

H. SINCLAIR

LINGUISTIQUE DESCRIPTIVE
ET PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Il est bien entendu utile, voire nécessaire, de donner une définition des termes qui apparaissent dans le titre de l'exposé que l'on va faire. On voit alors surgir un premier problème : il est difficile de donner une définition nette de ce que nous entendons par linguistique descriptive, de même qu'il est difficile de définir la psychologie cognitive. Commençons par la *linguistique descriptive* : les grammairiens grecs, comme il ressort surtout du débat entre Alexandrins et Stoïciens, s'interrogeaient déjà sur le niveau scientifique que peut atteindre l'étude du langage. Ils ont distingué quatre niveaux : 1) "peira", 2) "empeira", 3) "techne", 4) "episteme". Une des difficultés que l'on rencontre dès qu'il s'agit de linguistique, c'est-à-dire dès que nous devons "parler" du "langage", surgit immédiatement : les instruments de l'étude se confondent avec son objet. Que signifiaient ces quatre mots pour les grammairiens grecs ? Ni l'étymologie, ni une étude sémantique des contextes ne peut apporter de réponse décisive, mais il semble bien que la traduction la plus probable soit : "peira" : savoir-faire procédant par tâtonnement, "empeira" : connaissance pratique acquise par expérience, "techne" : scien-

ce technique, ou encore méthodologie scientifique, "episteme" : connaissance théorique basée sur une méthodologie scientifique.

A cette époque, le débat concernait surtout les niveaux 2) et 3), les Stoïciens affirmant que la langue n'est qu'un amas d'"anomalies", de phénomènes non systématiques, et les Alexandrins soutenant par contre qu'il existe des paradigmes, des classes d'équivalence et des règles, et que la langue est, dans un sens, construite de manière rationnelle.

Le niveau 1) n'a pas retenu leur attention; je suppose que nous pouvons situer l'étude du savoir-faire procédant par tâtonnement au même niveau que l'étude de l'acquisition, cette dernière étant aujourd'hui considérée comme une partie de la psycholinguistique. Le niveau 4) serait peut-être à considérer comme celui des théories du langage, de la recherche des principes généraux qui régissent toutes les langues humaines ou, dans les termes de plusieurs écoles de linguistique contemporaines, la construction d'une grammaire universelle. Aucun des grammairiens grecs n'a, paraît-il, envisagé la possibilité de l'existence de principes généraux sous-jacents à toutes les langues, ceci principalement parce qu'ils se limitaient à l'étude de la langue grecque.

Si nous attribuons au niveau 4) le sens d'une théorie du langage, nous devons y inclure les tentatives épistémologiques, c'est-à-dire des tentatives d'explication, une réflexion sur la nature essentielle du langage humain.

De la même manière qu'une explication dans la vie courante n'est satisfaisante pour celui à qui on la donne qu'en fonction des connaissances de cette personne (on n'explique pas la flottaison de la même façon à un enfant de sept ans qu'à un lycéen de quatorze), l'explication scientifique dépend de l'état de nos connaissances dans une discipline scientifique. Mais les questions que l'on peut se poser ne sont peut-être pas soumises à la même restriction. Des questions fondamentales peuvent être formulées à une époque où elles resteront for-

cément sans réponse, faute de connaissance -- et à ces moments, elles risquent d'être déclarées indécidables, et même illégitimes, ce qui peut amener à leur prescription. C'est ce qui s'est passé maintes fois dans l'histoire de la linguistique. Mais tant que de telles questions restent sans réponse, il se trouvera quelqu'un pour les poser à nouveau.

A partir des premiers textes linguistiques dont nous disposons, nous voyons surgir des controverses illustrant des points de vue épistémologiques opposés : est-ce que les mots (surtout les substantifs) nous sont imposés par la nature du monde réel ou sont-ils conventionnellement choisis ? Le langage comporte-t-il des régularités ou n'est-il qu'une collection d'"anomalies" ? Est-il le reflet de notre pensée ou celui du monde extérieur ? La langue est-elle imposée par les conditions sociales dans lesquelles nous vivons ? Le langage est-il déterminé dans sa forme fondamentale par la nature biologique de l'être humain, en particulier par la structure et le fonctionnement de son cerveau ?

Si l'on considère que de telles questions vont continuer à se poser au niveau d'une théorie du langage située dans le domaine de l'épistémologie, et donc également dans celui de la psychologie cognitive, existe-t-il tout de même une linguistique descriptive susceptible non pas de se passer de références à la psychologie, mais de ne pas parler d'axiomes psychologiques ?

Aucune linguistique ne pourra jamais être dissociée de tout ce qui est psycho-social et socio-culturel, mais les psychologues cognitifs souhaiteraient pouvoir compter sur une linguistique qui, partant des faits langagiers, élabore son propre système et rejoint, quelque part, la psychologie cognitive qui, elle, fait partie des faits psychologiques, ou éventuellement neurologiques.

Ceci m'amène au deuxième problème de définition : qu'est-ce, à vrai dire, que la *psychologie cognitive* ? Quel est l'objet des études qui s'intitulent "cognitives", parfois "cognitivistes" ? Il est

presque impossible d'en donner une définition claire. La plupart du temps, ce domaine est défini par les sous-domaines dont on considère qu'ils lui appartiennent implicitement : traditionnellement, ces sous-domaines sont l'"étude de la formation des concepts", "du raisonnement", "de la résolution des problèmes", "de la reconnaissance de patterns"; et, curieusement, pendant ces dix dernières années, les publications relevant de la psychologie cognitive se présentent de plus en plus souvent sous la forme d'études portant sur le traitement de l'information donnée verbalement, la compréhension et la perception de matériel langagier, etc. Ce que l'on appelle aujourd'hui science cognitive semble prolonger cette tradition en se basant très souvent sur des modèles de l'intelligence artificielle (dans le domaine du langage) et sur les neuro-sciences (encore une fois, souvent à partir de données obtenues dans l'étude des aphasies, donc du langage), et en établissant des liens entre des modèles hypothétiques de cognition et des problèmes liés à des lésions du cerveau. Les liens entre linguistique et psychologie apparaissent très étroits à beaucoup d'auteurs se réclamant de la psychologie cognitive, et cet état de choses ressort clairement des articles parus dans l'*Anniversary Volume* de la revue *Cognition* (1981).

Quelques autres articles, dans le même volume de *Cognition*, indiquent une conception un peu différente de la psychologie cognitive : par exemple celle de Turvey et Carello (1981), qui propose que le terme "cognition" se réfère à la coordination d'un organisme (comme agent épistémique) et de son milieu (comme le support de ses actes). Dans cette optique écologique, la tâche de la théorie cognitive consiste à expliquer cette coordination épistémique et intentionnelle entre l'organisme et son milieu. Un autre article, celui de Hamlyn (1981), étend cette notion de relation entre l'organisme et son milieu au social humain : "pour pouvoir réellement considérer que nous savons quelque chose, nous avons dû trouver quelque chose de juste — peu importe que l'objet de la connaissance soit un fait, une façon de faire, une activité, la conscience de nos propres actions, etc. Mais les notions de vrai, de correct et de juste sont, dans un sens, des notions socia-

les [...] Ces notions impliquent l'idée d'une norme, et l'appréciation de la force d'une norme demande l'existence d'autrui [...] Cela signifie que la connaissance n'est possible, à proprement parler, que pour des créatures qui entretiennent des relations sociales ou interpersonnelles". Cette affirmation est très proche de celle de Piaget, qui écrit (1936) : "... en effet, c'est en fonction de la coopération avec autrui que l'esprit parvient aux jugements constatatifs, la constatation impliquant une présentation ou un échange, et n'ayant pas de signification en elle-même pour l'activité individuelle; que la pensée conceptuelle soit rationnelle parce que sociale ou l'inverse, l'interdépendance de la recherche du vrai et de la socialisation nous paraît indéniable".

Ajoutons que, dans cette conception éco-sociale, la communication joue un grand rôle et, puisque parmi les humains la communication se fait surtout par le langage, nous retrouvons ici, bien que par un biais très différent, le rôle important de l'activité langagière. Et peu importe qu'on l'étudie comme outil de communication ou comme objet de connaissance, dans les deux cas, le psychologue ne peut se passer d'une linguistique descriptive.

Il paraît donc évident qu'entre les deux domaines d'étude mentionnés dans le titre de mon exposé, il existe une intersection importante. Cette intersection au niveau des disciplines implique-t-elle l'existence de stratégies, de procédures, d'un fonctionnement comparables ou identiques chez le sujet ?

La complexité des rapports entre linguistique et psychologie cognitive est l'un des grands problèmes de la psycholinguistique du développement. Afin de pouvoir discuter, à l'aide de faits, des problèmes que ces rapports soulèvent, je vous citerai brièvement un exemple : il concerne une série d'études portant sur ce que les Américains ont appelé *tough-movement*, c'est-à-dire des phrases du type "Jean est facile à voir". Cet exemple est intéressant parce qu'il a été traité par plusieurs linguistes, psychologues et psycholinguistes, et qu'il

soulève des questions de méthode autant que d'interprétation théorique.

Chomsky fut le premier à discuter des phrases du type "Jean est facile à voir", "Le professeur est difficile à comprendre", du point de vue de la grammaire générative, et à montrer la relation assez particulière qui existe entre leur structure profonde et leur structure de surface par rapport à des phrases telles que "Jean est prêt à plonger", qui ont une structure de surface identique, mais pour lesquelles il ne s'agit à aucun moment de la dérivation d'une position d'objet complément direct pour Jean (la phrase ne veut pas dire que quelqu'un est prêt à plonger Jean dans l'eau). Afin de rendre compte de la différence de signification due aux liens différents unissant verbe, sujet et objet complément direct dans leurs structures respectives, Lasnik et Fiengo (1974) ont proposé une opération complexe appelée *tough-movement*, par laquelle un élément-objet complément de la structure profonde est élevé au rang d'élément-sujet dans la structure de surface dans le cas de "Jean est facile à voir", mais non dans celui de "Jean est prêt à plonger".

D'autres linguistes ont contesté cette façon de voir le problème et ont proposé d'autres dérivations, notamment celle d'une déletion de l'objet complément, en supposant qu'une structure profonde du type : N + adj. + infinitif + N, donc quelque chose comme "Jean est facile à voir Jean", dans laquelle le second nom serait effacé en surface.

D'autres encore se sont plus particulièrement occupés des relations entre l'adjectif et le verbe, en notant des restrictions quant à la possibilité d'effectuer de telles opérations de transformation. Picabia (1975), travaillant en français, note que, par exemple, la phrase "le chemin est caillouteux à gravir" est difficilement acceptable, tandis que "le chemin est ardu à gravir" ne pose pas de problème d'acceptabilité. Certains autres linguistes s'intéressent aux restrictions dues aux liaisons entre le verbe et le nom. Finalement, la linguistique descriptive comparative fait ressortir quelques différences entre l'anglais et le français : en anglais, certaines combinaisons

d'adjectif + infinitif peuvent donner lieu à des phrases ambiguës telles que : "the rabbit is ready to eat" (soit : "le lapin est prêt à manger ses carottes", soit : "le lapin est cuit et prêt à être mangé par les convives"). En français, de telles ambiguïtés n'existent pas au sens strict, bien que des expressions comme le "prêt-à-porter" aillent dans cette direction.

Bref, peu importe que l'on travaille essentiellement à l'intérieur d'une théorie à dominante syntaxique ou que l'on utilise les méthodes plus classiques de substitution et de permutation avec analyse sémantique, le type de phrases en question est toujours d'une grande complexité.

La description des règles de construction de ces phrases, leur sous-catégorisation, les caractéristiques des mots qui peuvent y apparaître, les exceptions à des régularités constatées, etc. prendront des formes très diverses en fonction de la théorie adoptée par le linguiste. Pour certaines tendances théoriques, le critère de choix de la meilleure description sera son exhaustivité et, dans ce cas, la description ressemblera à une liste; dans d'autres cas, le critère sera celui d'une économie élégante dans le sens de l'établissement de règles très générales, assorties de contraintes et de règles de filtrage; dans d'autres encore, on emploiera le critère de la possibilité d'une simulation par ordinateur. Dans tous les cas, cependant, le linguiste devra s'occuper à un moment ou à un autre de l'interprétation que le locuteur donne de ces phrases et, parfois, de ce que l'on appelle son "intuition" en ce qui concerne leur catégorisation.

En regard de la complexité des différentes descriptions linguistiques, il est curieux de constater que ce type de phrases est aussi fréquent dans la conversation courante que dans les textes écrits. Sans avoir fait de dénombrements systématiques, nous en avons relevé de nombreux exemples en quelques heures de conversation libre, autant chez les adultes que chez les enfants. Il s'agit donc d'un savoir-faire, ou d'un savoir pratique (peira ou empeira) possédé par un grand nombre de

personnes francophones, anglophones, germanophones, etc., qui s'en servent couramment sans difficulté apparente. Nous n'avons pas à faire à un savoir ésotérique réservé à quelques experts linguistes, mais la quasi totalité des locuteurs se révèle incapable d'explicitier ce savoir pratique, qui reste inconscient. Dès lors, de multiples problèmes se posent en termes de psychologie cognitive :

1) Comment décrire ce savoir-faire, ce savoir pratique qui permet aux locuteurs de produire et de comprendre ce type de phrases dans la conversation courante ?

Aux yeux de certains linguistes, la réponse à cette première question est simple : la description du savoir *est* la description linguistique, et le psychologue cognitiviste n'a pour tâche que d'explicitier le *fonctionnement* de ce savoir dans la production et la compréhension d'énoncés. Cette position est, bien entendu, défendue par ceux pour qui la linguistique fait partie de la psychologie, et elle est théoriquement acceptable. Du point de vue pratique, par contre, elle soulève d'énormes difficultés. Selon leur appartenance à une école ou à une autre, les linguistes proposent plusieurs modèles de description. Comment le psychologue doit-il choisir le modèle dont il étudiera le fonctionnement ? Selon quels critères ? Est-il possible de séparer ainsi un savoir de son utilisation ? Et si oui, comment doit-on s'y prendre pour étudier ce fonctionnement ?

2) Une deuxième question se pose aux cognitivistes : comment ce savoir et ce fonctionnement langagiers s'insèrent-ils dans l'ensemble des structures, mécanismes ou processus cognitifs dont le sujet humain dispose ? Faut-il supposer un isomorphisme, ou au moins une ressemblance entre la structure et le fonctionnement du savoir dans divers domaines, ou faut-il envisager l'existence d'un savoir langagier tout à fait particulier ?

3) La dernière question concerne l'acquisition. Selon la théorie piagétienne, il n'est pas possible de décrire, ni à plus forte rai-

son d'expliquer, la structure ou le fonctionnement d'un savoir sans connaître au moins quelques étapes de son acquisition par l'enfant. En même temps, cette théorie suppose l'existence de structures très générales, ainsi que de processus et de modes de fonctionnement semblables, ou ayant au moins une source commune. Dans cette optique, la question concernant la façon dont il faut étudier ce fonctionnement se pose à nouveau.

C'est dans le cadre de l'acquisition par l'enfant que j'aimerais vous parler, sans entrer dans les détails, de résultats obtenus avec des enfants par différents chercheurs, dans des expériences de compréhension de phrases comme "Jean est facile à voir". Une remarque méthodologique s'impose pour commencer : on peut argumenter que, pour étudier l'acquisition, seule une méthode éco-sociale est adéquate : l'observation minutieuse des énoncés produits par l'enfant et de la façon dont il comprend les énoncés d'autrui. Il semble bien que cette méthode soit la plus efficace en ce qui concerne le savoir-faire implicite, mais elle comporte des désavantages. Il est en effet impossible d'enregistrer en vidéo, de façon exhaustive, tout ce qu'un enfant produit et comprend; une grande partie de l'acquisition nous échappera toujours. De plus, s'il est déjà difficile de se rendre compte de l'intention communicative que l'enfant met dans ses énoncés, il est encore plus malaisé de savoir dans quelle mesure il a compris l'énoncé d'autrui. Or, même dans le cas hypothétique d'une documentation exhaustive, il est probable que des exemples cruciaux pour l'acquisition n'y figureraient pas.

Qu'entendons-nous par exemples cruciaux ? Dans le cas qui nous intéresse, la phrase "le professeur est facile à comprendre" est un exemple crucial, étant donné qu'elle pourrait être interprétée de façon erronée : "le professeur comprend facilement". Par contre, des phrases telles que "ce crayon est difficile à tailler", ou "la casserole est facile à nettoyer" ne dépendent pas, pour leur interprétation, d'une connaissance de leur structure syntaxique. Une connaissance du monde réel à la portée d'un enfant d'un an, et la notion des mots *cas-*

serole, nettoyer, etc., suffit à indiquer que l'action nommée est sensée s'effectuer sur le référé du substantif.

Une expérimentation s'impose donc, mais l'expérimentateur devra être conscient du fait que l'aspect artificiel de la situation expérimentale pourra l'amener à sous-estimer les capacités de ses sujets-enfants, et cela même s'il essaie de créer un contexte et un dialogue proches de ce qui pourrait se passer dans la vie quotidienne. Le premier auteur à avoir expérimenté ce type de phrases auprès d'enfants de 5 à 8 ans fut C. Chomsky (1969). Cette dernière a utilisé uniquement la situation dans laquelle on demande aux enfants : "la poupée est-elle facile/difficile à voir ?", exemple crucial de ce type de phrases, en présentant au cours d'une conversation une poupée soit découverte, soit avec les yeux bandés. Si l'enfant répondait que la poupée était difficile à voir, on lui demandait de la rendre facile à voir (et réciproquement). La majorité des jeunes enfants jusqu'à 7, 8 ans comprenait manifestement la phrase comme si elle voulait dire : "la poupée voit-elle facilement ?". C. Chomsky en a conclu que, jusqu'à cet âge, les enfants interprètent la position initiale du nom "poupée" comme indiquant un rôle de sujet, et donc d'actant. Lors d'une deuxième expérience sur le même type de phrases, Cromer (1970) a introduit nombre d'autres situations, dont certaines étaient ambiguës ("children are nice to understand", "the duck is nasty to bite") et il en a conclu que, selon la signification des noms, adjectifs et verbes employés, les phrases peuvent être interprétées de manière différente par le même enfant. Cambon et Sinclair, à Genève, ont repris l'énoncé "la poupée est facile à voir", en français, en variant les situations de présentation et en introduisant d'autres phrases : "Pierre (une marionnette) est facile à dessiner".

Finalement, Léo Barblan, à Genève, a introduit de multiples variations lors d'un long entretien avec de nombreux enfants entre 4 et 10 ans.

Barblan présente "la poupée est facile à voir", ainsi que plusieurs autres phrases du même type : "le lapin est doux à toucher",

"le musicien est fatigant à écouter", mais il présente aussi des phrases pragmatiquement sans problèmes : "les crayons sont durs à tailler", "la tasse est facile à laver", etc., ainsi que des phrases avec "prêt à ...": "la poupée est prête à dessiner", "le chien est prêt à manger", etc.

Les différentes recherches confirment, dans les grandes lignes, les résultats obtenus par C. Chomsky en ce qui concerne la phrase "la poupée est facile à voir". Elles remettent par contre en question la représentation du savoir que les sujets — ou du moins les plus jeunes d'entre eux — utilisent lors de leurs efforts pour comprendre des phrases de ce type. Linguistiquement parlant, la solution économique et élégante consiste à représenter le savoir qui permet la compréhension (et la production) de telles phrases d'une manière unitaire (bien qu'avec des conditions et des contraintes diverses). Ainsi les phrases :

- "la tasse est facile à laver"
- "les bâtons sont durs à casser"
- "le paquet est lourd à porter"
- "la poupée est difficile à voir"
- "le lapin est doux à toucher"

sont toutes considérées comme dérivées d'une structure profonde dans laquelle le premier SN figure non pas comme sujet mais comme objet complètement direct, et leur compréhension et production demanderait une connaissance des transformations reliant la structure de surface à la structure profonde (peu importe maintenant le type de transformation prévu). Une première catégorisation de ces phrases distingue celles dont le SN sujet est un être animé susceptible d'effectuer l'action exprimée par le verbe, de celles où le premier SN est un objet inanimé. Ces phrases ("la tasse est facile à laver") ne posent aucun problème aux enfants et sont certainement comprises sans qu'il soit nécessaire de faire appel à une quelconque connaissance de transformations compliquées : leur réussite est très précoce. En soi, ce résultat ne met pas en question l'existence d'un savoir transformationnel général — cette réussite peut être expliquée par la connaissance du monde réel, ce qui permet de faire l'économie du savoir syntaxique.

Certaines réponses des enfants, par contre, démontrent un travail mental portant sur les relations entre SN, adjectif et verbe, qui semble aller dans un tout autre sens. Par exemple : "lourd à porter" est considérée comme une entité en soi, équivalente au simple adjectif "lourd". Par contre, une phrase comme "les bâtons sont durs à casser" est paraphrasée par l'enfant comme : "les bâtons sont durs, c'est pour ça qu'on ne peut pas les casser" et "la voiture est longue à nettoyer" comme "la voiture est bien longue, elle est grande, pour la nettoyer il faut du temps". Dans ces cas, l'adjectif semble être pris en premier lieu comme qualifiant du substantif, l'interprétation de l'infinitif bénéficiant d'une inférence sur l'action que l'on effectue sur l'objet nommé. Comme vous pouvez l'imaginer, cette approche pose des problèmes dans le cas de phrases comme "une bulle de savon, c'est dur à tenir dans la main", également présentée par Barblan : la bulle n'est pas dure, au contraire ...

Une différence entre les diverses phrases dont les théories "unitaires" ne tiennent pas compte et qui pourrait se révéler très importante est la suivante : certaines phrases sont de type générique et, comme disent les enfants, expriment quelque chose "qui est toujours comme ça", par exemple : "le lapin est doux à toucher", tous les lapins sont doux à toucher, il s'agit d'une propriété intrinsèque et permanente. Par contre, les phrases avec "facile à voir" sont des énoncés qui décrivent les propriétés d'une situation particulière pour le locuteur ou son allocutaire. Une poupée n'est pas intrinsèquement "facile", ni "facile à voir" : la facilité avec laquelle quelqu'un la voit dépend de beaucoup de facteurs, de sa position, de la qualité de la vision de la personne en question, de la lumière, etc. Cette différence ne figure que dans certaines théories linguistiques, telle celle de Culioli, qui tiennent compte du contexte d'énonciation.

Il semble donc qu'en ce qui concerne la compréhension de ce type de phrase, nous avons affaire à une graduation de difficultés. Certaines phrases sont comprises par des enfants très jeunes, comme "X est lourd à porter", et elles ne paraissent demander aucune sorte de

traitement transformationnel. Elles sont perçues comme de simples phrases prédicatives avec une copule. D'autres ne sont comprises que par des enfants de 7 à 8 ans, comme "la poupée est facile à voir" et paraissent effectivement résolues grâce à une certaine acrobatie mentale relevant d'une ou de plusieurs opérations de dé-transformation. Entre les deux extrêmes, on constate un nombre toujours plus grand de réussites pour les exemples de cette structure, grâce à une connaissance croissante des relations structurales et sémantiques existant entre nom, adjectif et verbe, ainsi que des relations entre énoncé générique de propriétés intrinsèques et énoncé dans lequel on doit tenir compte de traits momentanés de l'objet dont on parle et des interlocuteurs.

Tout ceci constitue un savoir pratique langagier formidable, allant bien au-delà d'une description linguistique des phrases du type que nous discutons.

Le psychologue cognitif, ou le psycholinguiste, se trouve alors devant un problème : comment décrire cette connaissance et son utilisation ? Il semble qu'il s'agisse d'une tâche herculéenne, proche de celle qui consisterait à décrire la connaissance de la grammaire française dans son ensemble. Rappelons-nous le vieil adage : "le langage est un système où tout se tient".

Nous pouvons bien sûr argumenter que, bien que la tâche soit énorme, elle n'est pas, en principe, impossible. En outre, le psycholinguiste pourrait décider que ce travail revient précisément au linguiste, et que lui-même n'est concerné que par la description de la façon dont tout ce savoir est utilisé pour les seuls exemples cruciaux, alors que pour les autres, comme "lourd à porter" ou "fatigant à écouter", le locuteur francophone utilise un savoir moins étendu.

Un travail encore plus ardu, qui est incontestablement du ressort de la psychologie ou de la psycholinguistique cognitive, est celui qui consiste à démontrer en quoi ce savoir, même implicite, est isomorphe ou semblable à d'autres types de savoir, et quelles sont les

opérations mentales de base qui rendent possible l'acquisition tant du savoir langagier que des autres connaissances. Sur ce dernier point, je crains que nous soyons encore très loin de pouvoir faire des propositions sérieuses, et qu'une bonne vingtaine d'années d'études psycholinguistiques "nouvelle vague" n'aient guère apporté d'éléments promoteurs.

H. SINCLAIR

★

REFERENCES

- 1 BARBLAN L., *Developmental problems concerning sentences with "easy to see"*, conférence donnée à Strasbourg dans le cadre des Quatrièmes Rencontres Internationales de Linguistique, août 1977.
- 2 CAMBON J. et SINCLAIR H., "Relations between syntax and semantics : are they easy to see ?", in *British Journal of Psychology*, 1, 133-140, 1974.
- 3 CHOMSKY C., *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge Mass., M.I.T. Press, 1969.
- 4 CROMER R.F., "Children are nice to understand : Surface structure clues for the recovery of a deep structure", in *British Journal of Psychology*, 61, 3, 397-408, 1970.
- 5 HAMLYN D.W., "Cognitive Systems, 'folk psychology', and knowledge", in *Cognition : International Journal of Cognitive Psychology*, vol. 10 (Anniversary Volume), 115-118, Dec. 1981.
- 6 LASNICK H. et FIENGO R., "Complement Object Deletion", in *Linguistic Inquiry*, V, 531-571, 1974.
- 7 PIAGET J., *La Construction du réel*, Delachaux et Nestlé, Paris et Neuchatel, 1936.
- 8 PICABIA L., *Etudes transformationnelles de constructions adjectivales en français*, O' Connor Eds, Butterworth, London, 1975.
- 9 TURVEY M.T. et CARELLO C., "Cognition, the view from ecological realism", in *Cognition : International Journal of Cognitive Psychology*, vol. 10 (Anniversary Volume), 313-321, Dec. 1981.

★★★