La variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde

Harriet Jisa

Université Lumière - Lyon 2

La variation individuelle

L'acquisition d'une deuxième langue implique un travail actif de construction de la part de l'apprenant. Pendant plusieurs années, la recherche en acquisition d'une deuxième langue, tout comme l'acquisition d'une première langue, était guidée par l'idée que tous les apprenants (ou les enfants) acquièrent les langues de la même façon. Or, la recherche récente a pu mettre en évidence des variations individuelles importantes. Cette variation n'est pas seulement observée dans la vitesse ou la réussite de l'apprentissage, mais aussi dans l'approche des apprenants face à la tâche de construction d'une langue seconde. La variation observée chez les jeunes enfants est attribuée à plusieurs facteurs: le contexte familial et social, l'attitude ou la motivation, et l'aptitude[1] . Il faut prendre en compte également la tâche langagière demandée à l'enfant: l'utilisation d'une langue contextualisée nécessaire pour communiquer oralement dans la vie quotidienne diffère de l'utilisation d'une langue décontextualisée exigée surtout dans des cadres scolaires.

Dans la synthèse de la recherche sur la variation individuelle présentée ici nous allons mettre l'accent sur les processus d'acquisition, ou ce que nous pouvons appeler le travail de l'apprenant. Au lieu de demander "quelles formes et fonctions sont acquises et dans quel ordre?" nous demandons "comment les apprenants acquièrent-ils les formes et les fonctions?" Il s'avère que les enfants diffèrent considérablement en ce qui concerne leur entrée dans le système. Nous ne prétendons pas présenter tous les aspects de la littérature existante sur la variation individuelle. Nos efforts seront consacrés à l'examen des différences observées en début

[1] cf. par exemple, Beebe 1983, Gardner et Lambert 1972, Genessee et Hamayan 1980, Hatch 1974, Naiman, Frohlich, Stern et Todesco 1978, Schuman 1978, Snow et Hoefnagel-Höhle 1978, Swain et Burnaby 1976, Wesche 1981, Wong-Fillmore 1979, 1983, 1991.

d'acquisition, où nous verrons que les enfants diffèrent dans leurs approches.

Le travail de l'apprenant

En début d'acquisition, un apprenant, tout comme un enfant en train d'acquérir sa première langue, n'entend autour de lui qu'une séquence continue de "bruits". Le développement langagier implique un travail considérable sur ces "bruits" afin de découvrir ceux qui lui serviront à la construction de la langue. Dans une séquence de sons donnée, l'apprenant est appelé à traiter plusieurs variables, certaines qui ne sont pas importantes pour la signification, d'autres qui le sont. La notion de voyelle, par exemple, ne fait pas référence à un seul point dans l'espace vocalique, mais en fait à une classe de points dans cet espace. Une distinction phonétique graduelle perçue par l'oreille donne naissance à une classification mentale de classes de sons, les phonèmes. Dans son acquisition, l'apprenant va être appelé à construire pour lui-même des règles d'une phonologie sur la base des données qui lui sont disponibles.

Mais nous ne pouvons pas dire que le traitement de la langue commence et/ou s'arrête au niveau phonologique. Pour arriver à la signification, le locuteur doit aussi reconstituer des unités plus larges que les sons. Il est obligé de segmenter la séquence en unités porteuses de sens, les morphèmes. A partir du signal sonore continu, il est obligé d'extraire et de segmenter des unités linguistiques, c'est-à-dire les morphèmes et les mots qui constituent le signal sonore. Certains sous-systèmes d'une langue donnée peuvent poser des problèmes particuliers de segmentation et d'extraction. Par exemple, en français, la liaison et les pronoms clitiques peuvent entraîner une segmentation erronnée aboutissant à des formes telles que *le navion, un soiseau, tu me t'aides*. Au problème d'extraction s'ajoute le problème de la représentation. Le traitement de la même séquence de sons peut aussi aboutir à des représentations différentes suivant le contexte syntaxique dans lequel elle se trouve (voir, par exemple, *laide/l'aide*).

Un son n'est jamais traité isolément, mais se trouve emboîté dans d'autres structures, des morphèmes, des mots, des constituants. Notre apprenant a donc besoin de traiter, en temps réel, un ensemble de données de niveaux différents afin de représenter et interpréter les sons, les mots,

les constituants et les structures syntaxiques. Le locuteur ne fait pas appel aux informations provenant d'un seul niveau de représentation linguistique, fut-il phonétique, morphologique ou syntaxique. Traiter la langue nécessite un traitement simultané, où chaque niveau contribue, en parallèle, à fournir de l'information (cf., Caron 1989, Marslen-Wilson 1984, Marslen-Wilson et Tyler 1980).

Jusqu'ici nous n'avons parlé que des niveaux de structures linguistiques. Cependant, heureusement, l'apprenant n'exploite pas seulement des informations provenant des niveaux phonologiques, morphologiques et syntaxiques lorsqu'il cherche le sens d'un énoncé. La représentation du sens dépend, au début de l'acquisition, du contexte. Un énoncé se trouve toujours dans un contexte qui circonscrit en grande partie les supputations nécessaires à la compréhension. Parler et comprendre une langue ne se limite pas au traitement des unités à différents niveaux purement linguistiques. Il s'agit aussi d'utiliser la parole en tant qu'instrument, d'effectuer des actions dans des contextes conversationnels.

Le contexte de l'acquisition

Un des débats dans l'étude du développement chez l'enfant en général, ainsi que dans l'étude de l'acquisition de la langue en particulier, concerne le rôle à attribuer au contexte socioculturel dans lequel le développement se passe (cf., par exemple, Beaudichon 1982, Nicolet, Grossen et Perret-Clermont 1988, Perret-Clermont 1979, Shatz 1982). D'un côté, l'importance du contexte socioculturel et conversationnel dans le développement est minimisé comme facteur explicatif de l'acquisition du langage; de l'autre côté, ce contexte est central.

L'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant, ainsi que l'acquisition des langues secondes, a été fortement influencée par l'école générativiste (cf., Gleitman et Wanner 1982) qui souligne l'importance de garder une distinction très nette entre la compétence et la performance. La compétence fait référence à la connaissance intuitive que possède chaque locuteur natif des règles gouvernant sa langue. Cette connaissance permet la génération et la compréhension des phrases jamais produites ou entendues auparavant. La performance, quant à elle, regroupe les processus liés à la production et à la compréhension, qui peuvent être

influencés par la fatigue, la mémoire, la situation, etc. Le but des chercheurs en acquisition est réduit alors à tracer l'évolution de cette compétence afin d'établir les grammaires successives de l'enfant et de mettre en évidence les stades menant à la grammaire de l'adulte de la langue cible.

Cette tâche s'avère particulièrement difficile. Un acquisitionniste travaille sur les productions de l'enfant ou de l'apprenant qui peuvent varier considérablement suivant le contexte verbal et non verbal dans lequel les productions sont élicitées. Toute production langagière dans un contexte donné est intrinsèquement liée aux facteurs qui définissent la situation: les participants, l'activité engagée par les participants, les buts de l'activité, etc. (cf., Bange 1992, Vion 1992, Greenfield 1984, Greenfield et Smith 1976). Le contexte dans lequel la production langagière est saisie joue un rôle très important sur les formes et les fonctions linguistiques répertoriées. Le manque de familiarité entre un enfant et un chercheur adulte peut réduire la production de l'enfant au strict minimum (Labov 1972); l'activité engagée par les participants influence directement les productions langagières des enfants qu'ils soient monolingues[2] ou bilingues[3] . L'étude du développement de la compétence langagière ne nécessite alors pas seulement l'inventaire des structures et fonctions acquises mais aussi la considération des contextes où les formes et les fonctions émergent et se développent.

Le deuxième aspect du travail des générativistes qui a fortement influencé l'étude de l'acquisition du langage chez l'enfant était l'innéisme. Suivant cette idée l'enfant est prédisposé à acquérir une langue qui obéit aux contraintes formelles opérant dans toute langue humaine. Le dispositif d'acquisition du langage est organisé de façon à permettre l'élaboration progressive des règles de la langue maternelle à partir des énoncés entendus. Suivant cette hypothèse tous les enfants progresseraient dans l'acquisition de la même façon universelle, suivant les mêmes stades,

[2] cf, par exemple, Bruner 1985, Cole, Dore, Hall et Dowley 1978, Dore 1978, 1979, Ervin-Tripp 1977.

[3] cf., par exemple, Hatch, Peck, Wagner-Gough 1979, Fantini 1987, Genishi 1981, Hormel, Palij et Aaronson 1987, Lindholm et Padilla 1981, Cummins 1991, Bialystok 1991.

et montrant les mêmes processus. Les différences entre les enfants, si elles existent, devraient être éventuellement observables dans la vitesse d'acquisition, mais pas dans la progression d'un stade à un autre.

Certains résultats de la recherche récente en acquisition mettent en doute l'idée que tous les enfants acquièrent leur langue de la même façon (Bates, Bretherton, et Snyder 1988, Peters 1983). Peut-être l'étude la plus exhaustive de ces variations individuelles chez l'enfant en cours d'acquisition de langue maternelle est celle faite par Bates, Bretherton et Snyder (1988). Au lieu de considérer les différences entre les enfants seulement en termes de produits (par ex., nombre et type de mots dans les vocabulaires actifs, longueur moyenne d'énoncé, etc.), les auteurs essayent de mettre en valeur des mécanismes responsables pour la variation observée dans la production langagière. Les mécanismes responsables de la variation observée sont la variation dans la compréhension, dans la production par imitation ("rote production") et dans la production par analyse ("analysed production"). Au cours de l'acquisition du langage tout enfant est obligé de faire appel aux trois mécanismes. Mais pour des raisons internes à l'enfant, par exemple son tempérament, sa mémoire auditive, ou externes à l'enfant, par exemple le contexte, ou la tâche dans lequel l'enfant se trouve, l'enfant dépendra plus d'un des mécanismes à un moment donné de son développement. Le travail de Bates, Bretherton et Snyder (1988) concerne les enfants âgés de vingt-quatre mois en début d'acquisition de leur première langue. Toutefois, nous trouvons trace de ces trois mécanismes dans la littérature concernant l'acquisition d'une langue seconde chez le jeune enfant.

La variation dans l'acquisition d'une deuxième langue

Un des facteurs le plus souvent mentionné à propos de variation individuelle dans l'acquisition d'une langue seconde est l'âge. Plusieurs explications ont été proposées afin d'expliquer la supériorité de jeunes enfants sur les adolescents ou les adultes face à la tâche d'acquérir une deuxième langue. Certains arguments autour de la notion d'une période critique pour la capacité langagière soulignent la plus grande plasticité du cerveau chez le jeune enfant avant l'adolescence (Lennenberg 1967, Seliger 1978). D'autres considèrent que la période critique, située autour de l'adolescence est moins importante du point du vue neurophysiologique

que du point de vue cognitif (Rosansky 1975, Felix 1981). La capacité de l'adolescent à construire des hypothèses abstraites peut inhiber la capacité naturelle à acquérir une langue caractéristique des enfants plus jeunes. Les adultes et les adolescents ont une capacité d'analyse plus importante face à la tâche de segmenter et d'extraire les unités linguistiques pertinentes en langue seconde. Cette capacité leur donne, en début d'acquisition, un avantage. Néanmoins, même si en début d'acquisition les adolescents et les adultes semblent dépasser les jeunes enfants en production de certains aspects de la morphologie syntaxique, ce décalage semble disparaître avec le temps: les jeunes enfants dépassent les adultes à long terme (Krashen, Long et Scarcella 1979).

Il est important de prendre en compte également que les contextes conversationnels dans lesquels les enfants et les adultes se trouvent, diffèrent considérablement. La langue utilisée par les adultes en interaction avec des enfants est adaptée et modifiée dans ses différents aspects: prosodie, phonologie, lexique, syntaxe et contenu sémantique (cf., Rondal 1983). Même si les chercheurs divergent dans les interprétations concernant le rôle exact de ce discours modulé sur l'acquisition des aspects formels de la langue, tous sont d'accord pour dire que les conversations adulte-adulte diffèrent des conversations adulte-enfant dans un aspect important: les conversations adulte-enfant exploitent le contexte non-verbal. Les participants parlent de "moi", de "toi", d'"ici" et de "maintenant".

Le contextes conversationnels enfant-enfant sont aussi différents des contextes conversationnels adulte-adulte. Les conversations enfant-enfant sont en général très contextualisées par les jeux qu'elles accompagnent. Elles sont centrées sur les actions en cours et remplies de routines et de répétitions (Hatch, Peck, Wagner-Gough 1979). Les contextes de jeux fournissent à l'enfant un cadre où le traitement du signal est facilité par le fait que le non-verbal soutient le verbal. Quand les enfants jouent, ils parlent d'activités qu'ils sont en train de faire, des objets qu'ils sont en train de manipuler. Etant donné que le contenu du verbal coincide avec le non-verbal, le problème de "mapping" (établir les correspondances entre sons et sens) est alors facilité.

La compréhension au moins partielle de la langue est nécessaire pour démarrer le travail de segmentation et d'extraction. Il faut une certaine masse de choses comprises avant de commencer ce travail. Wong-Fillmore (1979) a étudié des enfants hispanophones âgés de 5 à 7 ans en cours d'acquisition de l'anglais comme langue seconde. Elle identifie des stratégies sociales et cognitives qui semblent faciliter l'acquisition. Une des stratégies sociales est "faites partie d'un groupe et faites semblant de comprendre même si vous ne comprenez pas". Elle lie cette stratégie sociale à une stratégie cognitive: "présupposez que les choses dites sont pertinentes pour la situation actuelle, autrement dit "devinez"". La vie d'un enfant est centrée sur ses jeux et un problème majeur à résoudre pour lui est d'ordre social. Comment peut-il jouer avec des locuteurs de la langue cible sans parler la langue cible? Sa solution: faire semblant de comprendre. Son but n'est pas de communiquer, mais de participer au jeux.

Cette stratégie n'est pas sans retombée sur l'acqusition. Les contraintes du comportement approprié adulte ne permettent pas des heures de participation non-verbale: l'adulte est contraint à communiquer et son travail initial est un travail analytique de décorticage de la langue en unités porteuses de sens. Le travail initial chez l'enfant est par contre un travail social.

Un facteur tel que l'âge de l'apprenant, donc, se décompose, en fait, en plusieurs sous-facteurs en ce qui concerne le processus d'acquisition: différents rôles qui assument la compréhension suivant les contraintes du comportement social ou les facteurs de la situation qui facilitent ou non le traitement du signal. Toutefois, le fait d'être un adulte ne garantit pas l'échec, le fait d'être un enfant ne garantit pas la réussite (cf., Klein 1989: 20-22).

Il y a plusieurs années déjà que Hatch (1974) a suggéré qu'il y a deux groupes d'apprenants de langue seconde: "rule-learners" et "data-gatherers". Les "rule-learners" semblent exploiter des systèmes langagiers plutôt limités et ordonnés afin de produire des énoncés conformes aux règles existant dans leurs systèmes. Leur développement peut être caractérisé comme une progression ordonnée par stades. Ils n'utilisent pas certaines formes avant de les avoir comprises et analysées. Les "data-

gatherers" utilisent un système mélangé comportant des formes analysées et générées par des règles ainsi qu'une forte proportion de formes non analysées et seulement partiellement comprises. Leur production langagière ne se prête que partiellement à une analyse en système réglé. Ces derniers semblent orientés vers la langue comme moyen de contact social tandis que les "rule-learners" semblent orientés vers la langue comme système linguistique.

Wong-Fillmore (1976) a observé, chez des enfants hispanophones âgés de 5 à 7 ans en train d'acquérir l'anglais, des variations individuelles importantes dans la disposition à utiliser une langue seconde. Certains enfants n'ont pas peur de prendre le risque de s'exprimer tant bien que mal dans la nouvelle langue. D'autres sont plus réticents à s'exprimer et préfèrent attendre de se sentir relativement sûrs d'eux. Bien évidemment, cette différence d'attitude entre ceux qui sont prêts à prendre des risques et ceux qui ne le sont pas, couvre un éventail très large de comportements qui ne sont pas toujours directement liés à la langue, mais qui ont un effet sur son acquisition.

Dans son étude Wong-Fillmore décrit le profil d'acquisition spectaculaire d'une fille extrêmement motivée par une pression d'intégration. Elle compare l'acquisition rapide de cette fille à l'acquisition lente et pénible d'un petit garçon qui refusait le contact avec des locuteurs camarades de jeux. Ce garçon ne refusait pas la tâche d'apprendre: il demandait constamment des renseignements linguistiques auprès de ses institutrices et des chercheurs adultes.

L'étude de Wong-Fillmore (1979) a pu mettre en évidence une autre stratégie sociale et interactive qui consistait en "donnez l'impression - avec peu de mots - que vous pouvez parler la langue." Pour que l'acquisition puisse avoir lieu, il faut que l'apprenant et les locuteurs de la langue cible créent des contextes sociaux où la communication dans la langue seconde est possible et désirée. Ces contacts facilitent l'accès à un 'input compréhensible' et peut déclencher chez l'apprenant le travail cognitif nécessaire à faire face à la tâche d'apprendre la langue. Pour apprendre une langue, les apprenants ont besoin d'avoir un contact où ils puissent observer à la fois comment la langue est structurée, et comment la langue est utilisée. Dans ces contacts, les apprenants signalent également

aux locuteurs natifs la nécessité de ces derniers d'adapter leur langue aux besoins de l'apprenant.

Pour l'apprenant, il s'agit de trouver certaines expressions qu'il puisse comprendre et commencer à utiliser. L'apprenant recherche les unités récurrentes ou les formules, pour ensuite pouvoir dire le maximum avec le peu de connaissances qu'il a de la langue cible. Parmi les expressions observées en début d'acquisition par Wong-Fillmore (1979: 209) on note:

- des expressions qui donnent l'impression que l'apprenant sait ce qui se passe dans la situation
  ah bon, et alors?,
- des expressions qui facilitent la participation dans les jeux
  à moi, moi d'abord, pas juste
- des expressions qui leur permettent de demander clarification ou confirmation
  qu'est-ce que t'as dit?, comment tu fais?

Wong-Fillmore propose que ce type de langage est extrêmement important: il permet aux enfants de participer activement aux échanges avec des locuteurs natifs. Les expressions soutiennent les activités non-verbales (des jeux) très contextualisées que les enfants maîtrisent et grâce auxquelles les enfants peuvent découvrir les conditions pragmatiques de leur utilisation. Mais encore plus important, bien qu'au début ces structures soient des structures préfabriquées, des unités non analysées, elles fournissent les bases du travail linguistique d'extraction et de segmentation nécessaire à l'acquisition (Klein 1989).

La recherche sur la variation individuelle en acquisition d'une langue première a pu identifier deux approches dans l'acquisition d'une langue: une stratégie analytique ("Analytic") et une stratégie globale ("Gestalt")[4]. Ce serait une erreur de classer les enfants de façon rigide dans une stratégie ou dans l'autre. L'acquisition d'une langue fait appel aux deux stratégies. Une stratégie analytique d'acquisition peut être caractérisée par

[4] Il existe une certaine variation dans la terminologie utilisée pour décrire ce phénomène. L'opposition "Analytic/Holistic" est utilisée par Bretherton et al. (1983); Horgan (1980) utilise l'opposition "Nounlovers/Noun-leavers"; l'opposition "Referentiel/Expressive" est utilisée par Nelson (1981); Peters (1983) utilise l'opposition "Analytic/Gestalt".

une progression développementale des "parties vers le tout." L'enfant analytique prend le mot comme unité de base. Il progresse, ensuite, vers l'énoncé à deux mots, à trois mots, etc. La stratégie globale est schématisée par une progression du "tout vers les parties". L'unité de base se présente sous la forme de structures non analysées.

Chez les enfants en train d'acquérir une deuxième langue, nous trouvons trace de ces deux stratégies. Wong-Fillmore a suivi dans le temps le développement de certaines structures préfabriquées. Son travail met en évidence un travail de décomposition des structures préfabriquées suivi d'un travail de recomposition sur des bases nouvelles. Un exemple tiré d'un des sujets de Wong-Fillmore (1979: 213-215) est utile. Au début la forme *how-do-you-do-dese* ("comment tu fais ça?") était utilisée en combinaison avec des syntagmes nominaux, *how-do-you-do-dese little tortillas?* ("comment tu fais ça petits tortillas?") et des syntagmes prépositionnels, *how-do-you-do-dese in English?*(comment tu fais ça en anglais?"). Par la suite *do dese* se sépare, la forme commence à se décomposer et elle est combinée avec des syntagmes verbaux, *how-do-you make the flower?* ("comment tu fais la fleur?"). Il y a également variation à l'intérieur de la forme, *how-did-you lost it?* ("comment tu l'as perdu?"). Il est important de noter que même s'il y a variation à l'intérieur de la structure, les contraintes entre la forme préfabriquée et le reste de la phrase ne sont pas maîtrisées; en anglais le morphème *do* porte la marque du temps à l'interrogatif, le verbe dans la phrase n'est pas fléchit pour le temps.[5] Ensuite le pronom sujet *you* se sépare et il y a davantage de variations sur le morphème *do*, par ex., *how-do cut it?* ("comment le coupe?"), *how-did dese work?* ("comment ça marchai(en)t?"). Finalement, *how* est séparé et donne lieu à des phrases comme *how will take off paste?* ("comment va enlever la colle?"). Par rapport aux structures précédentes utilisées en début d'acquisition (par ex., *how-do-you-do-dese in English?* ou *how-do-you make the flower?*), les dernières phrases (*how will take off paste?*) ne sont pas conformes aux normes de la langue cible. A priori, le développement vers des formes non appropriées après la production des formes appropriées peut être vu

[5] La forme appropriée dans la langue cible est *how did* (passé) *you lose* (non fléchi) *it?*

comme une régression dans l'acquisition. Mais du point de vue du travail de segmentation chez l'apprenant cela peut être vu comme une progression allant d'une forme non analysée à une forme produite par analyse. Après le travail de décomposition de la forme préfabriquée, la maîtrise du morphème *do* et les phrases interrogatives peut devenir un travail de construction des règles.

Nicholas (1985) souligne l'importance de regarder les structures préfabriquées non seulement en tant que structures, mais également en tant que fonction. Il note que certaines de ces structures, celles qui ont la fonction d'attirer l'attention d'un interlocuteur, peuvent être d'une grande utilité. Un exemple tiré du corpus d'une étude que notre équipe a menée au Collège International à Lyon, illustre bien ce propos. Sam, un adolescent anglophone, un de nos sujets les plus lents dans son acquisition du français, n'a utilisé pendant les premiers mois que l'intonation pour encoder les très rares questions qu'il posait. A partir du cinquième mois, on commence à avoir beaucoup plus de questions initiées par Sam qui ont la forme "*qu'est-ce que* + Phrase".

qu'est-ce que c'est métier?

qu'est-ce que tu fais dans America?

qu'est-ce que tu fais le sport?

Sam semble avoir trouvé la formule *qu'est-ce que* comme marqueur de l'interrogatif.

L'utilisation de la formule *qu'est-ce que* pour initier une question lui offre plus de moyens d'initier l'interaction, notamment en ce qui concerne le thème de l'interaction. Selon Nicholas (1985), si le thème est introduit par l'apprenant, la probabilité de compréhension augmente puisque le nombre de choses inconnues sera réduit. Grâce à la plus grande probabilité de compréhension, l'apprenant peut se concentrer sur les moyens linguistiques employés par son interlocuteur. Cela augmente les possibilités qu'a l'apprenant de systématiser et d'incorporer de nouvelles connaissances dans son interlangue. Les structures préfabriquées peuvent donc faciliter l'interaction et par la suite favoriser l'élaboration d'un répertoire linguistique.

Conclusion

Chaque enfant, au cours de son acquisition du langage est tôt ou tard contraint de résoudre le problème linguistique d'extraction et de segmentation des unités de la langue à construire. Pendant plusieurs années la recherche en acquisition, soucieuse de mettre l'accent sur les aspects universels de l'acquisition, a ignoré la variation entre les individus dans les processus de construction. Nous avons passé en revue rapidement certains paramètres de variation constatés en début d'acquisition afin de montrer comment les enfants peuvent différer dans leurs approches à la tâche à apprendre une deuxième langue. Pour certains enfants une compréhension partielle suffit si elle permet la participation sociale. Pour d'autres une compréhension partielle ne suffit pas. Certains enfants semblent disposés à utiliser des phrases non analysées comme stratégie de production et de participation. D'autres semblent plus orientés vers une analyse complète avant de produire.

L'étude de la variation individuelle dans l'acquisition du langage constitue un domaine de recherche très actif actuellement. De nouvelles voies de recherche interdisciplinaires s'ouvrent et nous poussent à poser plusieurs questions. Quelles sont les relations entre des différences observées dans l'acquisition du langage et d'autres domaines du développement, tel que le social et l'affectif (Huteau 1985), la résolution des problèmes en général (Kagan et Kogan 1970), la mémoire et la perception globale ou articulée (dépendance-indépendance du champ) (Huteau 1987)? Les réponses à ces questions doivent contribuer considérablement à notre connaissance des processus d'apprentissage ainsi qu'au développement de programmes d'intervention langagière des institutions scolaires et cliniques dans les années à venir.

Bibliographie

BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris: Hatier.

BATES, E., I. BRETHERTON, L. SNYDER (1988): *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*, Cambridge: Cambridge University Press.

BEAUDICHON, J. (1982): *La communication sociale chez l'enfant*, Paris: PUF.

BEEBE, L. M. (1983): "Risk-taking and the language learner", in: SELIGER, H., LONG, M. (eds): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.

BIALYSTOK, E. (1991): "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency", in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.

BRETHERTON, I., S. MCNEW, L. SNYDER ET E. BATES (1983): "Individual differences at 20 months: Analytic and holistic strategies in language acquisition", *Journal of Child Language* 10: 293-320.

BRUNER, J. S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition", in: FORGAS, J. P. (ed): *Language and Social Situations*, New York: Springer-Verlag, 31-46.

CARON, J. (1989): *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.

COLE, M. J. DORE, W. HALL ET G. DOWLEY (1978): "Situation and task in young children's talk", *Discourse Processes* 1: 119-176.

CUMMINS, J. (1991): "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language Processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 70-89.

DORE, J. (1978): "Variation in preschool children's conversational performance", in: NELSON, K. E. (ed.), *Children's Language*, Volume 1, New York: Gardner Press, 397-444.

DORE, J. (1979): "Conversation and preschool language development", in: FLETCHER, P., GARMAN, M. (eds): *Language acquisition*, 2ème édition, Cambridge: Cambridge University Press, 337-362.

ERVIN-TRIPP, S. (1977): "Wait for me, roller-skate!", in: ERVIN-TRIPP, S. ET MITCHELL-KERNAN, C. (eds): *Child Discourse*, New York: Academic Press.

FANTINI, A. A. (1987): "Bilingual behavior and social cues: Case studies of two bilingual children", in: PARADIS, M. (ed): *Aspects of Bilingualism*, Columbia, South Carolina: Hornbeam, 283-301.

FELIX, S. (1981): "Competing cognitive structure in second language acquisition", Conférence présentée à The European-North American Workshop on Cross-Linguistic Second Language Acquisition Research, Lake Arrowhead, California, septembre.

GARDNER, R. C., W. C. LAMBERT (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

GENESSEE, F., E. HAMAYAN (1980): "Individual differences in second language learning", *Applied Psycholinguistics*, 1:1: 95-110.

GENISHI, C. (1981): "Code-Switching in Chicano six-year-olds", in: DURAN, R. P. (ed): *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, N.J.: Ablex, 133-152.

GLEITMAN, L. R., E. WANNER (1982): "Language acquisition: the state of the art", in: WANNER, E., GLEITMAN, L. R. (eds): *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, 3-48.

GREENFIELD, P. M., J. SMITH (1976): *The structure of communication in early language development*, New York: Academic Press.

GREENFIELD, P. M. (1984): "A theory of the teacher in the learning activities of everyday life", in: ROGOFF, B., LAVE, J. (eds): *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 117-138.

HATCH, E. (1974): "Second language learning-universals?", *Working Papers on Bilingualism* 3: 1-18.

HATCH, E. S. PECK ET J. WAGNER-GOUGH (1979): "A look at process in child second-language acquisition", in: OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. B. (eds): *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, 269-278.

HORGAN, D. (1980): "Nouns: love 'em or leave 'em", in: TELLER, V., WHITE, S. J. (eds): *Studies in child language and multilingualism*, New York: Annals of the New York Academy of Sciences.

HORMEL, P. M. PALIJ ET D. AARONSON (1987): *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, cognitive, and social development*, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.

HUTEAU, M. (1985): *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris, PUF.

HUTEAU, M. (1987): *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, Presses Universitaires de Lille.

KAGAN, J., N. KOGAN (1970): Individual variations in cognitive processes. in: MUSSEN, P. (ed): *Carmichaels's Manual of Child Psychology*, Vol. 1, New York, Wiley, 1273-1365.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère, Paris*: Armand Collin.

KRASHEN, S., M. A. LONG ET R. SCARCELLA (1979): "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition", *TESOL Quarterly* 13: 573-82.

LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*, Philadelphia: University of Pennsylvannia Press

LENNENBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*, New York: Wiley and Sons.

LINDHOLM, K.J., A.M. PADILLA (1978): "Language mixing in bilingual children", *Journal of Child Language* 5: 327-335.

MARSLEN-WILSON, W. (1984): "Function and process in Spoken word recognition: a tutorial review", in: BOUMA, H., BOUWHUIS, D. (eds): *Attention and performance X: Control of language processes*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 125-150.

MARSLEN-WILSON, W., L. K. TYLER (1980): "The temporal structure of spoken language understanding", *Cognition* 8: 1-71.

NAIMAN, N. M. FROHLICH, H. STERN ET A. TODESCO (1978): *The good language learner*, Research in Education (N° 7) Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

NELSON, K. (1981): "Individual differences in language development: Implications for development and language", *Developmental Psychology* 17: 170-187.

NICHOLAS, H. R. (1985): "Learner Variations and the Teachability Hypothesis", in: HYLTENSTAM, K. (ed): *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 177-195.

NICOLET, M., M. GROSSEN, A-N. PERRET-CLERMONT (1988): "Testons-nous des compétences cognitives? Contribution psychosociologique à l'analyse de la situation de test à travers l'étude de conduites aux épreuves opératoires piagétiennes", *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 1: 71-91.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Collection Exploration, Lang, Berne (3ème édition 1986).

PETERS, A. M. (1983): *The units of language acquisition*, New York: Academic Press.

RONDAL, J.A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles: Pierre Mardaga.

ROSANSKY, E. J. (1975): "The critical period for the acquisition of language. Some cognitive developmental considerations", *Working papers on Bilingualism* 6: 92-102.

SCHUMAN, J. H. (1978): "The acculturation model for second-language acquisition", in: GINGRAS, R. C. (ed): *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, W. Virginia: Center for Applied Linguistics.

SELIGER, H. W. (1978): "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning", in: RICHIE, W. C. (ed): *Second language acquisition research: Issues and implications*, New York: Academic Press.

SHATZ, M. (1982): "On mechanisms of language acquisition: can features of the communication environment account for development?", in: WARNER, E., GLEITMAN, L. (eds): *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, Cambridge University Press.

SNOW, C., K. HOEFNAGEL-HÖHLE (1978): "Age differences in second language learning", in: HATCH, E. (ed): *Second language acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House, 333-346.

SWAIN, M., B. BURNABY (1976): "Personality characteristics and second language learning in young children: a pilot study", *Working papers on bilingualism* 11: 76-90.

VION, R. (1992): *La communication verbale: analyse des interactions*, Paris: Hachette.

WESCHE, M. B. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems", in: DILLER, K. C. (ed): *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, MA: Newbury House.

WONG-FILLMORE, L. (1979): "Individual differences in second language acquisition", in: FILLMORE, C., KEMPLER, J. D., WANG, W. S-Y. (eds): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, Academic Press, 203-228.

WONG-FILLMORE, L. (1983): "The language learner as an individual", in: CLARKE, M., HANDSCOMBE, J. (eds): *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning and teaching*, Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

WONG-FILLMORE, L. (1991): Second-language learning in children: a model of language learning in social context, in: BIALYSTOK, E. (ed): *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 49-69.