement de la parole, fut déjà exprimé en 1934 par Vygotski. D'après cet auteur, et d'autres psychologues russes qui partagent son opinion, la langue est non seulement le moyen de transmission du patrimoine mais aussi le régulateur du comportement (parce que les mots peuvent être le point de départ ou d'arrêt de telle ou telle action) **qui sert de repère important pour l'enfant dans le monde qui l'entoure**. En d'autres termes, «le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles»[1]. Vygotski affirme donc que l'apprentissage devance toujours le développement (alors que Piaget considère que le développement doit précéder l'apprentissage). Mais ce qui intéresse surtout Vygotski, c'est la manière dont la pensée et le langage se développent chez l'être humain, en particulier au cours de l'enfance. Plus spécifiquement, concernant le langage, Vygotski accorde une grande importance au langage egocentrique (contrairement à Piaget). Ainsi, pour Vygotski le langage egocentrique est un lien

entre le langage social et le langage intérieur.

Le point de vue selon lequel une pensée toute faite n'existe pas avant sa verbalisation [9:54]. est discutable car la pensée est réalisée (et perçue) dans un champ différent de celui du code verbal, celle-ci elle est donc présente dans la conscience humaine avant le commencement du processus de la verbalisation [10]. Selon l'hypothèse de la «relativité linguistique» de Sapir-Whorf, la langue conditionne le type d'acte de pensée de l'individu qui la parle et la connaissance du monde dépend de la langue qui est à la base de ce processus. Concernant les bilingues, on peut alors se demander quel est leur type d'acte de pensée. Comment un enfant qui apprend deux langues, ou plus, fait-il connaissance avec le monde qui l'entoure? Quel en est l'impact sur son comportement? La théorie de «la relativité liée à l'activité» de P. Toulvisté [10:299-300] permet de répondre à ces questions. Ainsi, les différences dans la représentation de l'image du monde ne sont pas conditionnées par la langue mais par les conditions socio-culturelles parce que les « différences dans l'acte de pensée ne sont pas conditionnées par les différences entre les langues mais par les activités répandues dans telle ou telle culture et par les moyens de préparer les enfants à accomplir cette activité» [idem].

Selon Toulvisté, avec qui l'auteur du présent article est solidaire, il est préférable de parler de « la relativité liée à l'activité » plutôt que de la « relativité linguistique ». Ainsi, on comprend mieux pourquoi les usagers d'une même langue, vivant dans des communautés culturelles différentes, vont

manifeste des différences dans la catégorisation des phénomènes de la réalité [11: 393].

Le langage de la pensée (indépendamment de l'appartenance ethnique des individus) est, en partie, non-verbal et permet de déchiffrer les codes sémantiques des langues étrangères. Cette idée est exprimée par Jinkine, psychologue russe, qui parle de « code universel du sujet» ou «code analytique» (La traduction est celle de l'auteur de l'article. Cf. Jinkine N., *La parole comme un conduit de l'information*, 1982, p.55.), ce code étant le point de jonction entre la parole et l'esprit et le moyen par lequel la pensée est traduite en langage humain. Cela signifie que les langues nationales ont une structure génétique universelle et se distinguent les unes des autres seulement par certains moyens d'intégration du même code analytique qui a aussi une structure universelle pour traiter non seulement l'information verbale mais aussi l'information sur la réalité perçue par nos sens. Selon Jinkine, c'est l'action du code universel analytique qui assure « la transformation sémiotique des signaux sensoriels en structure objective, autrement dit, en reflets dénotatifs de la réalité » [12:55].

La personne fonctionne, d'un point de vue sémiotique, au moyen de codes ce qui signifie qu'il existe un passage des codes.

Ainsi la communication en tant que processus d'interaction humaine au cours de l'activité cognitive et du travail est un mécanisme essentiel du devenir de l'individu en tant que personnalité sociale et un conducteur de ce milieu social qui forme des repères individuels et ceux de groupes entiers.

References:

1. Vygotski L., *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997, 352 p.
2. Chomsky N., *Aspects de la théorie de la syntaxe*, Seuil, Paris, 1971. 227 p.
3. Chomsky N. The Minimalist Program, Cambridge, MA: MIT Press, 1998, p.213-226.
4. Ingram B. «*Surface contrasts in children's speech*», *Journal of Child Language*, n° 2, 1975, p. 287-292.
5. Piaget J., Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, P.U.F. Paris, 1966.
6. Dalgalian G. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: Harmattan. 2000.

-
7. Kihlstedt M. Les avantages du bilinguisme précoce. 2005.
 8. Bruner J.S., « *On cognitive growth: II*», in: J.S. Bruner, R.R. Olver, P.M. Greenfield, *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York, 1966.
 9. Koubriakova E., *Les modèles de la génération de la parole et les principales caractéristiques du processus de la création de la parole (« recheporozhdayuschego »)*, Facteur humain dans la langue: la langue et la génération de la parole, Moscou, 1991, p.54.
 10. Toulvisté P., *Le développement culturelle et historique de la pensée verbale*, Tallinn, 1988, p.299-300.
 11. Sokourova S. Particularités de la formation d'une personne bilingue dans les conditions du milieu bilingue (bilinguisme adygo-russe) // *Psycholinguistique en XXI siècle*, Moscou, 2009, p. 393-394.
 12. Jinkine N., *La parole comme un conduit de l'information*, Moscou, 1982, 159 p.