

RÉSUMÉ:

Notre modèle de communication a été réalisé pour répondre à deux questions. Comment arrivons-nous à construire et comprendre un discours cohérent ? Comment pouvons-nous modifier notre discours en cas d'inadéquation ? L'originalité s'articule dans le fait que nous expliquons des difficultés pragmatiques en dissociant certaines compétences langagières (sociolinguistiques, discursives et stratégiques), nous expliquons, également, les discordances pragmatiques entre deux interlocuteurs et enfin, nous intégrons le double principe que l'apprentissage se passe dans l'interaction et dans un autocontrôle. Les conséquences épistémologiques de ce modèle linguistique permettent de comprendre notre niveau de conscience (métamodèle) de nos façons de produire un discours cohérent. En effet, les représentations que nous utilisons peuvent avoir des impacts et mobiliser différemment nos compétences. En outre, ce développement permet de proposer des pistes tant en rééducation logopédique que dans l'enseignement des langues.

MOTS-CLÉS:

Modèle - Pragmatique - Apprentissage - Langue - Dysphasie - Discours.

MODÉLISATION DU DISCOURS: BOUCLE RÉFLEXIVE, INTERACTIVE ET NIVEAUX DE CONSCIENCE

par Sylviane BACHY

Sylviane BACHY
Maître-assistante
Institut Libre Marie Haps
Ecole de Logopédie
rue d'Arlon 11, Bruxelles 1050,
Belgique
+3225119292
<http://www.ilmh.be>
Assistante de recherche en
Philosophie et Lettres
Université catholique de Louvain
<http://www.uclouvain.be/>
bachy@rom.ucl.ac.be

SUMMARY: Modelling of the speech : interactivity and consciens levels

Our model of communication was carried out for to answer two questions. How we arrive at to build and include/understand a coherent speech ? How can we modify our speech in case of inadequacy ? The originality is articulated in the fact that we explain pragmatic difficulties in dissociating certain linguistic competences (sociolinguistic, discursive and strategic), thus let us explain, also, the pragmatic discordances between two interlocutors and finally, we integrate it double principle which the training occurs in the interaction and in a self-checking. The epistemological consequences of this linguistic model allow to include/understand our level of conscience (metamodele) our ways of producing a coherent speech. Indeed, the representations which we use can have of impacts and to differently mobilize our competences. This development makes it possible to propose tracks as well in logopedic rehabilitation as in the language teaching.

KEY -WORDS:

Model - Pragmatic - Training - Language - SLI - Speech.

Dans cet article, nous présentons un modèle que nous avons conçu initialement afin de comprendre les troubles pragmatiques rencontrés dans notre pratique de logopède. En effet, certains troubles de la pragmatique chez les enfants autistes et dysphasiques sont très difficiles à évaluer pour les praticiens sur base de tests généraux tels que les *Nouvelles épreuves d'examen du langage* de Chevrie-Muller* ou de tests spécifiques comme la *Children's Communication Checklist (CCC-2)* de Bishop* : une même altération du discours peut donner lieu à de multiples interprétations. Le modèle que nous présentons permet de discriminer différentes causes produisant un même discours et donc de développer des stratégies de remédiation spécifiques pour chacune de ces causes.

Cette démarche de modélisation nous a amenée à intégrer des notions de logopédie, de linguistique et de pédagogie. Le modèle qui en résulte dépasse largement la question initiale et apporte des éléments de réponse aux deux questions suivantes :

Comment construisons-nous notre discours ?

Comment pouvons-nous le modifier ?

Les différentes influences (courant interactionniste, modèle inférentiel, compétences...) qui nous ont permis de formuler notre hypothèse peuvent sembler contradictoires. Néanmoins notre démarche s'inscrit dans une volonté de développer un système intégré d'où peut être dérivée une série de comportements. Cette démarche est celle de Lerot*, linguiste, qui décrit un système intégré comme une fusion des acquis de différents modèles généralement présentés comme concurrents ou mutuellement incompatibles. Par ce choix, nous acceptons l'idée de faire un modèle très « général ».

L'originalité de ce modèle tient au fait qu'il décrit :

- la façon, a priori inconsciente, dont nous construisons notre discours dans l'interaction avec l'extérieur (boucle interactive) et dans une réflexion autonome (boucle réflexive).
- le niveau de conscience que nous avons de nos modèles mentaux.

Comme exposé par Fourez*, nos comportements (en particulier ici la production d'un discours en interaction avec d'autres individus) découlent en effet de modèles mentaux qui sont souvent inconscients, tacites et réflexes*. Comprendre « comment » on fait et comprendre « pourquoi » dans certains cas notre discours n'est pas adapté (niveau de conscience), permet de le modifier. Plus l'individu a conscience de ses propres comportements et des modèles qui les sous-tendent, plus il lui est aisé de les modifier pour développer en retour ses compétences. C'est précisément ce que permet notre modèle du discours.

Dans le premier point, nous présentons les influences qui nous ont permis de construire le modèle du discours. Dans le second point nous présentons le modèle proprement dit. Enfin dans le troisième point nous en discutons les conséquences épistémologiques.

INFLUENCES ET ANALYSE DU CONTEXTE

Notre travail avec les enfants présentant des troubles pragmatiques nous a amenée à nous demander comment faire la différence entre les enfants qui ont des compétences linguistiques et de réelles difficultés en pragmatique (trouble primaire) et les enfants qui, parce qu'ils ont des difficultés en linguistique ne sont pas efficaces en pragmatique (trouble secondaire). Nous allons expliquer ce que nous entendons par compétences linguistiques et compétences pragmatiques.

Les compétences linguistiques se caractérisent par une maîtrise phonologique, lexi-

*2002

*2003

*1983

*2004

*Senge et coll. 1990, 1991

cale et syntaxique de la langue. Elles regroupent les capacités à reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et les capacités à les combiner pour former des mots et des phrases. Des difficultés à ce niveau peuvent se présenter sous forme de retard de parole (trouble phonologique), de retard de langage (trouble phonologique, lexical et syntaxique), de dysphasie de type phonologique, phonologico-syntaxique ou encore lexicale.

*2005

Les compétences pragmatiques regroupent les capacités à transmettre ses intentions au moyen du langage. Elles peuvent selon Monfort* être définies par une série d'autres compétences qui permettent de dire ce qu'il faut comme il le faut pour adapter spécifiquement son discours en fonction de la personne que l'on a en face de soi. Autrement dit, il s'agit de la capacité à produire et à comprendre des énoncés conformes aux codes sociaux et appropriés à des situations sociales spécifiques. Le fait d'être «pragmatiquement efficace» implique selon Canale et Swain* des compétences sociolinguistiques, discursives et stratégiques que nous définissons ci-dessous*.

*1980

*USF, 2003

- La **compétence sociolinguistique** est la capacité à adapter la langue à différents contextes sociaux selon le rôle des participants, leur expérience, le contexte de l'échange et la fonction de l'interaction. Par exemple : utiliser le vouvoiement lorsqu'on s'adresse à un supérieur, à une personne occupant un poste d'importance ou à une personne qu'on ne connaît pas ; utiliser un vocabulaire adapté à l'âge et au niveau d'éducation de l'interlocuteur ; choisir des formules de politesse usuelles lors d'une correspondance écrite ou orale.

- La **compétence discursive** est la capacité de l'interlocuteur à mettre ensemble les mots et les phrases pour arriver à atteindre une cohésion, une cohérence de pensée dans le discours oral ou écrit. Par exemple : faire concorder la date d'une lettre avec les événements qui y sont mentionnés, détailler en quelques phrases l'idée principale d'un énoncé, établir une séquence logique de procédures usuelles.

- La **compétence stratégique** est la capacité à choisir la meilleure stratégie pour faire accepter son message de manière convaincante et pertinente. Par exemple : convaincre quelqu'un en utilisant des arguments valables. Bachman* définit cette compétence comme la capacité de se doter de stratégies de résolution de problèmes propres à la langue.

*1990

*2005

D'après Monfort*, les compétences pragmatiques se développent bien avant l'apparition du langage. Les plus précoces de ces compétences concernent nos façons d'interpréter des intentions et des émotions. L'acquisition dépend des habiletés cognitives de l'individu et de sa capacité à tenir compte de son environnement.

*2000

Le courant interactionniste postule que les habiletés conversationnelles et pragmatiques s'acquièrent lors des premières interactions. Les travaux de Vygotsky se concentrent sur le fonctionnement interactionnel comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Pekarek Doehler* souligne que l'interaction permet la construction de savoirs et de savoirs-faires langagiers.

*1957

*2000

D'après nous, l'étude de l'interaction est indispensable mais ne permet pas à elle seule d'expliquer suffisamment toutes nos acquisitions. Nous ne pensons pas que l'enfant en difficulté dans l'acquisition du langage doit intégralement son problème à son entourage.

Dans une approche davantage centrée sur les habiletés cognitives, Grice*, cité par Origi et coll.*, a analysé avec le **modèle inférentiel** les rapports entre « sens linguistique » et « sens voulu ». La théorie de l'esprit, qui est une version dérivée de ce modèle, lie l'acquisition des compétences pragmatiques chez un individu aux représentations qu'il se fait de son interlocuteur. Ce sont ces représentations qui lui permettent de comprendre les intentions de l'interlocuteur au-delà de ce qui est dit.

La théorie de l'esprit est définie comme étant la capacité à attribuer à autrui des états

mentaux et à prédire ou à expliquer des comportements*. Cette capacité serait acquise vers 4 ans, âge auquel l'enfant est capable d'inférence. Avant ce stade des premières vraies représentations, on trouve vers 3 ans (stade pré-théorie de l'esprit) des représentations imagées (dessins), des jeux d'imitation précurseurs des méta-représentations mais l'enfant n'est pas encore capable de différencier ses représentations mentales de celles des autres. Enfin, vers 6 ans, l'enfant réussit systématiquement à s'imaginer les réactions d'autrui par rapport à une situation donnée. Il possède un **modèle mental** de son partenaire. Hupet* précise que ce n'est pas tant ce que l'interlocuteur *dit, fait* ou *est* qui est important pour créer un discours en tant que locuteur, mais plutôt ce que le locuteur croit que l'interlocuteur *dit, fait, est, pense* ou *ressent*. Cette représentation de l'interlocuteur est le modèle mental que le locuteur construit de l'autre, modèle qui va influencer son discours.

*Reboul, 2004

*1987

*Auchlin, 1998

*De Pietro, Matthey, Py 1989

*2001

En fonction de ce modèle mental, le locuteur va choisir et utiliser des « **actes de langage** » pour faire passer ses intentions. Selon nous, la notion d'acte est à rapprocher des notions du « locuteur-acteur »* qui réalise des « activités de langage » pour communiquer. En parlant, le locuteur est acteur dans la conversation qui s'engage entre lui et une autre personne. Par « être acteur », on entend : accepter et comprendre le rôle déterminé par l'interaction et l'activité communicationnelle. Cette activité des interlocuteurs se fait par la mobilisation spécifique de ressources et de connaissances.

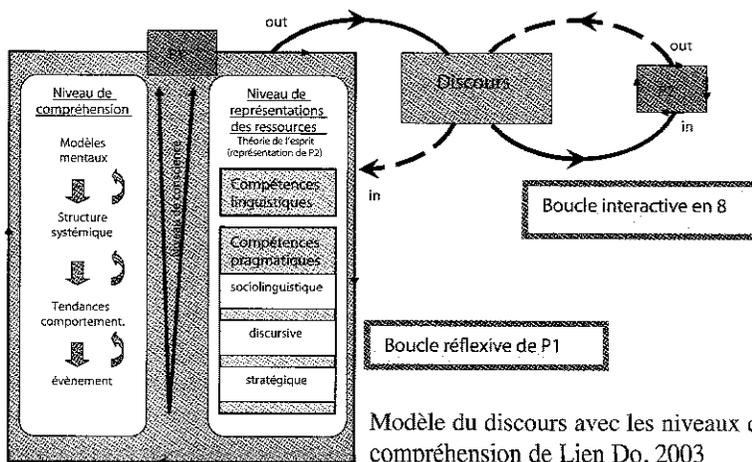
On peut donc dire que dans une situation de discours (interaction), nous mobilisons des ressources* en lien avec nos représentations (modèles mentaux) afin de faire passer nos intentions. Grâce à un auto-contrôle et à une adaptation au niveau d'exigence attendu (niveau d'adéquation de Mondada*) nous formulons notre discours d'une certaine manière. Cette opération aurait lieu dans une boucle réflexive. Les interlocuteurs vont structurer les « actes de langage » dans l'interaction mais aussi réfléchir au niveau d'adéquation du discours.

PRÉSENTATION DU MODÈLE

Le modèle que nous présentons intègre les différents postulats expliqués ci-dessus (courant interactionniste, modèle inférentiel et boucle réflexive). L'objectif est d'expliquer comment notre discours se construit en exploitant les apports de chacune des approches précédentes.

La **portée de ce modèle** est plus générale. Nous allons expliquer notre modèle en présentant les différentes parties qui le composent.

Voici le modèle que nous avons appelé « modèle du discours ».



EXPLICATION DES DIFFÉRENTES PARTIES DU MODÈLE

1 - La boucle réflexive

Le locuteur P1 est représenté par une boucle réflexive. Celle-ci comprend (à droite) des représentations de ses compétences (niveau de représentations des ressources) et de l'interlocuteur P2 (niveau d'adéquation).

En fonction du niveau de représentation que le locuteur P1 a de son interlocuteur P2 (niveau d'adéquation), il utilise différemment ses ressources. Par exemple, un adulte qui s'adresse à un enfant adapte son discours tant au niveau linguistique (intonation, choix du vocabulaire, phrases courtes) qu'en fonction du rapport social (tendance à tutoyer) ou qu'au niveau discursif et stratégique. Cette adaptation peut être plus ou moins consciente : un enfant de quatre ans qui s'adresse à un enfant plus jeune n'a pas conscience de simplifier son langage ou de « parler bébé ».

Nous avons représenté ce niveau de conscience sous forme d'un « V » pour exprimer que nous pouvons ne pas être conscients des ressources que nous utilisons ou au contraire que nous pouvons être très conscients des ressources que nous allons utiliser pour former notre discours. En fonction de ces niveaux de conscience nous pouvons comprendre nos représentations, c'est-à-dire commencer à analyser comment nous produisons un discours et comment nous l'adaptions à l'interlocuteur. Différents stades sont représentés dans la partie gauche de la boucle réflexive de P1* :

Le stade évènement est une intervention de type symptomatique. Par exemple, lorsqu'un enfant tutoie un étranger, un adulte signale qu'il faut le vouvoyer. Il s'adresse à nouveau à cette personne en la vouvoyant. C'est un processus action-réaction qui permet un changement immédiat sans pour autant traiter le problème. On intervient en se demandant comment réagir à cet évènement maintenant.

Le stade « des tendances comportementales » est une intervention qui consiste à identifier des tendances dans des évènements répétés. Il s'agit d'une adaptation de son comportement. Par exemple, l'enfant à qui on explique qu'il faut vouvoyer les adultes va généraliser le vouvoiement et utiliser la formule « vous » pour tous les adultes. Cette généralisation est efficace pour autant que tous les adultes aient le même statut. La limite de ce niveau consiste à intégrer des exceptions : dès que l'adulte devient familier nous pouvons le tutoyer...

Le stade de la structure systémique est une intervention créative. L'analyse de nos habitudes, des traditions et des dispositions socio-culturelles permet de comprendre ce niveau.

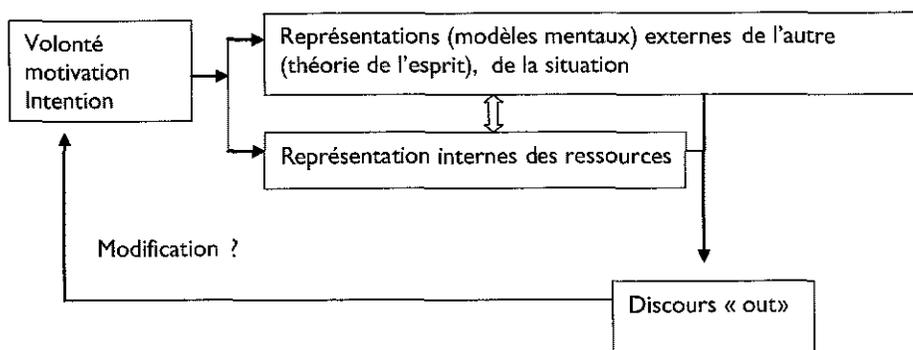
Par exemple, la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement en français est difficile à acquérir pour un anglophone qui dit « you » à des adultes comme à des enfants dans sa langue maternelle parce qu'en anglais le « you » ne distingue pas la deuxième personne du singulier, de la deuxième personne du pluriel ou de la deuxième personne du singulier majestatif.

Le stade des modèles mentaux, est l'intervention la plus consciente et la plus efficace. Il s'agit du niveau où l'on arrive à expliquer et formaliser nos propres représentations et nos modes de fonctionnement pour une situation donnée. Nous avons toute une série de modèles basés sur les réalités qui nous entourent. Accéder au stade des modèles mentaux c'est rendre explicite et conscient ce qui est implicite et inconscient. Par exemple, l'étudiant qui comprend que son modèle mental du discours écrit est inadéquat parce qu'il ne répond pas aux attentes du professeur, peut, s'il arrive à expliciter « comment » il fonctionne (regard méta), identifier où se trouve la discordance entre la réalité et son modèle de ce qui pourrait être un « bon discours écrit ». Ceci pourrait se situer dans une mauvaise représentation des attentes du professeur (niveau de la théorie de l'esprit) ou dans une mauvaise représentation de ses propres ressources en termes de compétences linguistique ou pragmatique. La prise de conscience d'une inadéquation des niveaux de compétence, phase d'identification, devient tout à fait efficace pour le changement lorsqu'on arrive à expliquer en quoi il y a une inadéquation, il s'agit de la phase méta ou

*Lien Do 2003

réflexive. Cette réflexivité est selon nous proportionnelle au niveau de conscience. Par voie de conséquence, pour les enfants en difficulté au niveau des représentations des ressources par exemple, notre approche préconise de travailler les prises de conscience en expliquant au maximum comment on fait pour dénommer, pour construire une phrase, pour construire une histoire, pour parler au directeur, etc pour qu'ensuite l'enfant essaye de décrire lui aussi comment il construit son langage et comment il le perçoit par rapport à lui-même et par rapport à l'autre. Modifie-t-il sa façon de parler lorsqu'il s'adresse à un tout petit par rapport à un adulte ? Pourquoi ? Arrive-t-il à l'effet souhaité ?

Dans le modèle, nous avons tracé une double flèche entre nos doubles représentations (modèle de l'autre, modèle de nos ressources) et notre compréhension de nos représentations. En fonction des stades du niveau de conscience nous pouvons analyser comment nous créons notre discours et ainsi influencer nos représentations de nos ressources. Nos représentations sont remises en question sans arrêt par le niveau d'adéquation. Les intentions qui passent par le discours sont donc formulées à partir d'un ensemble de décisions qui vont se réguler dans la boucle réflexive. Le point de départ dans la boucle réflexive est le désir, la motivation de transmettre un message. Ce message va se construire à partir de nos représentations de l'extérieur (de l'autre, de la situation) et de nos ressources internes (de quoi ai-je besoin ?).



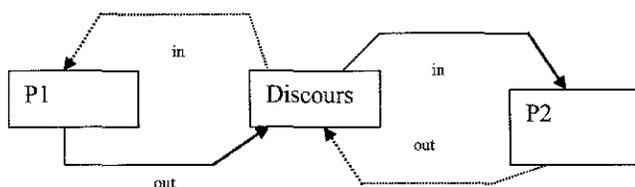
Boucle réflexive du modèle du discours

La comparaison, chez le locuteur P1, des représentations du discours avec le discours réellement produit, permet à ce locuteur d'adapter ses représentations et donc son discours futur : si mon discours n'est pas « adéquat » et que mes intentions ne sont pas atteintes, je modifie mon message en ajustant mes représentations.

Cette partie nous permet d'expliquer des ajustements personnels de ce que nous produisons et comprenons.

2 - La boucle interactive

Nous apprenons dans et par l'interaction. Le schéma ci-dessous représente cette boucle utile et nécessaire pour apprendre et confronter nos représentations à l'extérieur.



Boucle interactive du modèle du discours – le huit (8)

Ce schéma explique que P1 produit un discours (out) et que son discours va être perçu par P2 (in). P2 va traiter le discours dans sa boucle réflexive et produire à son tour un discours.

P2 et P1 sont dans une boucle interactive parce qu'ils vont adapter leurs « actes de langage », en fonction de ce qui est compris par l'autre. Il y a une régulation. L'objectif pour chaque interlocuteur est de faire passer une intention. La confrontation entre eux permet d'ajuster le message si c'est nécessaire.

CONSÉQUENCES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Nous oublions très souvent que nous fonctionnons avec des modèles, croyant que nous composons directement avec la réalité (confusion entre la carte et le territoire*). Nos modèles mentaux sont tacites, inconscients et réflexes*. Il est difficile de remettre en question nos représentations lorsqu'elles nous sécurisent et qu'elles ont montré une certaine efficacité. Toutefois lorsque nous interagissons et réfléchissons à nos représentations et que nous voulons comprendre notre interlocuteur, nous devons remettre en question ces représentations. Cette remise en question est d'autant plus efficace qu'elle est consciente.

Prendre conscience des modèles mentaux à partir desquels nous percevons et agissons permet le changement et permet d'évaluer la pertinence de nos modèles. On peut à ce moment-là les conserver ou les modifier. En effet, pour suivre l'idée de Popper*, nos modèles sont fiables tant que les situations réelles qu'ils décrivent ne viennent les contredire. Aussi il faut accepter de les auto-analyser et de les corriger pour évoluer.

Dans le cas des enfants qui présentent des troubles du langage pragmatiques, nous travaillons explicitement les stratégies et la prise de conscience de « comment ils font ». Cette façon de rééduquer le discours est efficace comme l'ont montré des rééducateurs comme Estienne, Monfort et Mazeau. Toutefois ces principes de rééducation n'ont jusqu'ici jamais été modélisés.

CONCLUSION

Nous avons présenté un modèle du discours qui comprend une boucle réflexive, une boucle interactive et qui a la particularité d'intégrer différents niveaux de compréhension qui vont permettre de modifier nos représentations mentales. Nous espérons que ce modèle, encore à parfaire, permettra d'améliorer la qualité des rééducations des enfants en difficulté pragmatique.

BIBLIOGRAPHIE

- AUCLIN, A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systématique de la compétence discursive. In VERSCHUEREN, J. (dir.), *Pragmatics in 1998: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference*, 1, 1-22. Anvers: International Pragmatics Association.
- BACHELARD, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *AILE*, 1. Paris: Aile Encrages.
- BATESON, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- BISHOP, D. (1998). Development of the Children's Communication Check method for assessing qualitative aspects of communicative impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 6, 879-891.
- BISHOP, D. (2003). *Children's Communication Checklist (CCC-2)*. Oxford: Harcourt Assessment.
- BRONCKART, J.P. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Nord-Pas-de-Calais: Presses Universitaires du Septentrion.

*Fourez, 2004

*Senge et coll. 1990, 1991

*1973

- CANALE, M., SWAIN, M. (1980). Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1,1, 1-47.
- CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A.M., LE NORMAND, M.T., FOURNIER, S. (2002). *Nouvelles épreuves d'examen du langage*. Paris : ECPA.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., PY, B. (1989). *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Strasbourg : Actes du troisième Colloque Régional de linguistique, 28-29 avril 1988.
- FOUREZ, G. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- GRICE, H.P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 64, 377-388.
- HUPET, M., COSTERMANS, J. (1987). Dimensions pragmatiques du fonctionnement et de l'acquisition du langage. In RONDAL, J.A., THIBAUT, J. (Eds), *Problèmes de psycholinguistique générale*. Liège : Mardaga, pp 87-173.
- LEROT, J. (1983). *Abrégé de linguistique générale*. Louvain-La-Neuve : Cabay.
- LIEN DO, K. (2003). *L'exploration du dialogue de Böhm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Québec, Université de Laval : Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation. <http://www.theses.ulaval.ca/2003/20640/20640.html>. (visité en mars 2006).
- MONDADA, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1, 1-21.
- MONFORT, M., JUAREZ, A., MONFORT JUAREZ, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha.
- ORIGGI, G., SPERBER, D. (2000). Evolution, communication and the proper function of language. In CARRUTHERS, P., CHAMBERLAIN, A. (eds), *Evolution and the Human Mind, 140-69*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PEKAREK DOELHER, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aïe*, 12, 4-26.
- POPPER, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- REBOUL, A. (2004). La référence chez l'enfant : cohésion et théorie de l'esprit. *Cahiers d'acquisition du langage et psychologie*, 24, 129-133.
- ROULET, E. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Neuchâtel : Peter Lang.
- SENGE, P., GAUTIER, A. (1991). *La cinquième discipline. L'Art et la Manière des Organisations qui apprennent*. Paris : FIRST. Édition originale, 1990, *The Fifth Discipline - The Art & Practice of the Learning Organization*. New York : Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- SPRINGER, C. (2000). Les multiples facettes du concept de « compétence » : que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ? GEPED (Groupe d'études en psycholinguistique et didactique). Université de Paris : Actes de la Journée d'étude Cognition, Langue et Culture, éléments de théorisation didactique, 7-17 mars 2000.
- TARDIFF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Ed. Logiques.
- VASSEUR, M.T. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétences. Compétence en langage ou efficacité en discours ? *Notions en questions*, 6, 37-49.

- USF, Université Simon Fraser. (2003). *Test de compétence communicative (TCC)*. Canada. http://www.edu.gov.mb.ca/fpub/ped/fl2/dmo_8e/pdf/2unevisiondeapprentissage.pdf (visité en décembre 2006).