



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Muller, C. (1974). Comment concevoir un enseignement du français - langue maternelle qui amène les élèves à découvrir les principes fondamentaux qui commandent la structure et le fonctionnement de la langue ? *Bulletin CILA*, 19, 17-27. <https://doi.org/10.5169/seals-977846>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Charles Muller, 1974

Comment concevoir un enseignement du français — langue maternelle qui amène les élèves à découvrir les principes fondamentaux qui commandent la structure et le fonctionnement de la langue?

Une explication tant soit peu significative et correcte du fonctionnement de la langue recourt obligatoirement à des représentations analytiques formalisées de phénomènes "profonds". Or, et c'est une première contradiction, l'intuition que l'enseignant non spécialisé peut avoir de ces phénomènes le conduit à interpréter anarchiquement les phrases — c'est-à-dire des "surfaces" — pour elles-mêmes en mélangeant langue, logique, sens et construction. Il recourt pour cela à des classes de critères fort disparates, contribuant ainsi, et sans le vouloir, à perpétuer un confusionnisme dommageable.

Mais l'obstination avec laquelle l'école programme, à l'intention des jeunes élèves, ce qu'elle considère comme la base des connaissances devant conduire à la maîtrise d'un système linguistique constitue aussi une source non négligeable de difficultés: c'est que les plans d'étude procèdent encore de considérations d'ordre socio-historique très diffuses mais tenaces. J. Cl. Chevalier montre, en effet, que les réformes du XVIII^e siècle ont conduit, pour sortir du monde latin, à "un apprentissage des règles de la raison par des exercices portant sur la langue française". Car il s'agissait avant tout de développer la chose sociale en formant "un citoyen compétent et vertueux (...)". L'enfant est donc mis directement en face des "principes" (de la raison). Une telle introduction directe "est peut-être un peu abrupte (...)". Du moins, elle est parfaitement accessible aux enfants des classes cultivées; point à ceux des ouvriers, certes. Mais comment maintiendrait-on l'équilibre de l'Etat fondé sur la distinction de deux classes si la classe des ouvriers était, par l'éducation, transformée en classe de savants? "

Il n'est donc pas possible d'oublier le rôle sélectif que la langue a pu jouer dans un tel contexte et si, aujourd'hui, certaines marques d'évolution touchent tant soit peu aux formes de l'action pédagogique, elles n'en modifient pas pour autant le contenu et le propos: l'héritage du passé s'impose toujours au point de rendre quasi inopérants les efforts de renouvellement nourris, en particulier, des théories linguistiques contemporaines. A cet égard, le programme romand de grammaire établi par CIRCE I pour les quatre premières années de la scolarité est éloquent: l'apprentissage reste réglé par le notionnisme "décoré", pour la circonstance, de représentations arborescentes toutes gratuites. Un tel projet ne se détache donc pas encore d'une interprétation dogmatique des tâches de l'enfant en matière de langue, interprétation qui perpétue des principes méthodologiques inadéquats visant d'abord à transmettre quelque chose de quantifiable à l'élève,

c'est-à-dire la matière des examens. Aussi la question que pose Chevalier "Pourquoi enseigne-t-on la grammaire?" reste-t-elle ouverte. "Est-ce seulement, dit-il, comme auxiliaire de l'apprentissage des langues et comme entraînement à l'éloquence? Ou la grammaire n'est-elle pas aussi investigation des signes naturels que chaque société produit et qui lui permettent de se développer? (...) Dans la mesure où la grammaire est enfermée dans les textes et discours, elle est condamnée à stagner dans un état préscientifique. Maurice Gross répète volontiers que la discipline qu'on appelle grammaire ne dépasse pas le stade prélinnéen; ne doutons pas que la pression idéologique qui la condamne à être l'auxiliaire des belles-lettres ne soit pour beaucoup dans cet état infantile où est encore réduite la "science" des langues".

Ainsi, la voie conduisant à la découverte, par l'enfant, des principes qui commandent la structure et le fonctionnement de la langue passe par deux conditions complémentaires: d'abord l'élimination des séquelles socio-historiques qui déterminent encore la trame des programmes; ensuite l'établissement d'une relation adéquate entre les lois du développement cognitif et le donné linguistique globalement saisi. Cette seconde condition ne postule donc pas seulement la référence aux champs linguistique proprement dit et psycholinguistique, mais aussi, et nécessairement, aux domaines sociolinguistique et logico-mathématique. Dès lors, tout acte pédagogique est d'abord un acte de synthèse strictement déterminé par l'information issue des recherches relatives à ces domaines. Il est, en outre conditionné par la discussion méthodologique et cette discussion pose sans équivoque que le degré élémentaire — c'est-à-dire la base dont toute la suite va dépendre — doit être considéré comme un moment heuristique du parcours scolaire de l'élève. En d'autres termes, l'école primaire aura rempli son mandat dans la mesure où elle aura réellement "pré-paré" les élèves en vue d'activités impliquant, dès 11-12 ans, la capacité de représenter des contenus et de manier des concepts. La notion de "méta-langue" dont relève toute la terminologie grammaticale, par exemple, reste vide de sens en dehors d'une telle capacité. Mais si structurer implique, comme le souligne S. Lupasco, un ensemble d'opérations, inversement, il n'est pas abusif de penser que l'aptitude à opérer peut conduire à la découverte de structures — parmi lesquelles les structures linguistiques. D'autre part, on a trop souvent tendance à ignorer que la langue de l'enfant correspond à un certain modèle de compétence provisoire, certes, mais concret, c'est-à-dire à un produit de l'activité interne du sujet d'une part, et de son appartenance à un groupe social d'autre part.

Dès lors, l'unité d'échange à considérer n'est plus la sous-unité lexicale ou les "parties du discours", elles-mêmes isolées à partir d'une unité-phrase, mais bien l'ensemble des événements de nature linguistique, prosodique, voire somatique.

Ces dispositions recourent d'ailleurs, dans les grandes lignes, les vues des linguistes dits "appliqués". H. G. Widdowson, cité par E. Roulet, milite en faveur d'un abandon de la phrase comme unité pédagogique au profit de l'étude des phrases en combinaison. "Si, dit-il, nous voulons enseigner l'emploi d'une langue, nous devons déplacer notre attention de l'étude des phrases isolées vers l'étude de la manière dont ces phrases se combinent dans un texte, d'une part, et, d'autre part, de la manière dont elles sont utilisées pour réaliser différents actes de communication dans le discours."

"En d'autres termes, commente E. Roulet, il propose de remplacer la grammaire de la phrase par une grammaire du texte présentant les règles de combinaison des phrases dans un texte, et une grammaire du discours présentant les règles d'emploi des phrases dans des actes de communication."

Si le concept de "grammaire du texte" correspond mieux, comme tel, aux facultés d'élèves du niveau secondaire, la recherche, par des élèves plus jeunes, des "règles du jeu" qui déterminent la cohérence d'un ensemble de faits de parole s'inscrit sans autre dans la pragmatique d'une pédagogie du premier degré.

Ceci pose la question des stratégies d'apprentissage et en même temps celle de la distinction entre langue maternelle et langue seconde. Dans un récent article consacré à la relation entre langues logico-mathématiques et langues naturelles, J.-B. Grize pose, à propos de la langue maternelle, une question fondamentale: "Convient-il vraiment de l'enseigner?". Ceci, dit Grize, peut avoir l'air d'une boutade. Néanmoins, l'expression "enseignement du français" me paraît fort ambiguë (...). Cependant, j'ai conscience d'avoir reçu des leçons de langue allemande, de langue latine, mais en ai-je reçu de langue française? On m'a certes appris la règle de l'accord du participe passé et quelques autres, on m'a fait lire de bons auteurs, (...), mais j'ai surtout disserté."

De fait, tout l'enseignement actuellement prodigué par l'école dès le niveau primaire relève plus d'une information lacunaire, voire ridicule, sur la langue, et de l'institution d'une terminologie comme capital culturel, que d'un effort visant à développer un acquis pragmatique. Le français, langue maternelle, est "enseigné" comme le serait une langue étrangère dans un style dépassé. En aucun cas il n'est tenu compte des compétences implicites des élèves qui abordent la scolarité obligatoire.

En résumé, la question centrale de la découverte par l'enfant de la structure et du fonctionnement de la langue relève d'une situation très complexe dont cinq aspects au moins méritent un commentaire:

1. Les facteurs externes

La résistance au changement et la définition, pour le degré élémentaire, d'objectifs larges et à long terme.

2. La contrainte des signes

L'apprentissage de la lecture comme première approche structurante de la langue. La prise de conscience des deux ordres oral et scriptural. Le rôle du plan lexico-sémantique.

3. La relation au social

Le champ social comme structure créatrice du langage. L'analyse de situation.

4. Le donné individuel chez l'enfant

Les éléments psycholinguistiques significatifs: les facteurs génétiques dans le développement du langage et la thèse chomskienne. La théorie tagmémique comme base heuristique d'une procédure pédagogique.

5. L'ordre des "choses"

La langue maternelle et le plan logico-mathématique. Le rôle des opérations de catégorisation élémentaires dans l'approche du concept de structure. Les méthodes et la méthodologie.

1. Les facteurs externes

Le peu de profit que l'école a su tirer des progrès réalisés dans le domaine de la linguistique — elle récupère tout au plus quelques stratégies très ponctuelles, sans solution de continuité — exige un renvoi pour analyse aux arguments socio-historiques qui garantissent la reproduction du système scolaire. Ce dernier relève, avant tout, d'un *principe de résistance au changement*, cause inconsciente d'une sécurité recherchée à titre prioritaire. Or, le changement implique, comme le soulignait M. Jeannet, une certaine capacité: celle qui permet de transgresser des normes institutionnelles, des lois, et d'affronter lucidement le risque de la punition!

Ce sont donc ces notions de capacité et de risque qui doivent être interprétées en vue de la définition d'un principe dynamique comme référence définitive quant à la formation des enseignants d'une part, à la nature des activités en classe, c'est-à-dire au contenu même de l'enseignement, d'autre part. Le fait de poser, au degré primaire, des objectifs larges et à long terme (tels que, par exemple, l'aptitude à la communication dans des conditions déterminées; à recueillir, à comprendre et à réinvestir des informations de types divers; à analyser des textes ou des situations d'un point de vue étique, etc.) revient à remplacer la rigidité et l'atomisme des programmes actuels par un plan de type triennal sinon quinquennal. L'argument ici considère la nécessité de pouvoir infléchir en permanence les

activités en fonction d'événements nouveaux reconnus comme fondamentaux.

2. La contrainte des signes

Sans qu'il soit question de prendre en charge ici le contenu d'un apprentissage de la lecture, le thème mérite néanmoins une mention. L'acte de lecture n'est, en effet, aucunement dissociable de l'ensemble des procédures qui déterminent l'accès à la connaissance construite. Il introduit, entre autres capacités, celle essentielle de concevoir les phénomènes réversibles, et parmi eux précisément la relation phonétisme-graphisme.

Le concept de "savoir lire", si l'on souhaite qu'il dépasse un jour le plan des simples arguments techniques, exige un soin particulier et permanent puisqu'il déborde largement le champ du symbolisme linguistique pour concerner la totalité du monde des signes, artificiels ou naturels. En outre, il n'est pas certain que le fait de mener dès l'abord en simultanéité les activités de décodage et d'encodage soit justifié. D'une part, l'obsession orthographique tend très tôt à reléguer au second plan l'objectif pourtant prioritaire de la compétence de communication tout en faussant l'image que l'enfant devrait pouvoir se faire de la langue; d'autre part, les mécanismes qui règlent la lecture sont différents de ceux qui règlent l'écriture. La référence privilégiée et précoce à l'écrit (considéré comme le "modèle" à imiter) fait basculer tout l'enseignement du français dans un paradoxe déjà dénoncé par F. Bresson: on exige de l'enfant qu'il soit capable d'écrire ce qu'il n'est même pas capable de dire. Il est donc nécessaire de prévoir, à ce niveau, d'autres stratégies, par exemple celles qui visent à rendre possible une exploration précoce et continue du champ lexico-sémantique. Etant structurantes par nature, elles suscitent des activités représentant une contribution de premier ordre à la compréhension de tout un aspect du phénomène linguistique. Les théories actuelles qui ont pour thème l'analyse sémique ou componentielle ainsi que les essais d'application contiennent de nombreux indices permettant de dépasser l'anodine "leçon de vocabulaire".

3. La relation au social

La référence au champ social entraîne normalement des considérations de nature différente (mais nullement incompatibles) selon que l'intérêt du maître porte sur la dimension socio-culturelle ou sur les possibilités de tirer parti, méthodologiquement parlant, des données de cette science relativement neuve qu'est la sociolinguistique.

Dans le premier cas, c'est le statut linguistique de l'élève qui fournira des informations sur la nature desquelles il n'est plus besoin d'insister. Il suffit de rappeler le rôle souvent décisif du milieu dit socio-culturel par rapport à l'avenir scolaire d'un individu.

Dans le second cas, il s'agit plus particulièrement de définir les moyens propres à mettre en évidence le fonctionnement spontané et les structures de base de la langue: l'objectif concerne alors les critères qui distinguent une langue non-formelle d'une langue formelle, ceci en partant d'unités larges et diverses mais d'un niveau bien déterminé (par exemple, celui du dialogue, enregistré puis transcrit; de l'ensemble des commentaires énoncés à l'occasion d'un jeu, d'une activité manuelle; d'un énoncé de problème, etc.). Ces grandes unités analysables impliquent la notion de *situation* et se substituent à l'unité-phrased canonique. Les premières déterminent la stratégie pédagogique du degré primaire et permettent de caractériser contextuellement l'assertion (positive ou négative), l'interrogation, le vrai et le faux, l'implication, les opérateurs linguistiques de base (*et, ou, si . . . alors, car, parce que*, etc.). La seconde détermine la construction de la métalangue grammaticale du degré secondaire et génère la langue formelle avec, en particulier, l'introduction du phénomène prédicatif.

La description contextuelle de la langue comme départ peut déjà assimiler les bases posées par Fishman: "La plus petite unité sociolinguistique (. . .) est l'*acte de parole*: une blague, une interjection, une remarque introductive (. . .). Les actes de parole sont les parties normales d'événements linguistiques plus étendus comme les conversations, les introductions, les conférences, les prières, les discussions, etc., qui doivent évidemment se présenter et être identifiées dans la vie sociale". La situation sociale constitue donc un argument exploitable de premier ordre; elle est formée, toujours selon Fishman, "des *conséquences* des droits et des devoirs d'une relation déterminée, à l'*endroit* le plus adéquat ou le plus typique de cette relation, au *moment* socialement déterminé pour cette relation". Ces trois données relèvent à l'évidence du groupe-classe et peuvent être considérées comme des variables caractéristiques d'un dispositif scolaire soûplement conçu.

4. Le donné individuel chez l'enfant

Il est peut-être important d'introduire ce point en soulignant une confusion majeure partiellement responsable du caractère généralement stérile de la pédagogie de la langue maternelle: le terme "d'enseignement", à cet égard, est ambigu comme semble le suggérer J.-B. Grize, en ce sens qu'il recouvre aussi bien les situations où les fonctions du langage s'exercent —

dans le meilleur des cas — à travers une activité de parole spontanée (donc qualitativement déterminée par les seuls facteurs du développement) que les "leçons" données par le maître dans l'intention louable de conduire progressivement l'enfant à l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes. Or, c'est bien ce dernier aspect du terme "enseignement" qui doit être visé d'abord en tant que recouvrant des activités magistrales capables peut-être d'informer l'élève *sur* sa langue mais probablement peu aptes à la lui apprendre.

Les qualités constructives d'un enseignement rejoindraient plutôt les remarques de J. Mehler selon lesquelles

- a) l'acquisition du langage par l'enfant n'est pas nécessairement indépendante de ses autres aptitudes;
- b) de nombreux arguments montrent qu'une contribution importante du locuteur est nécessaire dans le processus d'acquisition du langage et que cette contribution repose en grande partie sur des dispositions biologiques et sur des potentialités innées.

En effet, et toujours selon Mehler, il faut considérer comme fausse l'hypothèse selon laquelle "le simple étiquetage des arbres (N, V, etc.) suffit à la compréhension des catégories". Le fait, par exemple, que des suites relativement complexes puissent être comprises par l'enfant si elles ne sont pas dissociées du contexte qui les légitime, constitue déjà un indice important à opposer à l'embarras de l'élève qui doit procéder à une analyse de suites d'un degré de complexité équivalent mais artificiellement préparées pour l'exercice. C'est que les stratégies actuelles destinées à développer le système catégoriel implicite des sujets (construit à la faveur d'une activité interne et constante) à l'aide de systèmes de représentation déjà abstraits de ces mêmes catégories, sont manifestement inadéquates. Ceci relève d'une croyance selon laquelle l'action pédagogique serait capable de faire franchir à l'enfant des étapes en vue de le faire accéder plus rapidement au niveau des structures linguistiques les plus élaborées. L'Ecole de Genève a montré qu'une telle action peut tout au plus soutenir et peut-être favoriser la construction des structures mais qu'elle ne pouvait en aucun cas se substituer à un processus normal de développement.

Il est donc nécessaire de définir les paramètres d'un apprentissage en posant avec H. Sinclair que parler et comprendre sont des actes, tout comme associer, dissocier ou ordonner sont des actes de nature cognitive. Ensemble, ces actes appartiennent donc à une phase spécifique où la pratique linguistique doit être saisie dans sa généralité.

A l'appui de ces dispositions, un effort doit également être fait en vue d'intégrer dans les stratégies pédagogiques du degré élémentaire les aspects les

plus éclairants des modèles de description récents, et parmi eux le modèle génératif-transformationnel. Il s'agit ici, et avant tout d'un effort d'interprétation considérant d'une part ce qui distingue un tel modèle des descriptions traditionnelles et d'autre part les arguments psycholinguistiques qui sous-tendent les démarches de Chomsky. On recourra donc, et nécessairement, aux "potentialités innées" signalées par Mehler, lesquelles rendent l'enfant spontanément mais progressivement apte à utiliser des preuves inductives pour exercer une action corrective sur la langue. Il est peut-être utile de répéter qu'une telle démarche ne correspond pas pour autant à l'utilisation qu'on a cru pouvoir faire, dès le degré élémentaire, des figures arborescentes en oubliant qu'il s'agissait là de représentations abstraites d'une langue déjà élaborée.

Ainsi, et pour conférer à l'aspect didactique du problème un certain contenu, on peut partir de deux hypothèses:

- a) la langue peut être considérée très tôt comme *un système réellement actif*, ce qui implique, comme le souligne Bresson, que l'enfant parle et qu'on lui parle. La notion de système ne se sépare pas ici du concept de situation au sens où il a été défini plus haut.
- b) l'approche de la notion de structure doit recourir, au degré élémentaire, à un modèle heuristique du type de celui décrit par E. Roulet à partir de la grammaire tagmémique de Pike.

Dès lors, il devient possible d'introduire de manière adaptée des notions particulièrement importantes telles que celles de point de substitution, de fonction et de classe. La procédure adoptée a en outre l'avantage de considérer deux paliers de description permettant de passer d'un point de vue général (ou étique) à une définition des éléments dans leurs relations, c'est-à-dire d'un point de vue interne par rapport à l'ensemble du système (point de vue émique). Il semble enfin qu'un tel modèle n'exclut pas un rapprochement entre langue naturelle et langue logico-mathématique, rapprochement certes encore hypothétique au sens où J. B. Grize le présente, mais qu'il est néanmoins souhaitable de prendre en charge dès à présent.

5. L'ordre des "choses"

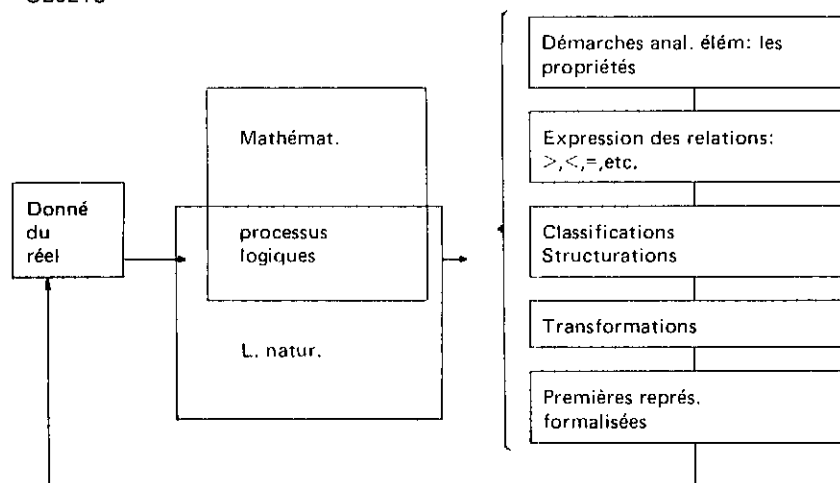
La préoccupation visant à rendre l'enfant capable de passer d'un discours sur les objets et le monde à un discours "sur le discours" inciterait à ne pas dissocier a priori la construction des concepts de base et l'approche de la notion de structure linguistique. Ici encore le point de vue génétique de Piaget peut constituer une référence importante lorsqu'il s'agit de savoir jusqu'à quel

point il est possible de soumettre des "objets" linguistiques aux opérations élémentaires d'association, de classification, de sériation, etc. Cette préoccupation découle en particulier d'une double constatation: tout d'abord, la détermination des catégories (au sens large) constitue l'une des démarches les plus importantes dans la prise de conscience de l'organisation des choses ou des "êtres", et des raisons qui justifient leur appartenance à telle classe plutôt qu'à telle autre; ensuite, la manière dont le concept est amené, au degré élémentaire, relève généralement d'expédients fort dommageables pour la santé intellectuelle du jeune élève. D'où cette hypothèse que les "objets linguistiques" peuvent être traités en fonction de caractéristiques décelables: les noms ont un genre et un nombre; les verbes sont marqués en personne, en temps; les faits de parole sont assertifs, interrogatifs, etc. Ces données incitent par conséquent à ne pas considérer comme absolument illégitime une référence au moins partielle à des activités de nature opératoire. La compréhension, par l'enfant, des structures et du fonctionnement de la langue présuppose de toute façon des facultés relevant de la pensée verbale; l'aptitude à l'abstraction doit donc être considérée comme l'un des objectifs importants du degré primaire à condition que cet objectif, il faut y insister une fois de plus, soit finalement atteint à travers des activités réellement compatibles avec les possibilités d'un enfant de 7-11 ans.

Si l'on cherche maintenant à apprécier empiriquement les relations entre les structures linguistiques et le domaine logico-mathématique, on tombera sur quelques évidences, certes, mais qui ne suffisent toutefois pas à encourager une coordination dont pourrait rendre compte, par exemple, une méthode appropriée. En revanche, il semble bien que si l'on considère, avec H. Sinclair, que parler et comprendre sont des actes et que ceux-ci peuvent porter sur toutes sortes d'objets, *alors la langue elle-même doit pouvoir être traitée comme s'il s'agissait de la réinventer*. Comme une telle activité suppose également une instrumentation, on peut considérer, toujours par hypothèse, que celle qui soutient les opérations concrètes sera de quelque utilité.

Ces dispositions peuvent déjà être rapprochées de la constatation selon laquelle toute langue naturelle marque, avec la mathématique, une intersection où seraient réunis un certain nombre de processus d'ordre logique: ceux-là mêmes qui déterminent sur l'un et l'autre plan *des conséquences conceptuelles identiques*. Ces processus constituent le premier terme d'une relation triangulaire, le deuxième terme étant représenté par les "objets" sur lesquels il s'agit d'opérer et le troisième par la liste des actions ou opérations au sens large. Cette relation peut être rendue par un schéma simplifié du type suivant:

DOMAINE DES INSTRUMENTATION "OBJETS"



Conclusion

Il semble difficile de rapprocher du concept de "méthode pédagogique" le produit d'une intégration des contenus qui précèdent. Un tel produit ne saurait de toute manière s'accommoder d'une distribution linéaire déterminée par un découpage trimestriel ou semestriel. Les cinq composantes proposées ci-dessus doivent au contraire s'ériger en un système dont la configuration générale va se modifier en raison même du poids que peuvent prendre une ou plusieurs de ces composantes, les paramètres extérieurs (linguistique, social, etc.) pouvant subir des transformations et influencer de ce fait sur l'ensemble. Seule, par conséquent, une discussion méthodologique permanente sera capable de déterminer, pour un groupe donné — une classe, par exemple — la stratégie du moment et le contenu les mieux à même de répondre à la double exigence de la compréhension et de la maîtrise de la langue maternelle comme phénomène humain, et non scolaire. Car, comme le déclare O. Ducrot à propos du rapprochement de l'enseignement du français et de celui des mathématiques, il n'y a, dans le domaine dont nous parlons, aucun savoir à distribuer. Le rôle de l'enseignant devient au contraire de provoquer et d'ordonner la réflexion des élèves — ce qui lui permet du même coup de se libérer des programmes et des manuels, et de reprendre possession de son

enseignement (car la liberté du professeur et celle des élèves ne font finalement qu'un).

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

Références bibliographiques

- Cardinet, J., Basset, G. et Zwahlen, A. (1973): *Les objectifs pédagogiques de la lecture*, Neuchâtel, I.R.D.P.
- Chevalier, J.-Cl. (1972): "La grammaire générale et la pédagogie au XVIIIe siècle", *Le Français Moderne* 1.
- Chomsky, N. (1968): *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.
- Ducrot, O. (1971): "Langue et pensée formelle", *Langue française* 12.
- Fontanet, J. (1972): "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", Paris, B.O.E.N. 46.
- Fishman, J. A. (1971): *Sociolinguistique*, Bruxelles, Labor et Paris, Nathan.
- Galisson, R. (1970): *L'étude systématique du vocabulaire*, Paris, Hachette et Larousse.
- Grize, J.-B. (1973): "Langues logico-mathématiques et langues naturelles", *Revue française de pédagogie*.
- Jeannet, M. (1973): Exposé "la résistance au changement", Genève, GRETI.
- Lupasco, S. (1967): *Qu'est-ce qu'une structure?*, Paris, Bourgois.
- Mehler, J. (1969): "Psycholinguistique et grammaire générative", *Langages* 16.
- Mounin, G. (1972): *Clefs pour la sémantique*, Paris, Seghers.
- Piaget, J. (1970): *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël.
- Richerich, R. (1972): *Langues vivantes. Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Roulet, E. (1969): *Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé*, Bruxelles, AIMAV.
- Roulet, E. (1972): "Vers une grammaire de l'emploi et de l'apprentissage de la langue", *Actes du 3e Congrès de l'AILA*, Copenhague.