

【論文】

Système-langue ressource de l'apprenant, apprentissage d'une langue étrangère et méthodologie

Michel SAGAZ

要旨：

This article questions the nature of the learning of a foreign language; and especially whether the processes underlying such learning are specific, or whether they are similar to other kinds of learning. This question is crucial for the choice of the methodology to be adopted by the language teacher. To illustrate this point, we discuss the possible role that can be played by the “resource system-language” of learners, and its limitations, particularly when considering the proximity/distance of the languages involved.

キーワード：

Learning (apprentissage), Methodology (méthodologie), “Resource System-Language” (“système-langue ressource”), Teaching and Learning of Distant Languages and Cultures (enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines)

Introduction

Parler une langue maternelle devient une routine pour la majorité des êtres humains. La mise en place de cette routine a *cependant* nécessité, pour chacun de ceux qui parlent maintenant, l'apprentissage puis l'automatisation de certains savoir-faire bien concrets. Nous parlons notre langue maternelle aussi naturellement que nous faisons du vélo (si nous savons en faire) ou que nous conduisons une voiture (si nous savons conduire). En revanche, si nous ne savons pas faire de vélo ou conduire, il ne nous sera pas possible, ou très maladroitement et difficilement, de réaliser ces actions.

Ces analogies générales entre l'apprentissage d'une langue et d'autres apprentissages permettent, d'une part, de nous interroger sur la mise en place de routines dans les savoir-faire qu'implique l'acte de parler. Elles permettent, également, de nous demander si ces routines sont spécifiques à l'apprentissage d'une langue ou si elles sont communes à l'ensemble des apprentissages (Skehan, 1998 ; Lightbown et Spada, 2006 : 23).

Considérer s'il y a, ou non, des différences fondamentales entre l'apprentissage d'une langue et un autre apprentissage est crucial si l'on souhaite se positionner par rapport à la question “Qu'est-ce qu'apprendre ?”.

En effet :

- Un point de vue positif sur cette question (= il y a des différences) mettrait en avant les caractéristiques propres à l'objet de l'apprentissage (qui constitue la matière étudiée : une langue ou un autre savoir-faire) et *minimiserait* l'importance de la démarche d'apprentissage.
- Au contraire, un point de vue négatif sur cette question (= il n'y a pas de différence) mettrait en avant l'importance de la démarche d'apprentissage et *minimiserait* les spécificités de l'objet de

l'apprentissage.

C'est ainsi que certains chercheurs signalent l'importance de la place que l'on doit attribuer au sujet apprenant dans une théorie de l'apprentissage. Young (1990 : 532), par exemple, insiste ainsi sur le fait que « puisque l'univers particulier qui nous concerne ici est celui de l'apprentissage des langues par des êtres humains, il nous faut, pour l'aborder, trois théories générales : premièrement une théorie de l'apprentissage, deuxièmement une théorie linguistique et, troisièmement, une théorie de l'homme ». Elle propose donc « que soit pris en considération dans la classification des méthodes le modèle de l'homme qui sous-tend chacune d'entre elles. En effet, c'est souvent au niveau du modèle de l'homme que l'on trouve des confusions profondes » (1990 : 532). Reboul (2001 : 17) abonde dans ce sens lorsqu'il avance : « Se poser la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?" revient en définitive à se demander : "Qu'est-ce que l'homme ?" ». Ainsi, un modèle de l'apprentissage ne pourrait aller sans un modèle de l'homme, au risque de présenter des lacunes.

Par ailleurs, pour l'*apprentissage*, accorder plus d'importance soit à l'objet, soit à la démarche, pourrait dépendre essentiellement du modèle théorique dans lequel on s'inscrit. Pour ce qui est de l'*apprentissage* d'une *langue*, Young indique que « le rôle qu'on attribue à la linguistique dans l'enseignement des langues dépend étroitement de la vision que l'on peut avoir de l'éducation. Tant que l'on met l'accent sur la langue, que l'on considère que c'est celle-ci qui est l'élément le plus important dans l'enseignement des langues, il va sans dire que la linguistique a une place privilégiée. Pour ceux qui considèrent, au contraire, que l'élément le plus important dans l'apprentissage des langues, c'est celui qui apprend, la linguistique ne peut avoir qu'un rôle minime » (1990 : 596). Cette auteure justifie sa position en signalant que « si une théorie de l'apprentissage des langues peut jeter quelques lumières sur des phénomènes linguistiques, en revanche, il n'est pas évident [...] que la linguistique puisse jeter des lumières sur l'apprentissage des langues. La raison en est simple. L'apprentissage des langues est un cas particulier de l'apprentissage en général. Celui-ci doit être rattaché non pas à la linguistique, mais à l'éducation. Une fois qu'une théorie générale de l'apprentissage existe, il importe de chercher comment elle peut s'appliquer dans des cas plus spécifiques » (1990 : 588-589). Bruner (2002 : 157-159) rejoint cette position pour ce qui est de l'apprentissage de la langue maternelle par les enfants : la description linguistique ne sert pas, et l'« on doit porter son attention sur les savoir-faire préalables d'ordre sensoriel, moteur, conceptuel, social, dont la coordination rend le langage possible » (2002 : 159).

1. Un rôle pour le système-langue ressource ?

Nous appelons *système-langue ressource* l'ensemble des systèmes correspondants aux langues que les apprenants maîtrisent à des degrés divers – y compris leur langue maternelle (Sagaz : 2005). Ces systèmes peuvent potentiellement les aider dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, on peut considérer le système-langue ressource des apprenants comme étant la base avec laquelle ils entament l'apprentissage d'une langue étrangère. Lorsque nous abordons un système inconnu, nous ne faisons pas abstraction des connaissances et des savoir-faire acquis auparavant. Au contraire, il nous semble que l'être humain met tout en

œuvre pour essayer d'employer ce qui peut lui faciliter la tâche dans l'exploration d'un nouveau système. Eventuellement, il peut réutiliser – *transférer* – certaines connaissances et/ou certains savoir-faire de son système-langue ressource.

Dans l'apprentissage du système de fonctionnement d'une langue étrangère, l'activité interne des apprenants est primordiale dans la construction de leur représentation de la langue cible. Dans les débuts de l'apprentissage, les apprenants recherchent, sans doute par tous les moyens et en priorité, le sens véhiculé par les énoncés qu'ils entendent, afin de les comprendre. Ensuite, ils essaieront de mettre en œuvre les moyens dont ils disposent en langue cible pour s'exprimer et idéalement se faire comprendre. On pourrait voir dans cette situation d'échange une problématique naissante : si les apprenants fondent leur compréhension et production (de sens) en langue étrangère sur leurs connaissances/savoir-faire relatifs à leur système-langue ressource, il semble naturel de leur faciliter la tâche en organisant l'apprentissage de la langue étrangère en conséquence. Il ne faut toutefois pas céder trop facilement à l'évidence ; ce qui peut paraître pédagogiquement légitime pour les débuts de l'apprentissage peut s'avérer par la suite obsolète, voire contre-productif.

2. Apports du système-langue ressource sur le plan linguistique

Dans le cas particulier de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est bien tout d'abord d'un système linguistique dont il s'agit. Si l'on peut en déduire corollairement que les apprenants peuvent utiliser leur système linguistique ressource dans l'appréhension du système linguistique cible, alors l'enseignant doit bien entendu tenir compte de ce fait.

Cependant, que les apprenants aient et envisagent la possibilité de s'appuyer sur leur système-langue ressource quand ils abordent l'apprentissage d'une langue étrangère est une chose. Une première question se pose : le font-ils effectivement – et dans quelle mesure ? Par ailleurs, on doit se demander s'il s'agit là d'un facteur aidant ou contraignant. Si la langue maternelle¹ et la langue étrangère sont lointaines l'une de l'autre², nous sommes moins en présence d'un facteur aidant que d'un facteur potentiellement contraignant. Si les deux langues sont proches, ou ont des points en commun³, nous sommes en présence d'un facteur potentiellement aidant. On peut néanmoins considérer que cette proximité n'a pas expressément besoin d'être mise en exergue par l'enseignant, car elle est, normalement, assez facilement repérable par les apprenants. Bien entendu, cela n'empêche pas l'enseignant d'évoquer et de faire pratiquer dans la salle de classe les points similaires dans les langues source et cible. Cela étant dit, la proximité entre la langue maternelle et la langue étrangère est un facteur qui ne peut, à lui seul, constituer la base d'un modèle d'enseignement-apprentissage *général*. Bien entendu, la présence d'éléments linguistiques communs entre le système-langue ressource et la langue étrangère permet une meilleure appréhension de la seconde par les apprenants. Dès lors, il semble d'autant plus essentiel que l'enseignant oriente en priorité son enseignement vers les *inconnues* de la langue étrangère – qui sont par définition moins facilement identifiables par les apprenants.

Les apprenants pourraient donc faire l'apprentissage-acquisition de la langue étrangère en se fondant sur leur système-langue ressource, d'une part, et sur ce qu'ils appréhendent de la langue cible, par ailleurs. Dans cet ordre d'idée, Vogel (1995 : 60) note que « l'interlangue repose sur un système structuré de règles qui lui est propre et qui varie au gré de ses actualisations, mais ce système de règles entretient des relations aussi bien avec la langue première [...] qu'avec la langue ayant statut de norme, c'est-à-dire la langue cible vers laquelle il évolue ». Ainsi, puisque le système linguistique ressource diffère de celui de la langue cible, il s'agit pour les apprenants, dans un premier temps, de discerner les similitudes et les différences entre ces deux systèmes. Dans un second temps, il s'agit pour eux d'intégrer les règles de fonctionnement spécifiques au système cible afin de parvenir à sa maîtrise. Réaliser l'apprentissage d'une langue étrangère implique pour les apprenants d'ancrer en eux ce qui fait l'originalité du système de cette *nouvelle* langue.

3. Apports du système-langue ressource sur le plan cognitif

Le rapport entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère est un thème récurrent en didactique des langues étrangères. Un trait commun que l'on peut cependant mettre en relief est qu'apprendre à parler une langue – qu'elle soit maternelle ou étrangère - ne demande pas seulement l'acquisition de savoirs ; cela nécessite aussi la mise en place de savoir-faire, et ces savoir-faire s'apprennent en faisant. Un dénominateur commun entre l'apprentissage de la langue maternelle, que réalise un enfant, et celui d'une langue étrangère, que réalise un adulte, réside donc dans la nature inhérente de l'apprentissage. C'est justement là un des points d'achoppement entre les différentes positions concernant ce sujet : le fait que l'apprentissage de la langue maternelle se réalise dans les premières années de la vie, alors que celui d'une langue étrangère débute souvent à l'adolescence, voire à l'âge adulte. Cette variable est importante à plusieurs égards, et notamment vis-à-vis :

- du développement cognitif de l'adulte et de sa connaissance du monde que ne possède pas l'enfant ;
- de la perte de plasticité du cerveau de l'adulte par rapport à celui de l'enfant (Lebrun, 1984 : 42 ; Sanz, 2005 : 4 ; Han, 2004 : 2-3).
- de la connaissance, par l'adulte, d'une première langue quand il aborde l'apprentissage d'une langue étrangère - ce qui n'est pas le cas de l'enfant qui apprend sa langue maternelle.

Par ailleurs, l'apprenant adulte peut maîtriser l'environnement de son apprentissage, ce que ne peut pas (ou peu) faire l'enfant. Alors que ce dernier est *contraint* par son environnement, l'adulte, lui, peut en sutirer un rendement maximal afin de rendre son apprentissage plus productif.

Questionner la place du système-langue ressource en rapport avec l'apprentissage d'une langue étrangère implique de se demander comment le premier pourrait (éventuellement) permettre une meilleure appréhension et une meilleure intégration de la seconde. Benstein (1996 : 81) rapporte plusieurs faits évoqués dans la littérature concernant les apports cognitifs du système-langue ressource dans l'apprentissage d'une langue

étrangère : « the influence of L1 on L2 school language development has been studied by Cummins *et al.* (1984⁴). Cummins found that “there is a common underlying proficiency which makes possible the transfer of school skills across a student’s two languages” (Larsen-Freeman & Long, 1991⁵: 205). It has also been reported that knowledge of other languages positively influences success in the next language (Rivers, 1979⁶). As Nation & McLaughlin (1986⁷) point out, there are two possible explanations as to why learning additional languages becomes progressively easy. The learning process is accelerated because prior knowledge of other languages limits the hypotheses one is inclined to make about the new language or the process is accelerated because one has learned how to learn and applies these skills to the new situation (Larsen-Freeman & Long, 1991⁸: 206) ».

Dans le moment même de l'apprentissage de la langue étrangère, il est souvent possible de constater, chez les apprenants, la *contiguïté* de leur système-langue ressource avec le système cible. En effet, quand ils sont en difficulté, les apprenants reviennent parfois *volontairement* sur le terrain connu de la langue maternelle ou d'une autre langue qu'ils maîtrisent, y compris dans le cas d'apprenants de niveau avancé. Il est possible de le savoir car bien souvent ils réalisent leur réflexion métalinguistique à haute voix. Egalement, et notamment lors d'une expression spontanée, il n'est pas rare que les apprenants prononcent *involontairement* des mots/expressions appartenant à leur système-langue ressource, voire qu'ils utilisent une structure de leur système-langue ressource avec des mots de la langue cible. Lorsqu'un apprenant s'exprime en langue cible, sa langue maternelle ne se trouverait donc jamais bien loin. Dans cet ordre d'idée, la langue maternelle ne doit pas être mise de côté dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, elle constitue une somme de repères importants auxquels les apprenants peuvent se référer car elle est un élément central de leurs représentations.

Précisons ici que si un système « A » fonctionne avec des règles qui lui sont propres, elles ne sont donc pas par définition transposables à un système « B ». En revanche, les fonctionnements ou les processus qui sous-tendent l'application des règles dans le système « A » peuvent être quant à eux réutilisables, nous semble-t-il, dans l'élaboration d'hypothèses concernant les fonctionnements et les processus (donc, également, les règles) qui régissent un système « B ». Selon Vogel, « l'idée qu'il existe des caractéristiques linguistiques universelles est [...] inséparable de l'idée qu'il existe des principes cognitifs universels qui permettent la représentation des faits de langue ainsi que des connaissances et des processus qui les sous-tendent dans la mémoire » (1995 : 223). Dans le cas de systèmes linguistiques et d'apprentissage, il ne s'agit pas, dans une optique d'enseignement, de calquer le modèle de la langue cible sur celui de la langue maternelle, mais de s'appuyer éventuellement sur certaines données : le rapport qu'entretiennent le système-langue ressource et le système-langue cible n'existe pas *ex-nihilo*, c'est-à-dire qu'il n'existe pas sans la perception qu'en ont les apprenants et sans l'activité cognitive qu'ils réalisent. C'est bien au niveau des processus d'apprentissage et des représentations des langues en présence que nous nous situons.

4. Degré de proximité des langues

Il n'est pas possible ici d'envisager d'un seul bloc la question des aides et des contraintes que représente le système-langue ressource que maîtrisent les apprenants en rapport avec leur apprentissage d'une langue étrangère. Mettons cependant en avant l'une des variables capitales, qui réside dans le caractère *proche* ou *lointain* des langues en présence.

Dans la littérature en didactique, la description de la relation entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible a évolué. Si on les a longtemps séparées « pour le bien » de l'apprentissage de la seconde, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Borg signale qu'« après avoir prôné tout le vingtième siècle les différences entre la langue maternelle et la ou les langues étrangères apprises, il semble qu'un nouveau courant traverse actuellement la didactique des langues, visant à insister sur les ressemblances et les similitudes entre langue maternelle et langue étrangère. Le spectre des faux-amis gagnerait, nous dit-on, à être de moins en moins brandi. On parle désormais d'intercompréhension en langue-voisine (Dabéne, 1995⁹) par la dissociation des compétences, l'étayage par les savoirs antérieurs, l'incitation à l'actualisation du potentiel cognitif, la sélection et la hiérarchisation de l'information métalinguistique » (2001: 66).

Les notions de proximité vs éloignement des langues trouvent toute leur résonance si l'on aborde l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de la langue maternelle des apprenants. Cleveland *et al.* (1960) classifient les langues en quatre groupes : (1) les langues germaniques et romaines ; (2) les langues slaves, baltes et finno-ougriennes ; (3) les langues à idéogrammes ; (4) des langues diverses. Une telle classification constitue une première base sur laquelle peuvent se développer des pistes de recherche en didactique. Par exemple, suite à une expérience, Cleveland *et al.* (*op. cit.*) ont montré qu'un groupe d'apprenants de même nationalité (américaine) a mis respectivement une fois et demie, deux fois, et deux fois et demie de temps en plus pour maîtriser un certain niveau dans les langues des groupes 2, 3 et 4, que pour atteindre le même niveau dans une langue du groupe 1. Cette expérience met en relief le caractère prépondérant de la nature du système-langue ressource et des langues cibles pour l'apprentissage des secondes. Mais au-delà du facteur linguistique, cette classification et cette expérience invitent à considérer des combinaisons plus complexes – au niveau des nationalités, et donc des langues maternelles – dans les compositions possibles pour les groupes d'apprenants. Les temps d'apprentissage relatifs à la nature de la langue maternelle qu'avancent Cleveland *et al.* impliquent donc que la progression de l'apprentissage ne sera pas la même pour des apprenants qui n'appartiennent pas à un même groupe de langues. Ce faisant, il ne faut pas se contenter d'apprécier uniquement le paramètre du temps d'apprentissage pour atteindre un niveau donné. Il faut dépasser ce constat pour considérer qu'une variété potentielle de systèmes-langues ressources au sein d'un même groupe d'apprenants démultiplie les problématiques méthodologiques.

Pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), que le public soit un groupe homogène qui a une langue maternelle d'origine latine (l'italien, par exemple), ou que ce public soit un groupe hétérogène de

langues maternelles diverses et lointaines du français (le russe et le japonais, par exemple), l'enseignant ne fait pas du tout face à la même situation d'enseignement-apprentissage. Pour comparer ces deux situations, il est nécessaire d'envisager, pour chacune d'elles, le poids des paramètres linguistiques, voire culturels, à considérer en rapport avec tous les autres pans de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc d'un point prépondérant qui peut influencer largement le choix d'une méthodologie en fonction d'un contexte et d'un public donnés. Si l'on peut ainsi penser que l'emploi d'une approche de nature dite communicative conviendrait avec le groupe d'Italiens, on ne peut pas en être d'emblée tout autant convaincu pour le groupe de Russes et de Japonais (Guillaumot, 1992).

Au-delà du choix d'une méthodologie adaptée à un contexte/public, la proximité ou l'éloignement entre la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère étudiée pose la question de l'existence d'un (enseignement-) apprentissage avéré de type universel. Y a-t-il une méthodologie qui pourrait convenir à tous les apprenants d'un groupe constitué d'apprenants italiens, russes et japonais ? Si oui : quels sont ses fondements ? Quels sont ses fonctionnements ? En somme, comment pouvons-nous la modéliser ?

Conclusion

La langue maternelle est maîtrisée (presque) parfaitement par tout locuteur natif. La langue cible est, quant à elle, maîtrisée à des degrés divers suivant l'avancement de son apprentissage par chaque apprenant. Considérons par ailleurs que d'autres langues ressources que possèdent possiblement les apprenants sont également maîtrisées à des degrés divers suivant l'avancement de l'apprentissage qu'ils en ont fait. Dès lors, pour chaque apprenant, sa langue maternelle représente un système stable, alors que ses éventuelles langues ressources représentent, elles, des systèmes plus ou moins (in)stables. L'apprentissage de la langue cible, lui, représente l'évolution depuis un stade de maîtrise nulle de son système vers une maîtrise croissante. D'un point de vue didactique, le système-langue maternel peut donc être envisagé comme un point de repère (tant pour l'enseignant que pour les apprenants) et ce, dans les limites évoquées précédemment (c'est-à-dire en fonction de la langue maternelle des apprenants qui constituent le groupe de classe). Le recours à ce repère ne peut donc être que ponctuel, appliqué à des situations particulières. Le recours aux langues ressources que maîtrisent éventuellement les apprenants d'un groupe - là encore, à moins d'un contexte particularisant - devient rapidement ingérable dans la salle de classe pour l'enseignant, car la somme des paramètres linguistiques relatifs à une situation est exponentielle : nombre d'apprenants, langue(s) ressource(s) maîtrisée(s) par ces apprenants, degré de maîtrise d'une langue ressource donnée pour chaque apprenant, tâche dans laquelle le recours à une langue ressource s'effectue, etc.

Ainsi, le degré de proximité (ou d'éloignement) de deux langues peut être défini par les points que leurs systèmes (c'est-à-dire le fonctionnement de ces langues) ont, ou n'ont pas, en commun. Il est indispensable, dans un premier temps, d'envisager ce qui fait la nature de ces systèmes. Ce préalable est nécessaire pour examiner si, méthodologiquement, l'utilisation de la relation entre deux langues données peut-être concevable

pour aider à faire apprendre l'une par le biais de l'autre. Cela étant dit, cette relation doit être analysée, non pas (seulement) au niveau de la maîtrise du système de la langue maternelle en rapport avec le système de la langue cible (niveau descriptif) mais bien, surtout, au niveau de la maîtrise de la langue maternelle *et de l'apprentissage* du système de la langue cible (une maîtrise en devenir). En effet, dans le cadre d'une situation d'apprentissage, la proximité/l'éloignement entre deux langues n'est pas un fait absolu ; c'est un fait qui relève du jugement que les apprenants eux-mêmes opèrent sur les deux systèmes. Dans les termes de Giacobbe (1990 : 118), « il s'agit d'une "psychotypologie" de la proximité entre L1 et L2, ce qui souligne que l'éventuel rapprochement entre les langues est le résultat de l'activité de l'apprenant ». Pour cela, la difficulté ou la facilité d'apprentissage ne se trouve donc pas uniquement dans les systèmes eux-mêmes, mais bien dans la perception que les apprenants ont de ces systèmes.

Vogel (1995 : 19) souligne que « dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues préalablement acquises, et la langue cible ». Castellotti note aussi que « la langue première ou, plutôt, le système intériorisé par l'apprenant de cette langue, apparaît comme un élément déterminant dans la construction et l'évolution de l'interlangue » (2001 : 72), et que les langues étrangères qu'a apprises ou acquises un apprenant ne le sont plus en tant que telles pour lui mais « devien[nen]t partie intégrante de[son] répertoire verbal » (2001 : 26). Nous serions ainsi enclins à estimer que l'ensemble des connaissances des apprenants sur les différents systèmes en présence devrait être utilisé pour l'apprentissage de la langue cible.

Cette position est étayée par Gaonac'h qui affirme que, « dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire) » (1991 : 106). En effet, si les apprenants mettent en œuvre toutes les ressources qu'ils ont à leur disposition, il semble légitime de les aider. Si l'enseignant ne le fait pas, le risque est de priver les apprenants d'une partie de leurs ressources et stratégies d'apprentissage.

Cependant, la mise en œuvre effective d'une telle utilisation des langues ressources des apprenants dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère est complexe. La question du modèle méthodologique dans lequel s'inscrirait une telle démarche reste posée.

Bibliographie

BENSTEIN, P., *The role of the "self" and "awareness" in language teaching and learning: a case study of the Silent Way*, Doctoral thesis, University of Sydney, 1996, 373 pages.

BORG, S., *La notion de progression*, Paris, Didier, 2001.

- BRUNER, J. S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 2002.
- CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International, 2001.
- CLEVELAND, H., MANGONE, G. J., ADAMS, T. C., *The overseas Americans*, New York, 1960.
- GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- GIACOBBE, J., « Le recours à la langue première. Une approche cognitive », GAONAC'H, D. (éd.), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris, Hachette, 1990, pp. 115-123.
- GUILLAUMOT, S., « Limite d'une approche communicative : étude de l'interférence culturelle dans la compétence de communication d'apprenants coréens », BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLLETTA, J.-M., DE NUCHEZE, V., MILLET, A. (éds.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », mai 1991, Grenoble, LIDILEM, Université Stendhal, 1992, pp. 39-48.
- HAN, Z.-H., *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.
- LEBRUN, Y., « La neurophysiologie du bilinguisme », *META*, vol. 29, département de linguistique et philologie, Université de Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, pp. 36-43.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N., *How languages are learned*, Oxford, Oxford University Press, 2006.
- REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2001.
- SAGAZ, M., « De l'utilisation et des rôles des systèmes ressources des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *ICU Language Research Bulletin*, Tokyo, Université Chrétienne Internationale, vol. 20, 2005, pp. 51-62.
- SAGAZ, M., « Enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines, modèles didactique et cohérence », *Kumamoto Journal of Culture and Humanities*, Kumamoto, Université de Kumamoto, n° 105, 2014, pp. 73-86.
- SANZ, C., « Adult SLA : the interaction between external and internal factors », Sanz, C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition*, Washington, Georgetown University Press, 2005.
- SKEHAN, P., *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- VOGEL, K., *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.

YOUNG, R., *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques diverses*, thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, 1990, 850 pages.

- 1 Pour une meilleure clarté dans la rédaction, nous assimilons ici le système-langue ressource des apprenants à leur langue maternelle. Mais nous gardons à l'esprit qu'une ou d'autres langues apprises par les apprenants puissent intervenir dans ce système.
- 2 On peut considérer que le français et le japonais sont deux langues lointaines.
- 3 On peut considérer que le français et l'italien sont deux langues proches. Le français et l'allemand sont moins proches mais ont comme point commun, par exemple, la quasi-totalité du système d'écriture.
- 4 Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., Tran, C., « Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students », in Riviera, C. (ed.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment : research and application*, Multilingual Matters, 1984, pp. 60-81.
- 5 Larsen-Freeman, D., Long, M., *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman Group, 1991.
- 6 Rivers, W., « Learning a sixth language : an adult learner's diary », *Canadian Modern Language Review*, 36, 1979, pp. 67-82.
- 7 Nation, R. & McLaughlin, B., « Experts and novices: an information-processing approach to the "good language learner" problem. », *Applied Psycholinguistics*, 9, 1986, pp. 115-124.
- 8 Larsen-Freeman, D., Long, M., *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman Group, 1991.
- 9 Dabène, L., « Apprendre à comprendre une langue voisine : quelles conceptions curriculaires ? », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 98, Langue et curriculum, Paris, Didier Erudition, 1995.