

EXPRESSION ORALE ET CREATIVITE EN LANGUE ETRANGERE

Alfred Knapp

"La production, surtout orale," écrit J.Courtillon (COURTILLON 2003, 63) "est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante". En effet, l'observation des pratiques courantes dans les classes de langues étrangères montre que l'expression orale des apprenants pose quelques problèmes.¹ Il y a d'abord le temps de parole donné aux apprenants, toujours très réduit en comparaison avec celui réservé à l'enseignant. Pour ce qui est de la qualité des échanges, on observe un fort déséquilibre quant au droit à l'initiative pour la prise de parole. En communication naturelle, non-pathologique, les interlocuteurs se trouvent en règle générale dans un rapport symétrique : poser des questions, lancer ou relancer la conversation, changer de sujet, se taire, demander à autrui de se taire... chacun utilise ses moyens pour réaliser ces actes communicatifs sans être systématiquement cantonné dans un seul type d'énoncé. Dans des rapports pathologiques, cet équilibre peut être sérieusement affecté : la personne A s'arroge le droit de donner des ordres, de réprimander, de poser des questions etc. tandis que la personne B se trouve cantonnée dans une position qui ne lui laisse que le « droit » de réagir. C'est également un trait caractéristique de la communication dans des systèmes fortement hiérarchisés – armée, système pénitentiaire, une partie importante de la communication en entreprise.

La communication orale dans le contexte de l'enseignement institutionnel a une forte ressemblance avec la communication pathologique. Une seule personne pose des questions, lance les sujets, dévie la conversation, donne l'ordre de se taire etc. De surcroît, de nombreuses questions posées par l'enseignant sont de fausses questions, puisque celui qui interroge ses interlocuteurs connaît la réponse à l'avance. Signe extérieur de cette communication pervertie : la forte fréquence de commentaires de type "très bien", "tout à fait", "c'est juste" comme réaction à une réponse de la part d'un apprenant qui, elle, a très souvent une courbe intonative montante, contrairement à ce qui se passerait en communication "normale"

Je pense que la plupart des enseignants et apprenants sont à peu près d'accord sur les objectifs généraux à atteindre en ce qui concerne la capacité à s'exprimer oralement dans une langue étrangère. Partons pour l'instant d'une description informelle :

*S'exprimer **aussi spontanément que possible, le plus correctement possible**, avec un lexique riche, approprié à la situation (en fonction des interlocuteurs, du sujet, du cadre de communication...), d'une manière fluide...*

Dans le cas d'une prestation verbale devant un public (exposé, conférence, intervention dans un débat...), être capable de parler le plus librement possible, savoir s'appuyer sur ses propres notes quand c'est nécessaire, savoir réagir à des questions sans (trop) paniquer etc.

A ce niveau de généralité se poseront peu de problèmes. Les difficultés commencent quand on essaie de pondérer le degré de "spontanéité" d'une part et la correction linguistique d'autre part.

Le locuteur natif a un accès rapide et quasi automatique à un nombre impressionnant de mots (entre 50 000 et 100 000 mots), de formes grammaticales, de locutions figées, de métaphores. L'articulation des phonèmes, des mots et groupes rythmiques ne lui pose pratiquement aucun problème (mis à part les lapsus, les troubles d'attention, d'alcoolémie etc.). Le seul niveau où peut apparaître un certain degré d'incertitude est celui du contenu : est-ce que la personne X a quelque chose à dire, à raconter à tel moment, à propos de tel ou tel sujet? Est-ce que la personne Y "trouve ses mots" devant telle ou telle personne Z, dans telle situation (où Z peut être intimidant, la situation peut être contraignante etc.). La spontanéité des interlocuteurs (dans les limites du caractère de chacun) et l'expression de leur pensée, de leurs croyances etc. ne souffrent d'aucune entrave due à "la recherche des mots, des formes etc."

En L2, l'expression spontanée et l'expression correcte ne vont pas forcément toujours ensemble, en particulier à un niveau peu ou moyennement avancé. Si l'apprenant mobilise une grande partie de ses ressources cognitives pour "s'exprimer correctement", il doit réduire "ses dépenses" dans d'autres domaines : le contenu, la fluidité, la spontanéité. S'il favorise par contre l'expression de sa pensée, il va en premier lieu essayer de trouver les mots, de les mettre rapidement "en forme" pour les « expédier » à son(sa) partenaire de communication. Un certain "laisser-aller" sur le plan de la grammaire (morphologie, ordre de mots, lexique, phonétique...) en est la conséquence naturelle.

I. Expression spontanée - expression centrée sur la forme : deux moments distincts

Comment pouvons-nous réconcilier ces deux impératifs partiellement contradictoires dans le cadre de l'enseignement-apprentissage?

La solution que je proposerai ici est de séparer les deux aspects et de créer des activités clairement distinctes. Il y aura des moments où les apprenants seront invités à se placer dans des situations qui se rapprochent le plus possible d'une interaction naturelle et spontanée. L'objectif principal de ces activités est d'improviser avec les moyens linguistiques acquis à tel ou tel stade d'acquisition. Il y aura d'autres moments où les apprenants sont invités à travailler tel ou tel aspect spécifique : l'intonation, la phonétique, la syntaxe, la morphologie etc. Nous aurons donc deux activités d'expression orale : "l'expression orale libre" d'un part et "l'expression orale centrée sur la forme" d'autre part.

Cette manière de procéder me semble bénéfique à plusieurs égards :

- Le fait de pouvoir exprimer ses idées, de communiquer tant bien que mal (avec les erreurs, sans être corrigé systématiquement) représente une importante source de motivation. Si les apprenants font l'expérience qu'ils arrivent à "faire quelque chose", d'agir en tant que personne réelle en langue étrangère (exprimer des idées, contredire, demander, persuader...) même avec des moyens (très) réduits, ils perdront probablement plus vite ce sentiment "d'impuissance" et d'infantilisation qui caractérise souvent les moments où on essaie de s'exprimer laborieusement en L2.
- C'est au cours de l'expression spontanée que l'apprenant se heurte à ses limites proprement linguistiques et peut - de lui-même - ressentir le besoin d'aller plus loin. Une trop grande concentration du travail pédagogique sur la correction peut sérieusement affecter cette source d'énergie pour l'apprentissage.
- L'expression spontanée représente d'une certaine manière "un moment de vérité" : c'est dans les imperfections systématiques observables pendant cette activité que se manifeste (indirectement) le niveau de compétence linguistique. L'oreille attentive (et "psycholinguistiquement" formée) de l'enseignant peut relever tel ou tel aspect qui sera soumis - à un autre moment - à un travail de "conscientisation" - écoute analytique, tests d'intuition, autocorrection.
- En séparant le travail de la correction de celui de l'expression spontanée, on libère des ressources cognitives (la capacité de constater des analogies, des différences, des régularités, de formuler des généralisations...) pour les réinvestir dans une activité où elles sont pertinentes et efficaces : le jugement de grammaticalité, la comparaison de paires minimales par exemple nécessitent du recul et du calme, deux choses qui sont difficiles à garantir si on doit en même temps écouter et comprendre ce que dit notre interlocuteur, préparer ses réponses etc. La "gymnastique mentale" (mémorisation, "shadowing",...) exige la concentration sur une petite portion de langage, elle exclut également qu'on soit engagé en même temps dans une conversation avec tous ses imprévus.

III. Créativité linguistique : combinatoire "créative" et usage créatif du langage

Est-ce qu'il faut amener les apprenants à devenir créatifs?

Peut-on enseigner ou créer la créativité chez les apprenants?

Qu'est-ce que la créativité : faut-il réserver ce titre de noblesse aux seules productions de "haute culture" consacrées par la publication et la célébrité? La communication quotidienne est-elle créative? Peut-on

parler de créativité et de liberté quand on s'exprime dans un certain cadre, en suivant des contraintes définies par la faculté de langage? Est-ce que seule la créativité qui "change les règles" mérite ce nom? Les réponses à ces questions dépendent en partie de la conception qu'on se fait de certains aspects centraux de ce que nous considérons comme "humain" : la pensée, le langage, la créativité (musicale, artistique...). Si on pense que l'homme "doit être amené à devenir humain" par l'imprégnation, l'imitation, le dressage ou l'éducation, il faut en conclure que l'homme n'est pas tout à fait humain au début, qu'il lui manque des attributs essentiels pour être humain. Par conséquent, pour acquérir ces attributs (la créativité, le langage, l'autonomie...), tout ou presque dépend du monde extérieur.² C'est ce dernier qui "crée" ce qui manque à l'origine au nouveau-né. Dans cette approche, l'ingénierie pédagogique a un rôle primordial à jouer, elle est la créatrice des facultés linguistiques, artistiques qui émergent petit à petit du chaos initial. Dans cette approche, la créativité peut et doit être "enseignée", l'apprenant doit être amené pas à pas vers l'autonomie.

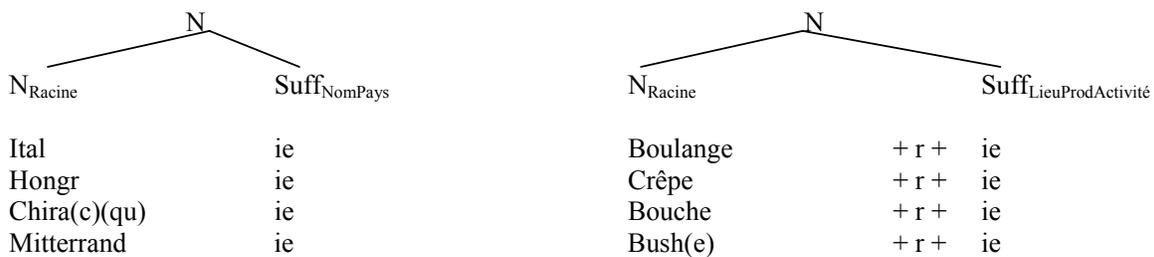
Je pense que cette conception est erronée. La pensée, le langage, la créativité etc. sont des facultés mentales présentes dès le départ, comme le sont la vision, le cœur, les différents "organes" qui servent à assurer la respiration. Ces "organes de l'esprit", comme les appelle J. Mehler (MEHLER 2002, 256) se déploient selon un programme interne si on leur assure la "nutrition" appropriée (la parole, la communication avec autrui, les jeux, les activités normales en société...) d'une part et, d'autre part, la possibilité de s'exercer le plus librement possible.

Dans cette vision des choses, le rôle des enseignants sera plutôt d'assurer des conditions externes favorables à l'expression et au déploiement des facultés inhérentes à tout apprenant. Certains éléments nécessaires à l'exercice de la créativité en L2 doivent être acquis par un contact régulier avec la langue (des interlocuteurs, des documents oraux, écrits...) : le lexique, la morphologie, la phonologie, la graphie etc. Mais la capacité de créer des signes nouveaux et des combinaisons jamais produites est en place dès le stade de débutant. Bien sûr, l'étendue et le contenu de cette créativité varient (heureusement) considérablement d'un individu à l'autre, un tel est plus créatif en musique, tel autre en poésie, en artisanat, en mathématique, en danse, en communication linguistique ou non-linguistique... La tâche de l'enseignant est de créer l'espace pour que cette diversité puisse s'exprimer d'une manière optimale.

Si j'ai mentionné la nécessité d'acquérir "certains éléments nécessaires à l'exercice de la créativité", c'est pour souligner que le concept de "créativité" doit être analysé de plus près.

La "créativité" inhérente au système linguistique

Un premier aspect de créativité qui sous-tend l'usage créatif du langage provient de la structure même du langage humain. La création de nouveaux mots par exemple peut être le résultat d'une invention pure et simple : **crastiquer*, **chépouillard*, **valcoq*, **périsolcastringue*, **bovéliquer* viennent de naître il y a 3 secondes. Ce mode de création existe, mais il est moins utilisé qu'un autre mécanisme, celui de la création de nouveaux mots à partir de mots déjà existants.³ Ce mécanisme profite du fait que les mots ont une structure interne : des morphèmes de base ayant une référence (Ital-, Hongr-, Mitterrand- sont combinés avec un morphème lié qui a une fonction "grammaticale" (former un nom, un verbe, un adjectif à partir de la base). En simplifiant la structure lexicale, on aura ceci :



Le mécanisme de la "suffixation" n'en est qu'un parmi un grand nombre de possibilités de fabrication de nouveaux mots (infixes, préfixes, mots-valises, verlan....) avec le matériau existant, les bases et les affixes. Il est évident que ces mécanismes sont à l'œuvre des millions de fois tous les jours.

Au niveau de la formation des syntagmes ou des phrases, cette créativité combinatoire saute encore plus aux yeux :

L'homme [qui regarde sa femme [qui caresse son enfant [qui lit un livre [qui raconte l'histoire d'un homme [qui regarde sa femme etc.

Cette combinatoire « mécanique » joue un rôle important dans la créativité des interactions langagières des hommes. Mais ce n'est qu'un aspect parmi d'autres. Son côté quelque peu mécaniste provient d'une caractéristique importante du langage humain (et d'autres systèmes) : *la récursivité* dans la formation des structures au niveau lexical comme au niveau syntaxique. Ce mécanisme n'est pas appris, ni en L1 ni en L2. Il se met en marche dès que l'enfant a détecté, compris et mémorisé un certain nombre de mots de base d'une part et de morphèmes de dérivation d'autre part. En langue étrangère, il faut détecter les "pièces de lego" propres à la L2 et le mécanisme recommence son jeu. Ce qui pose quelques problèmes d'apprentissage pendant un certain temps, c'est l'acquisition de quelques milliers de "bases" et de quelques dizaines (parfois centaines) d'affixes ainsi que leurs possibilités de combinaison. Prenons l'erreur suivante d'un étudiant d'allemand L2 (L1=français) :

Wann **un*schläfst du?
A quelle heure *dé-dors-tu?
"A quelle heure tu te réveilles?"

Cet apprenant n'avait pas accès au mot "aufwachen" (se réveiller) et s'est servi d'un mécanisme qui est productif dans sa L1 pour certains verbes (faire - défaire, habiller-déshabiller). Il n'accepterait certainement pas la paire "dormir - dédormir" dans sa L1 (du moins dans le langage normal). Mais à défaut de l'entrée lexicale appropriée il crée le néologisme "unshlafen" sur le modèle existant en L1 ou en anglais (sa première langue étrangère), comme dans "to do - to undo". Cette « erreur » montre donc que la capacité créatrice de cet étudiant est bel est bien intacte et productive, qu'elle puise dans le répertoire des mécanismes lexicaux fournis par la grammaire universelle, mais qu'elle a surgénéré une structure dans ce cas précis. Ce qui est une erreur ici peut être source de qualité poétique quand le même étudiant essaie de créer un poème en inventant des mots à l'aide du même mécanisme.

Un logiciel programmé d'une manière appropriée peut tout à fait créer une suite illimitée du type que nous venons de voir. Sans vouloir négliger l'importance de cette combinatoire "computationnelle" pour les productions créatives du langage, il faut néanmoins souligner que la créativité (linguistique) humaine représente bien plus et surtout *autre chose* que l'application mécanique et aveugle d'un algorithme de formation de structures un nombre illimité de fois. Si nous nous en tenions à ce premier aspect de créativité, nous ne pourrions pas distinguer une machine d'un homme. Comme le fait remarquer DESCARTES (1973, 694), "notre corps n'est pas seulement une machine qui se remue de soi-même, mais qu'il y a aussi en lui une âme qui a des pensées (...)."

La créativité dans l'usage du langage

L'effet qu'ont sur nous des mots comme "Chiraquie", "Mitterandolâtre" et "Buserie" vient du fait que ces créations mettent en jeu des processus non seulement plus complexes, mais d'un type entièrement différent de ce qu'on pourrait appeler "des computations mécaniques". La *création* **et** la *compréhension-interprétation* adéquate (cette dernière est totalement inaccessible à l'ordinateur) d'un mot comme "Buserie" présupposent qu'une personne nommée "Bush" développe une certaine pratique politico-militaire, que d'autres personnes observent ces activités, les interprètent, portent sur elles probablement un jugement moral, pensent à d'autres manières de mise à mort plus ou moins barbares et puisent enfin dans

leur lexique existant pour créer ce nouveau mot. Une personne critique à l'égard des dirigeants des Etats-Unis peut être "inclivée" à penser à "une boucherie" quand elle voit les agissements du président américain actuel (et de son équipe), mais elle n'est nullement contrainte de le faire. Une personne avec des convictions morales et politiques opposées aura quelques hésitations à créer ou apprécier ce néologisme peu flatteur pour M. Bush, mais n'aura que peu de problèmes pour le comprendre ou pour créer un jeu de mots du type "Depuis des années, Saddam a *hussaigné* les Kurdes". Dans les deux cas, un auditeur comprendra et interprétera (en règle générale) immédiatement le mot jamais lu ou entendu auparavant. En créant ou en interprétant ces mots, le locuteur-auditeur suit bien sûr strictement les règles propres au français : si on ajoute par jeu ou par erreur un préfixe "rie" à "Bush, cela donne "Riebush" et ce serait un jeu de mot complètement raté, bien que le préfixe se trouve à peine à un dixième de seconde de son emplacement correct. Le fait de respecter (inconsciemment) les règles d'une langue n'enlève rien à la créativité. Personne n'aurait l'idée de dire que notre créativité musicale n'est qu'une illusion parce que nous respectons certaines contraintes pour former une mélodie, dont la plus importante est qu'à certains moments il faut changer de note.

Quant aux réactions aux différents jeux langagiers, elles peuvent aller d'un extrême à l'autre : agressivité, gêne, un début de réflexion...doute, rire... Ces réactions peuvent être plus ou moins prévisibles selon les sympathies politiques et l'étroitesse d'esprit, mais elles reposent en dernier lieu toujours sur une interaction complexe mettant en jeu la pensée, des croyances, l'interprétation des intentions de l'autre, des rapports personnels entre les interlocuteurs, etc. Bref, le comportement communicatif et linguistique n'est pas "programmé", l'imprévu reste en dernier lieu la caractéristique essentielle des interactions humaines, le comportement (langagier, communicatif...) est indépendant de stimulus tout en étant "à propos", approprié à la situation et au contexte.

Or, il y a des cas où le comportement devient hautement prévisible et où la "créativité" se réduit considérablement : imaginons que j'aie en face de moi une vingtaine de hauts officiers des gardes républicaines de Saddam Hussein - dans ce cas, j'aurai plutôt tendance à ne pas sortir mon invention "*hussaigner* les Kurdes". Je serais peut-être aussi prudent avec mes "Busheries" dans un MacDonald's du Middle West. (Mais là encore, rien n'est "automatique" - une marge de manœuvre existe, ne serait ce que pour expliquer l'existence d'actes irrationnels, incompréhensibles, héroïques etc.).

Nous avons donc à distinguer deux contraintes qui cadrent ou limitent la créativité humaine : le premier type de contraintes concerne les "lois" inhérentes au langage, à la pensée, au système cognitif. Notre créativité se déploie dans les limites des capacités de l'espèce humaine. Elle peut atteindre des sommets impressionnants, dans des domaines aussi divers que la musique, les sciences, l'artisanat, l'art, la langue - tout cela à des degrés et constellations variant d'une individu à l'autre, mais toujours dans les limites imposées par la nature à l'espèce humaine. Il serait vain et peu raisonnable de se plaindre de ces limites. Bien au contraire : sans les contraintes de la Grammaire Universelle, l'acquisition du langage serait impossible, nous ne sortirions jamais du magma chaotique de sons et de bruits qui nous entourent. Jackendoff le formule d'une manière explicite : "In the case of language, though, does Universal Grammar restrict our freedom? No : on the contrary, it is what permits us our freedom. (cf. JACKENDOFF 1994, 206). La créativité du travail chorégraphique de Nureïev n'est pas diminuée par le fait qu'il n'a jamais réussi à faire voler ses danseurs au-dessus des spectateurs. Appelons ces contraintes les "contraintes internes".

Le deuxième type de contrainte doit être considéré différemment - appelons-les des *contraintes externes*, c'est à dire, les restrictions de la liberté de mouvement (physique ou mental) reposant sur des rapports de force, d'autorité préétablie, des menaces etc. L'enseignant devrait essayer d'enlever autant que possible les contraintes extérieures, en particulier celles qui proviennent d'intentions ouvertement "répressives". Parmi les contraintes externes il y a aussi le fait qu'on se retrouve dans un cadre institutionnel, que le cours de langue a lieu entre 6 et 8 heures, que les classes sont surchargées etc. Ce sont des contraintes qui peuvent affecter le déploiement de la créativité des apprenants, mais les possibilités d'agir sur elles dans l'immédiat sont relativement restreintes.

Il faut souligner cependant que d'autres restrictions, moins ouvertes, parfois nourries des meilleures intentions, peuvent avoir des effets négatifs sur l'expression de la créativité de nos apprenants. Certains dogmes pédagogiques veulent que l'apprentissage d'une langue soit guidé pas à pas par une instance extérieure qui corrige les erreurs, qui contrôle les connaissances à tout moment. Une longue tradition pédagogique fait que le discours en classe est dominé par un jeu de questions-réponses entre enseignants et apprenants, où l'enseignant pose des questions plus ou moins rhétoriques dont il connaît d'avance les réponses. Les jeux de rôles proposés par la plupart des manuels laissent peu d'espace à l'imprévu, les apprenants s'entraînent à étoffer un scénario dont ils connaissent tous le déroulement et l'issue : ce genre d'échange langagier est très rare dans la vie réelle, il est surtout contraire aux caractéristiques essentielles de la communication entre humains.

Je résume brièvement mon raisonnement : l'usage créatif du langage est une caractéristique inhérente à l'espèce humaine. Il en va ainsi pour d'autres aspects de la créativité humaine : la musique, la capacité de développer des théories scientifiques, l'artisanat, l'art... La créativité dans l'usage du langage est probablement la capacité créative la plus partagée par tous les humains, indépendamment d'autres capacités cognitives. "Car c'est une chose bien remarquable", écrit Descartes, "qu'il n'y a point d'hommes si hébétés et si stupides, sans en excepter même les insensés, qu'ils ne soient capables d'arranger ensemble diverses paroles, et d'en composer un discours par lequel ils fassent entendre leurs pensées." (DESCARTES 1966, 79) L'innovation est la règle dans pratiquement tous les échanges quotidiens. Elle est à l'œuvre dans la compréhension aussi bien que dans la production. Elle sous-tend la communication "ordinaire" de monsieur-tout-le-monde aussi bien que les créations artistiques, ce qui peut expliquer que nous pouvons apprécier les œuvres artistiques (en musique, en poésie, en sciences...) sans forcément être capables d'en produire.

Intrinsèquement liée à ce "principe de créativité" - que les philosophes de la tradition rationaliste comme Descartes, Humboldt et autres ont postulé en opposition et à côté d'un "principe mécanique" pour différencier l'Homme de la machine ou de l'Animal - est la question des conditions idéales pour que cet "instinct" puisse vivre. Wilhelm von Humboldt est un des premiers à avoir souligné l'importance de *la liberté*, c'est à dire la réduction maximale des contraintes d'ordre économique, politique, psychologique imposées par l'entourage (cf. CHOMSKY 1966, 24-28).

II. L'expression spontanée et créative en cours de L2 : Comment y arriver ?

Principe général :

1. En créant le plus souvent possible des situations où les apprenants sont proches d'une situation de communication spontanée et/ou réelle.
2. En réduisant/éliminant toutes les contraintes qui peuvent empêcher le déploiement de la créativité des apprenants, en d'autres mots, en créant des conditions de liberté "maximale".

Quelques idées :

- Réactions spontanées à des images, tableaux (les apprenants choisissent une affiche, une photo et parlent des raisons de leur choix)
- Jeux de société exigeant une prise de parole spontanée
- Interviews (v. annexe)
- Mise en contact avec des locuteurs natifs
- Scénario caché (v. annexe)
- Simulations (résoudre des problèmes complexes)
- Exposé sur des thèmes ou questions choisis par les apprenants, suivi d'une phase où les auditeurs posent des questions, font des commentaires

Cette liste est loin d'être exhaustive.

III. La communication spontanée en milieu naturel :

Quelques principes qui caractérisent la communication libre et spontanée (en dehors de toute considération pédagogique) :

- a) Les participants d'une conversation, d'une discussion etc. prennent la parole quand ils pensent que ce qu'ils vont dire a une certaine pertinence pour une situation donnée. Ils doivent donc, dans un cadre donné, être maître de leur prise de parole (ce qui inclut le droit au silence).
- b) Les interlocuteurs ne savent pas a priori ce qu'ils vont dire (sauf dans le cas d'une interview, du côté de l'interviewer). Les questions sont de vraies questions (ceci exclut d'office les conversations où nous, les enseignants, posons des questions avec l'attente d'une certaine réponse)
- c) Il n'y a pas (ou très rarement) de public qui écoute (sauf pour les débats publics). Ceci met en question la pratique systématique de la présentation de dialogues préparés en petit comité à la classe entière.
- d) Des interactions conflictuelles sont souvent dues à des divergences ou oppositions d'intérêt par rapport à un même objet (ou une même personne)

Quelques conséquences pour le travail en classe de langue

- Il est préférable de privilégier des situations en petites formations (binômes, groupes de trois...) pour l'expression libre. Les discussions plénières ne sont évidemment pas à exclure, mais elles comportent un certain nombre de risques : monopolisation de la parole par les éléments les plus actifs, trop grande présence du professeur (pour relancer le débat, canaliser les énergies etc.). Il faudrait par conséquent prévoir certaines mesures pour organiser le débat (des étudiants qui assurent la présidence, des porte-parole etc.).
- Etant donné que l'interaction (informelle, organisée, centrée sur un/des sujets...) avec un locuteur natif représente (en règle générale) une occasion "optimale" pour s'exprimer librement (avec - en prime - l'input approprié de la part d'un locuteur compétent), il faudrait peut-être penser à créer de telles occasions d'une manière plus systématique.
- La création d'espaces de communication interculturelle dans nos universités est souhaitable, mais elle ne se fera pas dans l'immédiat, de plus, il ne faut pas tout attendre de solutions de type "extérieur". Il serait d'un grand intérêt si nous arrivions – dans le cadre du groupe-classe - à développer des techniques qui créent des situations proches d'une communication spontanée. Peut-être faudrait-il se renseigner du côté de la formation des acteurs (jeu improvisé etc.). Quelques propositions allant dans ce sens (scénario caché) se trouvent dans l'annexe.

IV. La correction

Il est difficile d'évaluer le rôle de la correction dans l'acquisition d'une langue étrangère. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue première, il est aujourd'hui peu controversé de dire qu'elle peut être négligée. Plusieurs études ont montré que les enfants ne reçoivent pas systématiquement des remarques de correction s'ils font des erreurs grammaticales. De plus, le langage qu'ils entendent de la part de leurs parents, frères et sœurs etc. n'est pas à l'abri d'erreurs. En outre, comme le souligne Braine (1971), même s'ils reçoivent des corrections, ils ne les "enregistrent" pas, du moins pendant une certaine période.⁴

Dans l'acquisition d'une langue à l'âge adolescent (et adulte), les apprenants reçoivent systématiquement des corrections de la part des enseignants (ceci est aussi vrai pour les enseignants dans les écoles dites "d'immersion"). Ceci est certes une réalité construite par la communauté professionnelle et institutionnelle (les enseignants, les directives ministérielles) et donc sujette à des changements. Mais comme l'ont montré plusieurs études, l'apport de "corrections" ("negative evidence" dans la littérature anglophone) semble jouer un rôle plus important dans l'acquisition d'une L2. L'enseignant doit essayer de clarifier sa conception de la correction grammaticale : quel est son impact, à quel moment, avec quelles procédés etc.? Il est vrai que c'est une tâche difficile, elle est d'autant plus difficile qu'en recherche linguistique, les réponses simples et claires à ces questions ne sont pas nombreuses.

Une relative immunité contre la correction existe aussi chez les apprenants d'une L2. Bon nombre d'enseignants s'en plaignent. En témoignent les remarques suivantes, souvent entendues : "Je le leur ai expliqué si souvent..., ils ont fait tant d'exercices..., mais ils font toujours les mêmes erreurs...". Ce genre d'erreurs semble bien être la preuve que le système cognitif n'intègre certaines informations que si le réseau de connaissances internes est suffisamment enrichi. En-dessous de ce seuil de connaissances, les corrections de l'enseignant tombent sur un sol "non fertile".

V. Quelques techniques pour le travail sur l'expression correcte

Nous proposons de confier la tâche de "finition" (en syntaxe, morphologie, intonation, lexicque, phonétique) à des techniques spécialement conçues à cette fin :

- a. séances d'autocorrection
- b. "Shadowing" après une écoute analytique (ou un lingua-puzzle")
- c. La reconstruction d'une conversation
- d. Jeu de rôles *préparé*, préparation d'une "pièce de théâtre"

Il peut paraître étonnant d'inclure des phases d'auto-correction "réflexive" dans les activités orales. Mais dans la conception psycholinguistique défendue ici, il n'y a pas de frontière imperméable entre le locuteur et l'auditeur, de même qu'il n'y en a pas entre *l'être qui parle* et *l'être qui réfléchit sur sa façon de parler*. Certes, pour apprendre à parler en L2, il faut parler, mais cette extériorisation se nourrit à tout moment d'activités mentales plus "intérieures", comme l'écoute-compréhension, l'écoute analytique et - la réflexion-observation de sa propre production orale.

a. Autocorrection

Au cours de notre enseignement, les apprenants sont régulièrement invités à s'exprimer librement (à l'oral comme à l'écrit). C'est à partir de leurs productions que l'autocorrection prend place. L'enseignant analyse les écrits (ou les enregistrements) note les erreurs récurrentes et pertinentes. Ces erreurs seront ensuite intégrées dans des exercices de jugement d'acceptabilité ou de correction par les apprenants. Les exemples des pages suivantes peuvent servir pour montrer l'esprit et le fonctionnement concret *d'une* parmi les activités d'autocorrection (les procédés concrets peuvent varier selon nos affinités, notre élargissement du savoir-faire etc.). Là aussi, le déroulement suit le rythme " phase individuelle - consultation à deux - mise en commun". Les énoncés incorrects proviennent des productions des élèves.

b. "Shadowing"

L'acquisition de la fluidité dans l'expression ainsi que de la prosodie (intonative et lexicale) est un processus qui s'inscrit dans la durée et où l'écoute joue un rôle primordial. Un input auditif riche, naturel et varié est certainement une base nécessaire pour acquérir des représentations internes stables et riches sur lesquelles un "output" approprié peut se développer. Dans la mesure où la "fossilisation" de l'âge adulte peut affecter la capacité de perception de certains contrastes ou nuances, c'est surtout l'écoute analytique qui provoquera (probablement) des changements substantiels. Mais de là à l'acquisition de la capacité d'aligner correctement des mots et des groupes de mots, il n'y a pas qu'un pas.

Une technique qui relie rapidité et justesse dans la production orale consiste à inviter les apprenants à parler comme un écho en écoutant un passage qu'ils viennent de soumettre à une écoute analytique (ou une reconstruction détaillée). Ensuite, ils prennent quelques minutes pour se mettre une partie du passage "dans la tête" et "en bouche" (en essayant d'abord de dire le texte - d'une manière mentale-auditive, sans travail articuloire "visible"). Cette technique remet un peu à l'honneur une activité qui a depuis longtemps une mauvaise réputation (en partie justifiée) : la mémorisation. Elle a trop été utilisée comme simple moyen de "bourrage de crâne"- parfois, elle l'est encore (v. RUSSELL 1985,182).⁵

Dans cette approche de la "mémorisation forcée" , les apprenants apprennent par cœur des phrases ou paragraphes entiers sans vraiment les comprendre, uniquement dans le but de pouvoir les reproduire sur demande (à l'occasion d'une interrogation, d'un examen etc.). Il n'est par conséquent pas étonnant qu'ils réagissent avec réticence à cette pratique - tous les moyens sont donc bons pour s'y soustraire, la triche, l'oubli immédiat après prestation etc. Mais il faut aussi reconnaître que dans la mesure où l'enseignant

arrive à ce que les apprenants fassent effectivement ce travail régulier de mémorisation, les résultats sont - en règle générale - au rendez-vous. C'est ce qui peut expliquer les performances souvent étonnantes d'apprenants venant de cultures où règne une certaine tradition pédagogique perçue par nous comme autoritaire et "conservatrice" : l'apprentissage par cœur, la répétition, les exercices d'imitation.

c. Reconstruction d'une conversation

Cette technique demande un certain savoir-faire linguistique, pédagogique et "théâtral" de la part de l'enseignant. La situation de départ est la suivante : Une partie d'une conversation (écoutée auparavant et plus ou moins comprise) doit être reconstruite sous la direction de l'enseignant. L'enseignant donne les indices (les intentions des locuteurs, la situation, le contexte...), les apprenants fournissent les répliques. Les propositions des apprenants représentent la matière première. Elles consisteront en phrases plus ou moins proches des énoncés originaux. Par un va-et-vient entre les propositions des élèves et les indications adéquates de l'enseignant, le groupe arrive à la formulation correcte. Des phases de mémorisation feront travailler la "gymnastique articulatoire" et la mémoire auditive (et articulatoire). Tous les niveaux de l'intuition grammaticale seront automatiquement travaillés : la phonologie, la phonétique, la syntaxe, le lexique, la pragmatique. Cette technique est particulièrement "fertile" aux niveaux peu avancés⁶.

d. Jeu de rôles préparé, réalisation d'une scène d'une pièce de théâtre

Les apprenants préparent (en binômes, en petit groupe) une conversation en suivant un canevas préétabli. Cette technique combine la créativité (linguistique, communicative) des apprenants avec la recherche de s'exprimer le plus correctement possible. La présentation devant le groupe-classe est suivie d'une phase où les apprenants font part de leurs observations quant à la qualité linguistique de la prestation : ces observations peuvent porter sur la morphologie, la syntaxe, la prosodie, la pragmatique, le lexique ou tout autre aspect qui leur paraît pertinent. C'est une forme d'auto-correction collective : les apprenants mobilisent leur "conscience linguistique" en écoutant leurs co-apprenants et en relevant ce qu'ils perçoivent comme erroné, déviant, problématique (cf. COURTILLON 2003, 71).

Dans le cas d'une réalisation d'un extrait d'une pièce de théâtre, c'est le travail sur l'expressivité et la fluidité qui est au premier plan.

ANNEXE

1. Travail sur la correction

Les deux exemples de *tests d'intuitions* reprennent des énoncés entendus dans les échanges spontanés entre étudiants (une classe de FLE et un groupe d'étudiants en allemand). L'enseignant note les erreurs les plus récurrentes (ou intéressantes) et les soumet une ou deux séances plus tard au jugement des étudiants.

Déroulement :

Dans un premier temps, chaque étudiant prend quelques minutes pour faire travailler ses intuitions. Ensuite, on peut soit passer à un échange d'informations à deux soit directement procéder à la correction en séance plénière. Il est important que les étudiants puissent poser des questions si telle ou telle correction ne leur semble pas convaincante.

2. Expression libre

1. Interview

Déroulement :

- Les questions sont distribuées, les étudiants prennent 2 minutes pour les lire individuellement et soulignent les mots ou passages dont ils veulent savoir le sens.⁷

- Dictionnaire collectif pour assurer la compréhension des questions.
- Les étudiants se mettent à deux pour faire l'interview. Pour éviter qu'ils restent toujours avec le même partenaire (le/la voisin/e), on peut introduire quelques "mécanismes" de brassage : les apprenants cherchent des partenaires de leur choix, sont mis en paires par un jeu du hasard etc. (les fiches sont numérotées et c'est le hasard qui génère les paires). Pendant que les étudiants s'interviewent, l'enseignant reste à la disposition pour d'éventuelles questions de lexique.

2. Scénario caché

Déroulement :

- L'enseignant distribue le scénario (écrit en L2). Le rôle A est donné par exemple à la moitié de la classe assise à gauche de l'enseignant, le rôle B à l'autre moitié.
- Les étudiants lisent leur scénario, d'abord individuellement, se mettent en petits groupes (sans mélanger A et B) pour assurer la compréhension de leur consigne. Ils peuvent faire appel à l'enseignant si nécessaire.
- A chaque fiche A ou B est associé un chiffre (de 1 à 10 pour un groupe de vingt étudiants). Les étudiants se mettent en paires (1 avec 1, 2 avec 2 etc.), se libèrent de leur fiche et essaient d'improviser la conversation générée par le scénario "caché". Il est recommandé de proposer un cadre temporel pour la durée de l'improvisation (5-10 minutes, éviter éventuellement des durées trop longues où la conversation risque de "mourir" et de laisser un sentiment de frustration ou d'ennui).

Test d'intuitions grammaticales et lexicales. Voici quelques énoncés relevés pendant les dernières activités d'expression libre

1. Françoise parle très bien le portugais, traductrice professionnelle	a. elle est b. c'est
2. Carlo a trouvé un poste intéressant chez IBM, il travaille USA	a. en b. aux c. dans l'
3. Il faut apprendre aux enfants à faire devoirs à temps.	a. Ses b. Leur c. Leurs
4. Marc 5 ans quand il a commencé à apprendre le piano.	a. avait b. était c. a eu
5. Le traducteur de ce texte.	a. n'a compris rien b. n'a rien compris c. n'a pas compris
6. Tu devrais connaître cet homme. un acteur très célèbre	a. c'est b. il est c. cet
7. Après avoir couru 6 kilomètres sans interruption, je n'arrivais à respirer	a. plus b. pas plus c. rien
8. Si tu mieux ton travail, tes clients seraient plus contents.	a. faisais b. ferais c. fera
9. Dans 50 ans, les gens mieux utiliser les nouvelles technologies	a. savaient b. sauront
10. Attends un instant, je la musique, sinon, je ne t'entends	a. Baisserais

pas.	b. vais baisser c. baisserai
11. Les pays qui se trouvent nord de la France ont un climat plus dur.	a. Au b. dans le c. vers
12. Ah qu'elle était belle, cette soirée hier! On jusqu'à trois heures du matin	a. dansait b. a dansé c. aurait dansé
13. Ah, Annette a encore oublié comment il faut installer "Internet Explorer". Et pourtant, je (.....) (.....) ai expliqué 10 fois.	<i>Placez 2 pronoms personnels</i>
14. Les électeurs font rarement confiance aux promesses font les hommes politiques pendant une campagne électorale.	a. Qui b. ce que c. que
15. me gêne dans le quartier où j'habite, c'est le bruit et la pollution.	a. Qui b. ce qui c. ce qui
16. C'est navrant, ma fille ne sait toujours pas elle veut faire quand elle sera grande.	a. qu'est-ce qu' b. ce qu' c. qu'
17. Après monté trois valises d'au moins 20 kilos jusqu'au troisième étage, je suis descendue, morte d'épuisement.	a. avoir b. être c. j'ai

Intuitionstest Deutsch

Testbereich : Wortstellung

Nom : _____

Niveau : _____

Date : _____

Welche der untenstehenden Sätze erscheinen dir korrekt (k), welche sind deiner Meinung nach grammatikalisch nicht korrekt (*) ?

1. _____ Franz hat 500 Euro unter einer Bank im Park gefunden
2. _____ Franz hat gefunden 500 Euro unter einer Bank im Park
3. _____ Franz 500 Euro unter einer Bank im Park gefunden hat
4. _____ Bring das Geld zur Polizei, vielleicht es gehört einem armen Menschen!
5. _____ Bring das Geld zur Polizei, vielleicht gehört es einem armen Menschen!
6. _____ Bring das Geld zur Polizei, es vielleicht gehört einem armen Menschen!
7. _____ Du musst das Geld geben ab.

8. _____ Du musst abgeben das Geld .
9. _____ Du musst das Geld abgeben.

10. _____ Ich weiss nicht, wo ich mein Auto geparkt habe
11. _____ Ich weiss nicht, wo habe ich mein Auto geparkt
12. _____ Ich weiss nicht, wo ich habe mein Auto geparkt

13. _____ Ich bin doch nicht verrückt! Ich behalte das Geld.
14. _____ Ich bin nicht doch verrückt! Ich behalte das Geld.
15. _____ Ich doch bin nicht verrückt! Ich behalte das Geld.

16. _____ Wenn man bringt gefundenes Geld zur Polizei, bekommt man Finderlohn
17. _____ Wenn man gefundenes Geld zur Polizei bringt, man bekommt Finderlohn
18. _____ Wenn man gefundenes Geld zur Polizei bringt, bekommt man Finderlohn

19. _____ Wenn zur Droge das Internet wird, sollte man zu einem virtuellen Psychoanalytiker gehen
20. _____ Wenn das Internet zur Droge wird, sollte zu einem virtuellen Psychoanalytiker man gehen
21. _____ Wenn das Internet zur Droge wird, sollte man zu einem virtuellen Psychoanalytiker gehen

22. _____ Im Jahre 1995 etablierte K.Young den Begriff “Internet Addiction Disorder”
23. _____ Im Jahre 1995 K.Young etablierte den Begriff “Internet Addiction Disorder”
24. _____ Im Jahre 1995 K.Young den Begriff “Internet Addiction Disorder” etablierte

25. _____ Zu ähnlichen Resultaten kommen europäische Forscher und Ärzte
26. _____ Europäische Forscher und Ärzte kommen zu ähnlichen Resultaten
27. _____ Zu ähnlichen Resultaten europäische Forscher und Ärzte kommen

28. _____ In 1998, Dr. Hans Zimmerl publizierte die erste deutschsprachige Studie

29. _____ Dr. Hans Zimmerl 1998 publizierte die erste deutschsprachige Studie
30. _____ Dr. Hans Zimmerl publizierte 1998 die erste deutschsprachige Studie
31. _____ Menschen, die mehr als 30 Stunden pro Woche im Web surfen, sind internet-süchtig
32. _____ Menschen, die surfen mehr als 30 Stunden pro Woche im Web, sind internet-süchtig
33. _____ Menschen, die mehr als 30 Stunden surfen pro Woche im Web, sind internet-süchtig

l'interview à dix questions minimum

Voyages

1. A quel âge as-tu fait ton premier voyage à l'étranger? Quels sont tes souvenirs ?
2. Comment aimes-tu voyager : seul, à deux, en groupe? Pourquoi?
3. Quel est ton plus beau souvenir de voyage?
4. Quel pays aimerais-tu visiter dans un avenir proche? Qu'est-ce qui t'attire particulièrement dans ce pays ?
5. Quel est ton pire souvenir de voyage?
6. Dans quel pays étranger aimerais-tu vivre plusieurs années? Pourquoi?
7. Qu'est-ce que tu détestes quand tu es en voyage?
8. Quel est ton type d'hébergement préféré : l'hôtel ? le camping ? à la belle étoile ? Autres?
9. Est-il important pour toi de parler la langue du pays que tu visites? Pourquoi?
10. Quels pays européens as-tu déjà visités ? Quels sont tes souvenirs, tes impressions ?
11. Y a-t-il des pays que tu n'aimerais pas visiter? Pourquoi?
12.?

scénario caché

A

Tu attends la visite de B qui t'a téléphoné hier soir.

Vous étiez au même lycée, il y a 15 ans. A l'époque, tu ne t'entendais pas très bien avec B. Tu trouvais assez ridicule sa passion pour le cinéma.

Hier au téléphone, B t'a paru un peu sous stress. Tu l'as invité(e) à prendre un café chez toi. Tu es un peu curieux(-se) de savoir comment B a évolué depuis l'école.

Tu es marié(e) (deux enfants, dont un allergique aux chats). Vous vivez dans un grand appartement en centre-ville. Actuellement, il y a un festival du film érotique dans ta ville. Tu es engagé(e) dans un "Comité pour la protection de la jeunesse" qui veut expulser le festival de la ville parce il soupçonne les organisateurs de propager des œuvres pornographiques.

scénario caché

B

Tu vas prendre un café chez A, ton grand amour de jeunesse. A l'école, (il y a 15 ans) vous étiez assez proches, mais A a toujours été très timide et solitaire. Il/elle a su résister à tes initiatives de rapprochement.

Tu viens d'apprendre que A vit depuis longtemps seul/e dans un bel appartement du centre-ville.

Tu es en passage dans la ville de A parce qu'il y a un "Festival du film érotique" et tu cherches un point de chute pour 4 jours, pour toi, ton enfant et ton chat. (Tu avais réservé, mais à ton arrivée, l'hôtel affichait complet, ta réservation n'avait pas été enregistrée). C'est entre autres pour cette raison que tu as appelé A hier soir. Au téléphone, tu n'as pas osé aborder le problème de l'hébergement. Heureusement, ton ami(e) a eu l'idée de t'inviter au café.

Tu as une entrée gratuite pour le festival à offrir à ton ami.

scénario caché

A

Tu es le nouveau propriétaire d'une librairie dont l'ancien propriétaire a fait faillite.

Tu es un fervent croyant et tu fais du prosélytisme partout où l'occasion s'y prête. Tu veux transformer la librairie en un lieu de méditation et de recrutement pour ta communauté religieuse (que quelques-uns parmi tes amis considèrent à tort comme une secte).

En ce moment, tu fais une campagne pour la vente du Livre Saint, accompagné d'une cassette vidéo et d'un paquet multimédia.

(Prix : 100 €)

Ta stratégie de vente est très simple : convaincre, convaincre, convaincre par la parole. Pas de cadeaux, de remise...

scénario caché

B

Tu vas acheter des livres dans ta librairie habituelle. En entrant, tu as l'impression qu'elle a un peu changé de look. La personne qui s'occupe de toi te semble nouvelle dans cette boutique.

Sur ta liste d'achats, tu as entre autres deux ouvrages très critiques sur l'Inquisition ainsi qu'un reportage sur les activités des sectes religieuses d'aujourd'hui.

Tu as absolument besoin de ces ouvrages, des amis très proches organisent une fête et tu sais que ces livres leur feraient un grand plaisir.

Ton budget : 110 €, d'habitude on t'accorde un remise de 5% quand le montant de tes achats dépasse 100 €.

Notes

¹ Je remercie le/la critique anonyme pour avoir rappelé le fait qu'il y a depuis longtemps - aussi bien dans les pratiques qu'au niveau de la réflexion didactique - des approches qui préconisent l'encouragement à l'expression spontanée, l'abandon de la correction pendant l'expression spontanée etc. Depuis les années 70 par exemple, l'équipe pédagogique de D.I.L.I.T.-International House à Rome a développé une approche cohérente du traitement de l'expression orale (et écrite) spontanée dans le cadre d'une didactique des langues étrangères qui réserve une place importante au travail de compréhension. Le lecteur intéressé pourra trouver de nombreuses idées sur le site du département de recherche en didactique <http://www.dilit.it/formazione/index.htm>. L'équipe de formateurs du Verband Wiener Volksbildung - dont j'ai fait partie de 1979 à 1992 - a essayé de faire entrer des idées proches de celles des collègues du D.I.L.I.T. dans la pratique et la conception pédagogique de l'enseignement des langues en Autriche (BUTTARONI/KNAPP 1988, et pour une édition entièrement remaniée et enrichie BUTTARONI 1997) - nous étions loin d'être les seuls. Mes remarques sur "l'expression orale comme point faible" sont - partiellement du moins - le reflet de ce que j'ai pu observer dans un certain nombre de classes de langue en France (où je vis depuis 10 ans). Il faut cependant souligner que de nombreux enseignants - toutes nationalités confondues - hésitent encore aujourd'hui à donner à leurs apprenants "trop de liberté" de peur que "les erreurs s'incrument, si on ne les corrige pas tout de suite ou dans les minutes qui suivent", comme l'a fait remarquer une collègue lors d'un séminaire en didactique des langues. Je pense que le milieu enseignant a - dans une certaine mesure - un penchant "naturel" vers une vision quasi-behaviouriste de l'apprentissage (des langues) : cette conception donne à l'enseignant un rôle très important, parfois proche du divin, dans l'évolution des connaissances des apprenants.

² Piaget par exemple reconnaît 3 formes fondamentales de connaissance : le savoir inné (celui des instincts - les fonctions supérieures en sont largement exclues), la connaissance du monde extérieur et la connaissance mathématique. Les deux dernières sont principalement le fruit d'un apprentissage. "Deshalb leistet die soziale Umwelt für die Intelligenz das, was die genetischen Rekombinationen (...) für (...) den transindividuellen Zyklus der Instinkte geleistet haben. (PIAGET 1983, 378)

³ L'invention de cette liste de mots n'est que partiellement "totale". Nous utilisons toujours le matériau phonologique existant de la langue en question : **crastiquer n'est pas possible en français tandis que *crastiquer pourrait être un mot, de même que ***pchéouillard vs chépuillard, ***lcavoq vs valcoq.

⁴ S. Pinker (1994,281) cite comme exemple édifiant le dialogue suivant entre le psycholinguiste M. Braine et sa fille:

- Want other one spoon, Daddy.
- You mean, you want THE OTHER SPOON.
- Yes, I want other one spoon, please, Daddy.
- Can you say "the other spoon"?
- Other...one...spoon.
- Say "other"
- Other
- "Spoon"
- Spoon
- "Other...spoon".
- Other...spoon. Now give me other one spoon.

⁵ Bertrand Russell fait à ce sujet la remarque suivante : "The mental work of the drill was good; what was bad was the killing of intellectual interest." (Russell 1985, 182)

⁶ C'est aussi une technique qui se prête très bien au travail avec des enfants.

⁷ Une alternative à la distribution d'une grille de questions préfabriquée consiste à proposer le sujet d'une interview et à inviter les étudiants à un bref brain-storming pour trouver des questions pertinentes.

Références bibliographiques

- Buttaroni, Susanna. & Knapp, Alfred (1988). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Buttaroni, Susanna. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. München: Max Hueber-Verlag.
- Chomsky, Noam. (1966). *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*. Lanham: University Press of America.
- Courtillon, Janine. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, Collection F.
- Descartes, René. (1966). *Discours de la méthode. Cinquième partie*. Paris : Flammarion.

-
- Descartes, René. (1973). Lettre au marquis de Newcastle, 23 novembre 1646. In Descartes, René. *Œuvres philosophiques, Tome III*. Paris: Garnier.
- Jackendoff, Ray. (1994). *Patterns in the Mind*. New York: Basic Books.
- Dupoux, E. & Mehler, Jacques. (2002). *Naître humain*. Paris: Odile Jacob.
- Piaget, Jean. (1983). *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehung zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt: Fischer.
- Pinker, Stephen (1994). *The language instinct*. New York: Morrow.
- Russell, Bertrand. (1985, première publication 1926). *On Education*. London: George Allen&Unwin.