

Aspects psycholinguistiques de l'enseignement de la langue seconde

Annamarie Ricard

/Extrait, pp. 1-15, du "Projet pour l'élaboration d'un programme de français langue seconde," écrit sous la direction de P. De Méo et de J.W. Brown.

I Apports de Chomsky et de Piaget

On a longtemps cru que l'apprentissage d'une deuxième langue demandait des capacités particulières—capacités mesurées à coup de tests dits objectifs. Cet apprentissage devait se faire grâce aux répétitions et au conditionnement que les théories behavioristes avaient rendus populaires.

Il paraît évident aujourd'hui que ce qui était testé était l'efficacité de l'approche pédagogique: on n'évaluait alors que la facilité avec laquelle l'apprenant se pliait au conditionnement (Bresson et Vignaux, 1975: 76L).

La psycholinguistique qui est en train de révolutionner les théories de l'apprentissage langagier, est née de la rupture première entre la linguistique et la psychologie du début du XX^e siècle.

C'est, en effet, en rompant avec le psychologisme du XIX^e siècle (le langage n'étant alors que "l'expression de la pensée"!), que la linguistique a pu définir son objet propre, avec Ferdinand de Saussure: celui d'étudier la langue comme système sans recourir à l'extra-linguistique (Bresson et Vignaux, 1975: 36L). Simultanément, une révolution aussi importante se passait en psychologie: son objet se précisait comme l'étude objective des comportements.

Le langage difficilement réductible à un comportement échappait donc, du moins jusqu'aux années 50, à la psychologie, bien que Watson (en 1913) et Pavlov (en 1932) aient essayé, sans succès, de le réduire à un comportement implicite (Bresson et Vignaux, 1975: 38L).

L'abandon justifié du mentalisme aboutissait alors, sous prétexte d'objectivisme, à une combinatoire de signaux qui réduisait toute l'organisation des conduites et pas seulement celle du langage, au calque des consécutives d'événements dans l'environnement.

Skinner et Bloomfield se trouvent influencés par l'objectivisme du behaviorisme: le langage est le résultat d'un apprentissage et, comme le dit Skinner dans *Verbal Behavior* (1957), un ensemble de réponses à des stimuli (verbaux et/ou physiques); le langage fait donc partie intégrante du comportement et équivaut à toute autre forme de réponse.

Chomsky en 1956-57 s'insurge contre cette conception du langage comme un système d'habitudes. Dans *Syntactic Structures* (Chomsky 1957), il introduit les notions de compétence et de performance, et donne ainsi un nouveau départ à la recherche psycholinguistique en l'obligeant à redéfinir son objet. Chomsky (1959) donne le coup de grâce aux théories linguistiques behavioristes dans sa critique *Verbal Behavior* de Skinner: tout d'abord, ses théories "prétendent décrire le comportement en n'utilisant que des données faisant référence au comportement lui-même" (Mehler dans Royauumont 1979: 483); ensuite, d'après Chomsky, les notions de stimulus et de réponse n'ont de sens que dans les expériences menées sur les rats et les pigeons et deviennent "purement spéculatives et irréelles quand il s'agit du langage," parce qu'elles confondent "l'apprentissage d'une liste de mots par un adulte avec l'acquisition du langage par un enfant" (Bresson et Vignaux, 1975: 54).

Chomsky refuse de considérer l'acquisition du langage comme un apprentissage et avance donc la thèse que cette acquisition repose sur des capacités innées, sur un dispositif d'acquisition du langage présent chez chaque être humain (le L.A.D. ou Language Acquisition Device). Il prône donc le retour à l'intuition, notre intuition de la connaissance de la langue. Sa grammaire transformationnelle, fondée sur l'existence de structures sémantiques profondes, semble mettre en évidence l'existence de ce noyau fixe chez l'être humain: en effet, l'enfant est capable, à partir d'un corpus très limité, de déduire les règles de sa future langue.

Cependant, Chomsky n'essaie pas de définir ce L.A.D. Il postule que ce noyau fixe permet d'apprendre n'importe quelle langue et qu'il existe donc des structures psychiques communes, des universaux du langage. Ce qui l'intéresse ce sont ces caractères communs structuraux: il veut répondre à la question: "Quoi?"

Piaget (psychologue cognitif ou épistémologue) se demande: "Comment?" Pour lui l'acquisition du langage est une partie du développement total. Le langage n'est qu'une représentation parmi d'autres, une partie de la fonction symbolique. Cette fonction, dont le langage fait partie, apparaît selon Piaget au terme de la période sensori-motrice chez l'enfant d'un an et demi à deux ans. Elle "consiste à pouvoir représenter quelque chose (un signifié quelconque: objet, événement...etc.), au moyen d'un signifiant différencié et ne servant qu'à cette représentation: langage, image mentale, geste symbolique...etc." (Piaget et Inhelder, 1968, cité dans *Le Monde de l'éducation*, no 7, avril 1981: 12).

L'école épistémologique s'intéresse donc plus aux conditions dans lesquelles le langage se développe plutôt qu'au langage lui-même; c'est-à-dire à l'achèvement de l'enfant dans son apprentissage.

Après les célèbres débats de Royauumont (1979) qui l'opposèrent à Chomsky, Piaget admet l'existence d'un noyau fixe, mais déclare ne s'intéresser qu'au contenu de ce dispositif inné et à l'étude plus générale de l'évolution génétique des structures du comportement: perception, intelligence, langage, afin de découvrir comment elles sont liées.

La psycholinguistique est donc une ruche active; redéfinie par les générativistes, elle cherche maintenant une route qui mènerait directement des arbres chomskyens aux expériences piagétienne. Les travaux dans cette discipline sont d'une importance primordiale pour l'avancement de la linguistique et de la psychologie. Ceci explique le vif intérêt porté à ces recherches.

Quant au grand débat qui oppose le constructivisme piagétien à l'innéisme chomskyen, il n'a pu encore définir la proportion d'inné et d'acquis appliquée dans l'apprentissage du langage et de la connaissance en général.

Nous sommes conscients de la simplification que le format de cette recherche nous impose et qui, nous espérons, ne frappera pas le spécialiste outre mesure. Elle nous semble répondre à nos besoins actuels en constituant une sélection, un fil conducteur.

On a tiré, de ces débats de Royauumont, deux postulats sur l'apprentissage qui sont restés communs à tous les représentants des sciences suivantes: psychologie animale, biologie, éthologie, intelligence artificielle, philosophie des sciences (Massini Piatelli-Palmarini dans Royauumont 1979: 90):

Nulla connaissance n'est possible sans qu'une sorte d'organisation cognitive soit présente au départ.

Nulla connaissance n'est possible sans que le sujet agisse d'une façon ou d'une autre sur son environnement.

Quant aux modalités, aux origines, à l'universalité de ces structures cognitives, nous sommes encore loin de pouvoir les définir avec précision.

Ces deux postulats, seules certitudes non controversées, serviront de base à notre recherche de points communs entre l'acquisition de la langue maternelle et celle d'une langue étrangère.

II Que peut la psycholinguistique pour les enseignants de L₂?

Si nous acceptons le premier postulat, c'est-à-dire l'existence d'un certain héritage génétique, une spécificité de l'espèce humaine, nous n'irons pas jusqu'à dire avec Chomsky (dans Oller et Richards, éd., 1973: 29-35) que les recherches linguistiques et psychologiques n'ont encore rien prouvé et que, par conséquent, l'enseignement de L₂ doit réserver son enthousiasme. Puisque d'après lui, l'apprentissage est en majeure partie inné, une langue ne peut pas être "enseignée." Pourtant, le fait justement, que quiconque puisse apprendre n'importe quelle langue (quelque soit sa langue maternelle) semble prouver l'existence même de ce "fond commun inné," et c'est pour cette raison que la psycholinguistique qui s'intéresse à ce fond commun peut nous fournir des clés essentielles pour:

- 1) mieux comprendre cette organisation cognitive du premier postulat (c.-à-d. le processus d'apprentissage);
- 2) donc influencer magistralement notre enseignement;
- 3) et par là même faciliter l'acquisition de L₂ (l'enfant ou l'adulte apprenant devenant le centre d'attention).

Donc, loin de nous l'idée de découvrir la proportion d'inné et de "construit." Contentons-nous d'accepter le premier postulat. Ce qui est le plus intéressant, c'est le fait que l'enfant acquiert toute connaissance seulement s'il entretient une relation constante et significative avec le monde: par le médium de l'adulte, et par le médium des sens, de son corps, de sa voix.

Quant à l'apprentissage de la L₁, le second postulat implique que c'est grâce aux énoncés et aux actions de l'adulte-éducateur que l'enfant pourra comprendre le pourquoi et le comment du langage, et finalement s'en servir pour agir sur l'autre, sur le monde.

Comment l'enfant élucide-t-il la complexité du langage humain en si peu de temps? Cette élucidation a été quelque peu éclairée par des chercheurs comme Jean Piaget et Joan Tough dont les recherches montrent comment l'enfant acquiert le langage à partir de son expérience concrète et de sa relation intime avec l'adulte. Cette acquisition a lieu dans un environnement stimulant où la curiosité et la créativité actuelle de l'enfant seront activées et encouragées.

Jusqu'à maintenant, cette créativité du système cognitif humain a peu été prise en considération dans les méthodes d'enseignement des langues secondes, et ce n'est certainement pas par un apprentissage explicite systématique et linéaire des structures grammaticales et du lexique, que cela sera fait.

Nous rejetons, pour cette raison, les méthodes dites audio-linguales, basées sur les principes behavioristes de l'acquisition du langage, où l'apprentissage-conditionnement par répétition de phrases dissociées du monde découpe le langage en tronçons insensés et ne tient donc aucunement compte de cette créativité du système cognitif de l'être humain. Il nous semble possible de tirer profit de cette faculté intellectuelle, de cette intuition, dans notre enseignement du français-langue seconde.

III Acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde: Convergences

Si l'enfant acquiert sa langue maternelle si facilement, si "inéductablement" (du moment que les conditions d'interrelation adulte/enfant sont satisfaites), pourquoi ce système cognitif inné ne fonctionnerait-il pas une deuxième, une troisième fois pour apprendre une langue étrangère?

Les chercheurs se sont toujours posé la question de savoir comment l'enfant perçoit le système linguistique et se l'approprie en si peu de temps, avec si peu de peine. Jusqu'à fort récemment, on ne cherchait pas à connaître le processus d'acquisition de la L₂ chez l'apprenant (enfant ou adulte).

On a longtemps pris pour acquis que cet apprenant ayant intériorisé, une fois pour toutes, un système sémantique, syntaxique, grammatical et psychologique (celui de sa langue maternelle), il suffisait simplement de le "Brancher" sur un deuxième système de catégories syntaxiques et le reste suivrait. Les recherches se sont donc principalement préoccupées des problèmes d'interférences grammaticales; le système cognitif acquis, c'est seulement dans la ré-organisation des signifiants qu'on voyait le problème. On oubliait que l'apprenant devait aussi remodeler sa vision du monde (c'est-à-dire au niveau des signifiés et, par extension, des référents).

Pour acquérir cette nouvelle connaissance, ce nouveau sens, l'apprenant doit être placé dans une situation intellectuelle et affective similaire à celle de son apprentissage de sa langue maternelle: une situation qui favoriserait l'élaboration de sa "carte cognitive" de la L₂, en établissant un nouveau réseau de relations telles que:

- relations énoncés/situations: référence, deixis
- relations énoncés/énonciateur: énonciation
- relations syntagmatiques et inter-phrastiques: grammaire et discours
- relations paradigmatiques: grammaire et lexique.

Mais au lieu d'examiner le processus de décodage de la langue maternelle chez l'enfant (et par extension, les problèmes d'interférence avec la deuxième langue que l'acquisition de ce premier système peut entraîner), nous examinerons les facteurs situationnels extérieurs de l'acquisition et tenterons de les reproduire.

Nous observerons, avec Joan Tough dans son *Guide to Fostering Communication Skills in Nursery and Infant Schools*, une situation propice à l'apprentissage de la première langue. Voici un dialogue entre une mère (M) et son enfant (A), deux ans (la mère fait la vaisselle, l'enfant est dans la cuisine avec elle) (Tough 1979: 82):

A: Want up.
 M: You want to get up.
 A: Up - want up.
 M: Andrew wants to get up.
 A: Doo wants up.
 M: He wants to get up. Andrew wants to get up.
 Up you come - here's the stool.
 A: Up - up - me up.
 M: Yes, Andrew's up - up on the stool.
 A: Doo on tool. Want hands.
 M: Andrew's on the stool.
 A: Doo on tool. Want hands. (Il plonge les mains dans l'eau).
 M: Wait a minute. You'll get your sleeves wet. Come on, we'll roll your sleeves up (joignant le geste à la parole).
 A: (en se débattant) No - no - want in - want in.
 M: You'll get too wet - your sleeves will be wet. Andrew's sleeves will get wet. (A s'arrête pour regarder sa mère remonter ses manches).
 A: Get wet - get wet - (Il remonte ses manches lui-même).
 No wet - Doo not wet.
 M: No, Andrew will not get wet, now.
 A: Not wet now.

L'auteur remarque que la mère anticipe les problèmes de compréhension de l'enfant, mais ne fait pas pour cela de concessions et lui parle comme s'il possédait une langue pleinement développée. Elle conclut en résumant, d'après cet exemple, six points fondamentaux pour que les conditions soient favorables à l'établissement de la langue chez l'enfant (Tough 1979: 83):

- 1- La production/communication est basée sur certains aspects concrets de la situation qui retiennent l'attention de l'enfant. Le message verbal de l'adulte est souvent encodé à l'aide de gestes qui montrent, tiennent des objets, démontrent des actions ou les conséquences de ces actions.
- 2- Les valeurs et attitudes exprimées dans ce qui est dit à l'enfant seront indiquées par des gestes, mimiques et intonations.
- 3- L'adulte énonce une phrase complète et la répète à maintes reprises, pour que l'enfant entende une phrase conforme à la norme.
- 4- On encourage l'enfant à répéter la phrase, et ses efforts sont récompensés par le plaisir et l'intérêt de l'adulte (ceci est fait subrepticement, en changeant la situation de communication, par exemple: l'enfant, cependant, ne se corrigera que quand il sera prêt).
- 5- On corrige les énoncés défectueux de l'enfant avant de passer à autre chose.
- 6- Le parent est heureux des efforts de l'enfant, l'encourage et répète ses propres énoncés avec patience. Ceux de l'enfant sont souvent repris par l'adulte, donc pris en considération. On lui demande souvent de répéter ce qu'il a dit à d'autres personnes, par exemple: Dis à Papa ce que tu as fait.

De ces conditions Tough isole les plus importantes pour l'apprenant de L₂:

- 1- L'audition fréquente de modèles corrects pour l'intonation et la prononciation.
- 2- Le besoin d'une "situation de support" pour éclairer le sens des énoncés.
- 3- Le besoin d'être motivé par ses propres intérêts et intentions ou par le besoin de comprendre ce qu'on réclame de lui, ou simplement par le plaisir que les autres tirent de lui. (Tough 1979: 83)

Nous remarquons que l'auteur insiste beaucoup sur le fait que la mère répète intuitivement les mêmes phrases-clés, de sorte que l'enfant se concentre seulement sur quelques modèles structurels à la fois. De même l'apprenant de

L₂ doit être exposé à ces répétitions incessantes et les énoncés de l'adulte simplifiés et étendus progressivement vers des structures plus complexes.

Cependant un point reste insatisfaisant dans le raisonnement de J. Tough: sa comparaison acquisition L₁/L₂ implique que l'enfant commence à apprendre le langage seulement au moment où il commence à produire des mots-phrases. Elle dit d'ailleurs plus haut dans son texte (Tough 1979: 81):

A first language is learned between the ages of 18 months and 3 years.

De nombreux psycholinguistes s'accordent maintenant à dire que l'apprentissage commence dès la naissance (et même avant, diront certains), et que déjà le nouveau-né "est doté d'un dispositif (le 'noyau fixe') traitant de façon assez déterminée les sons linguistiques" (Jacques Mehler dans Royau mont 1979: 492). J. Tough le dit elle-même mais sans vraiment insister ni approfondir (Tough 1979: 82):

It is impossible to know how many times the young child needs to hear each construction before he is able to produce it himself, and once he is trying to produce it himself, how often he will need to hear it remodelled and attempt to produce it before it comes easily.

Sa conception a de légers accents béhavioristes, mais on ne peut lui en tenir rigueur puisque jusqu'à récemment, les chercheurs ne s'intéressaient qu'aux énoncés des enfants pour essayer d'en tirer une grammaire enfantine et ne constataient donc les progrès qu'au niveau productif. On sait maintenant que pour apprendre une langue, il faut d'abord acquérir une certaine compétence (une compréhension de son fonctionnement et de ses règles: en d'autres termes, l'enfant comprend plus qu'il ne produit. Cette compétence est par définition supérieure à la performance (en termes chomskyens). Cette dernière est évidemment plus facile à évaluer et c'est certainement la raison pour laquelle les psycholinguistes "oublent" cette phase muette, où le langage prend forme. En fait, les premiers énoncés de l'enfant sont le résultat d'un processus de sélection et de découverte très actif, par lequel il acquiert une connaissance implicite des règles de grammaire. Pour cela, l'enfant doit entendre/comprendre les énoncés de nombreuses fois, prononcés par l'adulte dans des contextes différents, et doit donc traverser une période de silence attentif prolongée avant de se sentir prêt à en reproduire: en d'autres termes, il ne parle que quand il est prêt.

Quant à l'apprentissage de la L₂, on peut citer ici Sorensen, un anthropologue qui s'est intéressé aux cultures indiennes de Colombie et du Brésil. D'après ses observations, les Indiens écoutent d'abord les secondes langues qu'ils désirent apprendre, avant de commencer à parler (Sorensen 1967: 679-680):

The Indians do not practice a language that they do not know well yet. Instead, they passively learn lists of words, forms and phrases in it and familiarize themselves with the sound of its pronunciation. The diverse and discrete phonologies of these languages and their dialects loom very prominently in the Indians' regard. They may make an occasional preliminary attempt to speak a new language in an appropriate situation, but if it does not come easily, they will not try to force it. An Indian, then, does not want to try to speak a language until he knows it quite well.

Nous pouvons conclure avec J.O. Gary:

The Indians appear to be utilizing the most effective strategy they know for learning language--delaying oral production until reaching an appropriate stage of readiness (Cité dans Winnitz, réd., 1981: 136).

Cette "phase d'écoute" est en fait une sorte de langage en latence, un pré-langage qu'il est possible de respecter dans la classe de L₂. La plupart des méthodes en application dans les écoles font parler les enfants dès le premier jour de classe, et sautent cette phase essentielle du processus d'acquisition. Selon Postovsky, le respect de ce besoin d'écoute de l'apprenant éviterait les problèmes d'interférence et de mémorisation à court terme relevés chez les étudiants avec les méthodes orientées vers la production immédiate (dans Winnitz, réd., 1981: 170-186).

Cette idée de ne pas forcer les étudiants à produire, suit tranquillement son chemin et de nombreux psychologues et psycholinguistes recommandent aujourd'hui de respecter cette étude silencieuse. Nous n'en citerons que Valerian Postovsky et James J. Asher :

- a) ...the student should not, initially, be required to hold foreign language material for immediate recall, but only for immediate recognition. Frequent reactivation of recognition memory will make it more and more retrievable in due time. This is perhaps the most essential condition, which is characteristic of the special nature of a learning task involved. When an integrated structure of the language is first internalized on the recognition level, spontaneous vocal responses will follow; and then, and only then, the student is ready for oral practice. (Postovsky dans Winnitz, réd., 1981: 172)
- b) It may be that internalization of a sophisticated linguistic map of how the language works must be achieved before the infant can talk. The map may release talk. It may make the child ready to talk. Readiness to talk is an interesting concept because it contradicts the notion that you can directly teach someone else to talk. Again, studies of infant development suggest that direct interventions by adults who attempt to accelerate infant talking by coaxing, rewarding, or direct teaching will not work.... (Asher dans Winnitz, réd., 1981: 51)

Asher a créé la méthode "Total Physical Response" dont nous avons fait une critique dans notre projet de M.A.T. D'autres méthodes ont fait leurs preuves, telles le "Silent Way" et "Comprehension Training".

IV L_1/L_2 : Différences dans le processus d'acquisition

Nous avons jusqu'à maintenant surtout insisté sur les quelques similitudes qui pouvaient exister entre l'apprentissage de la première et de la seconde langue. Cependant, les différences dans les stades de développement d'un enfant d'âge scolaire et d'un bébé, et leur motivation dans l'apprentissage de la langue-cible, nous amènent à modérer notre enthousiasme et notre assurance, quant à l'application à la lettre de ces découvertes psycholinguistiques à une situation de L_2 . Quelles sont les différences les plus importantes?

1. Le premier aspect de la confrontation L_1/L_2 est lié aux motivations différentes qui sous-tendent les deux types d'appropriation, à cause des fonctions et utilisations sociales différentes qui en découleront.

L'enfant ne choisit pas d'apprendre sa L_2 ; il y est poussé génétiquement en tant qu'humain: il est en quelque sorte programmé pour acquérir un système de représentation et de communication qui lui permettra d'appartenir au monde humain. L'acquisition du langage ou de la L_1 obéit donc à un besoin très fort et très durable, celui de "la socialisation de l'enfant, de sa saisie du monde extérieur et de son entrée en interaction avec son entourage et, à plus long terme, de l'appropriation potentielle par l'individu de l'ensemble des voies et moyens de communication en usage dans le ou les groupes sociaux et dans la société dont il est membre" (Jacques Legrand dans François 1980: 470).

L'individu qui entreprend l'apprentissage d'une deuxième langue répond à un besoin spécifique. Sa motivation s'en trouve limitée à la satisfaction de ce besoin, de cet objectif, parce que l'utilisation qu'il fera de ce deuxième système linguistique sera déterminée socialement (communication avec un nombre restreint d'interlocuteurs, dans un domaine spécialisé, etc.). Les objectifs sont différents.

Il s'agit donc, pour nous, de définir la réalité sociale de l'enfant de cinq ans qui (sans vraiment l'avoir choisi) se voit poussé vers l'apprentissage d'une deuxième langue. In n'en a pas un besoin immédiat, il n'a pas non plus d'objectif déterminé. Il risque donc de ne pas interioriser cet autre système sémantique avant d'en avoir la nécessité. Sa pensée restera monolingue tant qu'il continuera à analyser son expérience dans sa langue maternelle. De là, s'ensuivront certaines frustrations devant un nouveau système imposé et limitatif. Ce sera un de nos objectifs de faire en sorte que l'apprenant réussisse à considérer ces frustrations comme autant de défis intellectuels à surmonter, pour établir une communication avec l'adulte francophone ou le camarade de classe.

2. Puisque les objets des deux appropriations sont de même nature (un système linguistique), il y a, comme nous l'avons vu, des parentés entre elles. Cependant ces "objets de même nature" vont également provoquer une confrontation; vont surgir, entre les deux systèmes linguistiques, conflits et interférences situés à plusieurs niveaux (social, linguistique et mental).

L'enfant de cinq, six ans qui entreprend l'apprentissage d'une deuxième langue possède déjà un système linguistique bien établi (c'est-à-dire un code qui lui permet de s'exprimer sur lui-même et sur le monde, en d'autres termes une perception des choses, une identité). Les problèmes d'interférence (moindres chez l'enfant qui est encore à découvrir les relations sémantiques) se situent donc au niveau structurel, lexical, c'est-à-dire productif, mais également au niveau de l'analyse mentale des nouvelles structures, du nouveau sens: l'intuition qui a joué pour la L₁, l'empêchant de saisir la nouvelle grammaire aussi vite et facilement que celle de sa première langue (par exemple la présence du genre en français, la féminisation de certains noms, le "tu" et le "vous," etc.). Il suffira de le laisser tâtonner et de lui donner la possibilité de corriger ses erreurs plus tard, quand il aura compris l'importance de ces détails, pour la communication, pour ce que l'on appelle l'isométrie du discours.

3. A cause de ces disparités dans les deux apprentissages dues à la motivation et à la pré-existence ou non d'un système de communication, la différence d'énergie dépensée par l'apprenant de L₂ amenuisera toute ambition de vouloir reproduire dans notre enseignement la situation d'acquisition de L₁. Le bébé passe la plupart de son temps avec un (ou plusieurs) adulte(s) et il semble évident qu'une relation aussi intime est la condition sine qua non de la réussite de l'acquisition. Dans notre cas, vingt minutes de communication en français par jour seront consacrées inégalement à vingt enfants.

Nous tenterons donc d'approcher quant à sa valeur d'échange linguistique (et social), cette situation d'interaction adulte/enfant en gardant des objectifs raisonnables. Ce moment en français dans la journée de l'enfant peut-il suffire à lui faire aimer cette deuxième langue et lui donner un bon départ dans son apprentissage?

Bibliographie

- Bresson, François, et Georges Vignaux. 1975. "La psycholinguistique: L'Individu dans la communication," dans Bernard Pottier, réd., Comprendre la linguistique. Paris: Marabout Université.
- Chomsky, Noam. 1957. Syntactic Structures. La Haye: Mouton. (Trad. fr. 1969, Le Seuil.)
- , 1959. Compte rendu de B.F. Skinner, Verbal Behavior. Langage 35, no 1, 1959. (Trad. fr. 1969, Langages, no 16.)
- François, Frédéric. 1980. Linguistique. Paris: P.U.F.
- Oller, J.W., Jr., et J.C. Richards, réd. 1973. Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Los Angeles: Newbury House.
- Piaçet, Jean, et B. Inhelder. 1968. La Psychologie de l'enfant. Paris: P.U.F.
- Royaumont. 1979. Théories du langage/Théories de l'apprentissage. Centre Royaumont pour une Science de l'Homme. Paris: Le Seuil.
- Skinner, B.F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton.
- Sorensen, A.P. 1967. "Multilingualism in the Northwest Amazon," American Anthropologist, no 69: 679-680.
- Tough, Joan. 1979. Talking and Learning: A Guide to Fostering Communication Skills in Nursery and Infant Schools. Glasgow: Ward Lock Educational.
- Winnitz, Harry. 1981. The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Rowley, Mass.: Newbury House.