

Grammaire et vision du monde: l'acquisition de la langue maternelle en milieu minoritaire

par

Marie-Christine Aubin

Collège universitaire de Saint-Boniface

Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

La perception est sans doute l'élément fondamental de tout apprentissage. En nous fondant sur les travaux de phénoménologues tels que Merleau-Ponty et Georges Poulet, nous tâchons de montrer que la perception du monde n'entraîne pas seulement une vision du monde mais aussi des modes d'expression distincts. Dans un deuxième temps, ces modes d'expression transmis par le monde qui nous entoure agissent sur la façon dont nous percevons celui-ci et contribuent à une restructuration de ce monde dans notre pensée. Dans ce contexte, les enfants qui grandissent en milieux bilingues risquent de pâtir du fait qu'ils subissent l'influence de deux systèmes linguistiques transmettant chacun une vision du monde différente et parfois contradictoire. Pour résoudre ce problème, nous proposons la mise en oeuvre d'un programme d'étude contrastive des deux langues parlées par ces enfants au moyen d'exercices élémentaires de traduction, exercices qui permettront aux enfants de franchir une étape de leur développement intellectuel en apprenant à classer leurs connaissances linguistiques et, ce faisant, à mieux comprendre leur monde, leurs langues, et le caractère subjectif inhérent à toute vision du monde.

ABSTRACT

Perception is certainly an essential element in learning. Based on the research of phenomenologists such as Merleau-Ponty and Georges Poulet, this paper endeavours to demonstrate that the way we perceive our world not only produces a specific "vision du monde", or world view, but also various ways of expressing it. These ways of expression also influence our intellectual restructuring of the world. In such circumstances it seems that children growing up in a bilingual setting might well

suffer from the dual and sometimes contradictory influence of their two languages. As a means of solving such a problem, we would like to propose that a translation programme, based on the comparative study of the two languages spoken by the children, be established. This programme, comprising elementary translation exercises, would induce intellectual development in children by helping them classify their linguistic knowledge while gaining a deeper insight into their own world, their own languages, and the highly subjective nature of any world view.

La perception est sans doute l'élément fondamental de tout apprentissage. Henri Piéron, philosophe et psychologue français, fondateur de la psychologie objective, dit en effet que «toute perception est une gnose» (cité dans Thinès, 1989, p. 833), c'est-à-dire une connaissance élémentaire. De même, Frédéric Buytendijk affirme que la perception est un «savoir à la fois connaissant et sensible» (cité dans Thinès, 1989, p. 834). Il semble donc tout à fait logique de considérer que les troubles de la perception nuisent à l'apprentissage, qu'il s'agisse d'apprentissages moteurs ou intellectuels (Merleau-Ponty, 1945). Cette question se rattache toutefois, de par sa nature même, à des problèmes philosophiques et métaphysiques. Descartes déjà se demandait si les objets qu'il percevait étaient réels ou s'ils n'étaient qu'illusions comme ceux que l'on perçoit lorsqu'on rêve¹. Dans les deux cas, en effet, notre conviction est profonde que ce que nous voyons, sentons, percevons, est réalité. La réalité, au fond, n'est peut-être qu'un sentiment, une conviction, relative comme l'existence. C'est pourquoi aborder ce sujet est en soi un défi. «Le malaise que provoque tout exposé traitant de la perception comme d'un en-soi, écrit Georges Thinès, trouve son origine dans le fait qu'elle ne saurait être distinguée du sujet percevant» (Thinès, 1989, p. 832). La perception est essentiellement subjective, ce qui ne justifie aucunement de l'écarter de nos préoccupations pédagogiques. En effet, fondée ou non, la perception que nous avons du monde ou des événements engendre toute une série d'idées, de convictions politiques, religieuses ou autres qui constituent ce que Lucien Goldmann appelle notre «vision du monde» (Goldmann, 1964).

Comment donc définir le concept de «perception»? Nous voudrions ici nous référer à une école philosophique qui nous

paraît jouer un rôle essentiel pour la compréhension d'une telle notion. Il s'agit de l'école phénoménologique et notamment de Merleau-Ponty qui a consacré tout un ouvrage à la phénoménologie de la perception. Voici comment il évalue son action et celle de ses collaborateurs: «La plus importante acquisition de la phénoménologie est sans doute d'avoir joint l'extrême subjectivisme et l'extrême objectivisme dans sa notion du monde ou de la rationalité» (Merleau-Ponty, 1945, p. xv). La perception chez Merleau-Ponty est une expérience dialectique du vécu intériorisé, intégré à l'expérience du corps et de la pensée, laquelle s'applique ensuite au monde extérieur. Le corps reçoit une impression sensible, l'intègre sous forme d'habitudes ou de pensées qui vont ensuite s'ajuster au monde perçu. Les éléments de l'expérience perceptive sont le sentir, l'espace (orientation, profondeur, mouvement et place que l'on occupe dans l'espace), l'apparence et la place des objets, les autres et la temporalité. Logiquement, il doit exister un lien naturel entre la perception que nous avons du monde et l'expression de notre vision du monde, au moins en ce qui concerne les éléments de l'expérience perceptive cités plus haut. Il y aura par conséquent un lien de nature également entre les perceptions subjectives et les structures linguistiques susceptibles de les exprimer.

Dès notre plus jeune âge, nos perceptions contribuent à élaborer notre vision du monde. Celle-ci pourra varier en fonction de nos acquisitions motrices et linguistiques, les deux étant souvent dépendantes de facteurs affectifs «perçus» ou «réels». En effet, il est bien connu que le sentiment de ne pas être aimé, vrai ou faux, provoque divers retards psycho-moteurs ou intellectuels et entraîne bien souvent chez l'individu une vision négative du monde. Toutefois, comme on a coutume, lorsqu'on aborde ce type de sujet, de considérer les problèmes, l'influence négative de la perception que l'on a du monde est bien connue et amplement documentée. L'inverse pourtant est vrai aussi: un environnement accueillant et perçu comme tel entraînera une vision du monde positive et le désir constant d'en savoir plus. Les travaux de Maria Montessori ont montré de façon convaincante combien on pouvait transformer la vision du monde d'un enfant livré à lui-même et à la pauvreté en lui proposant soudainement un environnement accueillant et stimulant du point de vue intellectuel. Voici ce qu'elle conclut de l'expérience menée auprès des enfants du quartier San Lorenzo, à Rome:

Il suffit d'appliquer ces principes pour voir naître chez l'enfant un calme bien caractéristique. C'est véritablement un "enfant nouveau", moralement plus élevé, que l'on traitait en impotent! Un sentiment de dignité accompagne sa libération intérieure: il s'intéresse désormais à ses propres conquêtes [...] (Montessori, 1958, p. 45)

Ce qui a toutefois été moins étudié, et c'est de cela que nous aimerions parler maintenant, c'est la question des perceptions inconscientes issues du langage.

L'enfant qui se développe bien apprend à parler de bonne heure. De plus, comme le dit Shinichi Suzuki: «Tous les enfants japonais parlent japonais» (Suzuki, 1983, p. 1). Le raisonnement de Suzuki est le suivant: si tous les enfants japonais apprennent sans difficulté cette langue réputée difficile, c'est que l'environnement joue un rôle majeur dans l'apprentissage. En créant un environnement favorable, nous pourrions transmettre toutes sortes de connaissances à un enfant, y compris, et c'est ce qui l'occupe particulièrement, des connaissances quasi instinctives en musique. En proposant un environnement musical à l'enfant, sa perception des sons s'affinent au point qu'il est capable de discriminer de façon très efficace entre les divers sons produits par la musique. Si on peut entraîner l'oreille de cette façon (et l'on dira alors que l'enfant a de l'oreille), il va sans dire qu'il n'existe pas de langue difficile pour l'enfant qui apprend à parler: il apprendra la langue de son entourage, quelque difficile qu'elle soit. En apprenant sa langue, l'enfant affinera d'autant sa perception du monde comme le musicien en herbe affine sa perception des sons: le lait est *dans* le réfrigérateur, le verre est *sur* la table, la disposition des objets s'organise dans la langue avant de s'organiser dans la pensée, et Vygotsky affirme que c'est tout le développement de la pensée qui est déterminé par le langage:

Thought development is determined by language, i.e., by the linguistic tools of thought and by the sociocultural experience of the child [...] The child's intellectual growth is contingent on his mastering the social means of thought, that is, language (Vygotsky, 1962, p. 51)².

Le petit Français, qui n'a aucun contact avec des langues étrangères, ne dira jamais: «je suis dans le soleil» parce que le système de sa langue lui a appris que «dans» signifiait «être enfermé à l'intérieur de quelque chose»; il sait aussi que le soleil est bien trop loin pour que lui, petit enfant, il puisse aller «dans»

le soleil. Le soleil est perçu par les locuteurs francophones comme un objet lointain auquel il faut s'exposer si l'on veut tirer parti de la chaleur qu'il diffuse. Il faut donc se montrer *au* soleil, s'exhiber, se mettre *au* soleil ou être *au* soleil pour bénéficier de ses rayons.

Cet apprentissage linguistique inconscient entraîne, nous le voyons, une organisation spécifique du monde dans la pensée, ou, comme le dit Vygotsky encore, l'enfant «[...] masters syntax of speech before syntax of thought» (Vygotsky, 1962, p. 45)³. Cette organisation se porte sur la façon dont les actions se déroulent (ce que l'on appelle en grammaire les aspects ou les modalités de l'action) ou dont les objets agissent les uns sur les autres; elle porte aussi sur la façon dont on perçoit le temps. Georges Poulet (1949), dans une étude fascinante sur le temps humain, a montré combien la façon dont on avait perçu le temps était imprégnée dans la façon dont on l'avait exprimé aux diverses époques mais le contraire est vrai aussi: la façon dont on apprend à exprimer le temps peut modifier notre perception de celui-ci. Nous retrouvons donc la dialectique mentionnée plus haut à propos de Merleau-Ponty, dialectique qui s'exprime ici par l'influence de la perception sur l'expression et de l'expression sur la perception. Un exemple permettra d'illustrer notre point de vue. En français, on dit: «Je suis ici depuis deux heures», et on emploie le présent parce que, au moment où l'on parle, on est «encore» ici. Ceci paraît bien logique et bien naturel à un francophone unilingue. Pourtant d'autres peuples perçoivent les choses autrement et les trouvent aussi naturelles. Ainsi les anglophones diraient: *I have been here for two hours* en employant le passé composé. C'est que, dans la langue anglaise, ce temps s'emploie pour indiquer que l'action a commencé dans le passé mais a un lien avec le présent. N'est-ce pas aussi logique et naturel? Mais que se passe-t-il chez l'enfant bilingue qui reçoit simultanément ces deux influences? La lecture de quelques rédactions suffit pour montrer qu'il y a confusion chez de nombreux élèves qui sont tentés de dire: «j'ai été là pour deux heures», cette phrase étant non seulement incorrecte mais encore ambiguë: veut-elle en effet dire «j'ai été là deux heures» (c'est-à-dire en tout et il y a peut-être longtemps) ou bien «je suis ici depuis deux heures», ce qui signifie que je suis toujours là?

Chez les enfants bilingues plus que chez tout autre, l'apprentissage des classifications grammaticales est indispensable. En effet, il ne s'agit pas seulement pour eux de

classer leurs connaissances en langue maternelle, mais de classer toutes leurs connaissances linguistiques en fonction de leur appartenance soit à un code soit à l'autre. L'apprentissage de la grammaire à un niveau élémentaire est, nous le savons, une question très controversée ou, comme le dit Vygotsky:

Grammar is a subject which seems to be of little practical use. Unlike other school subjects, it does not give the child new skills. He conjugates and declines before he enters school. The opinion has even been voiced that school instruction in grammar could be dispensed with. We can only reply that our analysis clearly showed the study of grammar to be of paramount importance for the mental development of the child.

[...]

[...] Grammar and writing help the child to rise to a higher level of speech development (Vygotsky, 1962, p. 100-101)⁴.

Ce que l'on peut déduire de ces quelques exemples, qui pourraient être multipliés à l'infini, c'est que la logique linguistique, comme la logique de l'âme, est tout à fait relative: elle est soumise à une perception du monde qu'elle-même contribue à transmettre de génération en génération.

Cette prépondérance du rôle de la perception dans l'apprentissage, et notamment dans l'apprentissage linguistique, est rendue encore plus sensible en milieu bilingue. Chez les enfants bilingues du Manitoba, nous pouvons constater des phénomènes d'interférences qui ne sont pas, selon nous, seulement linguistiques, mais qui sont plutôt liés à une confusion au niveau de la perception du monde que transmettent deux systèmes linguistiques différents: pour reprendre l'exemple mentionné plus haut à propos du soleil, l'anglais, au contraire du français, peut dire sans difficulté *I am sitting in the sun*. En effet, l'anglais voit le soleil non pas comme un objet lointain mais comme un ensemble complexe d'objets et d'effets⁵: à cet ensemble appartiennent le soleil et ses rayons, la chaleur et la clarté qui en sont la conséquence. Dans le cas qui nous occupe, le mot *sun* renvoie au rayon qui éclaire et réchauffe une surface bien définie sur le sol. Il est alors possible d'entrer «dans» le soleil, entendons le rayon qui va nous envelopper et nous réchauffer. On voit par cet exemple combien les dictionnaires, qualifiés à juste titre de «musées lexicographiques» par Jean Delisle (1980), sont inaptes à rendre les différences de perception transmises par les langues. La

traduction de *in* par «dans» ou par toute autre préposition ne saurait remplacer l'explication de la vision du monde transmise par la langue.

Les enfants bilingues grandissent donc avec deux systèmes de référence, systèmes qu'ils acceptent tous deux, en bloc, comme ils acceptent tout ce qui les entoure, tout ce qu'ils perçoivent comme étant la réalité. Dans ces circonstances, il est parfaitement injuste de les culpabiliser lorsqu'ils commettent ce que les linguistes appellent des «anglicismes». Leur vision du monde ne peut pas être conforme au système français quand ils reçoivent l'influence de deux systèmes. Les culpabiliser ne mène à rien. Il faut, au contraire, leur fournir les outils qui leur permettront de tirer le meilleur parti possible de leurs connaissances.

En effet nous avons trop tendance, au Canada, à oublier que l'apprentissage précoce d'une deuxième langue est un atout considérable. Combien de jeunes Français envient les petits Canadiens capables de s'exprimer facilement dans deux langues et de les parler en plus avec un accent authentique? Les adolescents aussi, qui chantent avec ferveur les chansons de Daniel Lavoie et de Roch Voisine, envient leurs idoles d'Outre-Atlantique d'être à l'aise en anglais comme en français⁶. Toutefois, pour bien profiter de ces connaissances, il s'agit d'avoir à sa disposition des moyens structurés de lutte contre les interférences.

Georges Mounin (1963) a montré que traduire, c'est apprendre à résister à l'influence de la langue que l'on traduit. Il cite à ce propos une analyse faite plus tôt par André Martinet:

Le problème linguistique fondamental qui se présente, eu égard au bilinguisme, est de savoir jusqu'à quel point deux structures en contact peuvent être maintenues intactes, et dans quelle mesure elles influenceront l'une sur l'autre [...] Nous pouvons dire qu'en règle générale, il y a une certaine quantité d'influences réciproques et que la séparation nette est l'exception. Cette dernière semble exiger de la part du locuteur bilingue une attention soutenue dont peu de personnes sont capables, au moins à la longue (cité dans Mounin, 1963, p. 5).

Il faut donc organiser cette résistance très tôt, dès l'école, pour que les enfants puissent avoir les avantages du bilinguisme sans en avoir les inconvénients. Jean Delisle revient lui aussi sur cette question en traçant une ligne très nette entre «bilingue» et «traducteur»:

Pour évaluer le bilinguisme du traducteur, il serait non pertinent de mesurer l'étendue de son vocabulaire, sa connaissance de la grammaire ou de l'orthographe et encore moins son aisance à s'exprimer en langue seconde. C'est par son aptitude à dissocier deux langues en contact que le traducteur révèle sa connaissance de celles-ci, la maîtrise de son métier, et qu'il se distingue du bilingue au sens courant du terme (Delisle, 1980, p. 37).

Sans vouloir faire de tous les enfants manitobains des traducteurs chevronnés, il nous semble qu'en milieu minoritaire l'exercice de la traduction est une nécessité pour le maintien de la connaissance de la langue maternelle.

Lorsqu'on apprend une deuxième langue à l'âge de huit ou dix ans, les perceptions inconscientes transmises par la langue maternelle sont bien en place. La deuxième langue peut alors exercer tout l'attrait de l'exotisme. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, apprendre une langue étrangère, c'est découvrir, certes, un autre monde, une autre société, mais aussi d'autres façons de percevoir le monde ou les choses que nous connaissons déjà. De ce fait, tout apprentissage d'une langue étrangère est un élargissement de notre expérience perceptive et, par là, de nos capacités d'analyse, ce qui permet de contribuer au développement intellectuel en général. Mais l'apprentissage de la seconde langue se fait, ici, presque en même temps que celui de la langue maternelle: il se fait dans la rue, par la télévision, par toutes les activités préscolaires ou parascolaires que l'enfant sera souvent appelé à faire en anglais.

Le rôle de l'école devrait donc être, sous ce rapport, de transformer «les problèmes» de perception issus du bilinguisme en une prise de conscience positive et rentable chez le bilingue précoce. Du fait que la traduction, par sa nature même, enseigne à résister à la langue seconde, même et surtout lorsque cette langue fascine, il nous semble qu'elle pourrait être un outil pédagogique efficace qui permette aux élèves de tous âges de classer leurs connaissances en deux parties: ce qui appartient à la langue maternelle, d'une part, et ce qui appartient à la langue seconde, d'autre part. La traduction que nous proposons d'introduire dans les écoles n'est pas la traduction professionnelle que l'on pratique dans les bureaux spécialisés. Il s'agit là plutôt de ce qu'on appelle communément la «traduction pédagogique» ou «traduction scolaire» (Durieux, 1991). Elle se fonde sur une étude contrastive des langues dans un but de

perfectionnement linguistique valable pour les deux langues étudiées. De nos jours, ce type de traduction s'emploie pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, si nous voulons nous inscrire à des cours d'allemand ou de russe, nous nous verrons assigner quelques petites phrases à traduire vers la langue d'apprentissage (thème) ou vers notre langue d'usage (version). Chaque phrase propose une difficulté (c'est-à-dire une «façon de dire» différente de ce à quoi nous sommes habitués), difficulté facile à résoudre puisque étudiée précédemment de façon systématique.

L'effet d'un tel apprentissage n'est pas d'ailleurs toujours celui auquel on s'attend: au niveau du secondaire par exemple, il y a eu des cas d'enfants qui, récalcitrants à l'apprentissage de la grammaire française, ont compris le «système» du français en apprenant une langue étrangère. Ces enfants ont plus ou moins bien réussi dans cette langue (d'autres facteurs entrent en ligne de compte et notamment l'importance des pratiques communicatives) mais il n'empêche que les logiques linguistiques ont pu soudain être comprises. L'intérêt de l'apprentissage d'une langue seconde, c'est, entre autres, la conscience que prend l'enfant de l'existence d'autres systèmes:

The child learns to see his language as one particular among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations. Goethe said with truth "he who knows no foreign language does not truly know his own" (Vygotsky, 1962, p. 110)⁷.

Ainsi, il nous semble qu'en introduisant, vers la troisième année, des exercices de traduction comme pratique langagière pour des enfants déjà bilingues, c'est-à-dire disposant déjà de suffisamment de connaissances pour être compris des deux groupes linguistiques, les interférences entre les deux langues devraient devenir plus rares tandis que la correction de ces deux langues et les capacités d'analyse et d'appréciation linguistique et culturelle se trouveraient renforcées.

Percevoir le monde différemment grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est enrichir son expérience d'autant, c'est affiner ses connaissances intellectuelles tout en apprenant, éventuellement par la résistance, le respect des différences. Chez les bilingues précoces, la langue seconde est à peine une langue étrangère. En fait, ceci est tellement vrai que les écoles françaises du Manitoba n'enseignent pas véritablement l'anglais comme

langue seconde. Les enfants de ces écoles suivent parallèlement un programme de français langue maternelle et un programme d'anglais langue maternelle. Tout ceci est très bien et devrait continuer ainsi. Ce que nous proposons en revanche, c'est d'introduire, ne serait-ce que quelques minutes par jour, un cours de traduction élémentaire qui mettrait en lumière les zones d'interférences linguistiques propres aux bilingues. La traduction est un exercice difficile, nous le savons. Mais nous aimerions reprendre à notre compte cette conclusion que Vygotsky a tirée de ses recherches: «[...] What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow. Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it [...]»(Vygotsky, 1962, p. 104)⁸. Serons-nous entendue? Se constituera-t-il des équipes pour l'élaboration puis l'expérimentation d'un tel programme? Nous l'espérons car élargir le champ de ses perceptions linguistiques et culturelles, c'est mieux comprendre le monde, c'est s'ouvrir à lui, c'est grandir.

NOTES

1. Voir notamment la quatrième partie du *Discours de la méthode*.
2. «Le développement de la pensée est déterminé par le langage en tant que celui-ci est moyen d'expression de la pensée et moyen d'expérimentation socioculturelle [...] L'évolution intellectuelle de l'enfant dépend de sa maîtrise des moyens de communication de sa pensée, en l'occurrence du langage». [traduction de l'auteur]
3. «[...] maîtrise la syntaxe du langage avant celle de la pensée». [traduction de l'auteur]
4. «La grammaire est un sujet qui semble avoir peu d'applications pratiques. Au contraire des autres matières scolaires, elle n'apporte pas de nouvelles habiletés à l'enfant. Ce dernier sait en effet conjuguer les verbes ou décliner les mots bien avant d'aller à l'école. On a même été jusqu'à dire que l'enseignement de la grammaire pourrait être supprimé. Tout ce que nous répondrons, c'est que nos recherches ont clairement démontré que l'apprentissage de la grammaire est de la plus grande importance pour le développement intellectuel de l'enfant.
[...]
[...] La grammaire, comme la rédaction, permet à l'enfant de faire un pas de plus vers la maîtrise du langage». [traduction de l'auteur]
5. Cette caractéristique semble correspondre à l'étape de développement du langage que Vygotsky appelle «thinking in complexes» et qui tend à regrouper les objets dans la pensée à la suite d'associations fondées sur des critères extrêmement variés (Voir p. 61 et suivantes).

6. Voir à ce propos le reportage de *Vision 5* (TV5 Canada) sur la popularité de Roch Voisine en Belgique (mars 1992), plusieurs jeunes voyant son bilinguisme comme une sorte d'exotisme.
7. «L'enfant apprend que sa langue est un système parmi beaucoup d'autres; il apprend à la voir comme un ensemble de phénomènes classables dans des catégories plus vastes, ce qui l'amène à prendre conscience de sa propre utilisation du langage. Goethe a dit avec raison que "celui qui ne connaît pas de langue étrangère ne saurait connaître la sienne véritablement"». [traduction de l'auteur]
8. «[...] Ce que l'enfant peut faire avec de l'aide aujourd'hui, il pourra le faire seul demain. Le seul bon enseignement est donc celui qui précède le développement intellectuel et le suscite en préparant le chemin [...]». [traduction de l'auteur]

BIBLIOGRAPHIE

- BOURRE, Jean-Marie (1990) *La diététique du cerveau, de l'intelligence et du plaisir*, Paris, Éditions Odile Jacob, 336 p. (Coll. «Points», n° 0J13)
- DELISLE, Jean (1980) *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 282 p.
- DESCARTES, René (1969) *Discours de la méthode*, Paris, Larousse, 129 p.
- DURIEUX, Christine (1991) «Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction», *Le français dans le monde*, n° 243, p. 66-70.
- GOLDMANN, Lucien (1964) *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 531 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 531 p.
- MONTESSORI, Maria (1958) *Pédagogie scientifique* (tome 1: *La Maison des enfants*), s.l., Desclée de Brouwer, 257 p.
- MOUNIN, Georges (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 296 p.
- PIAGET, Jean (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 192 p.
- POULET, Georges (1949) *Études sur le temps humain*, Paris, Plon, 409 p.
- SUZUKI, Shinichi (1983) *Nurtured by Love*, New York, Exposition Press.
- THINÈS, Georges (1989) «Perception», *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 17, p. 832-835.
- VYGOTSKY, Lev S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 168 p.

(Acceptation définitive en mai 1992)