

# LES TICE ET LES COURS DE LANGUES ETRANGERES: LA MESSAGERIE ELECTRONIQUE COMME OUTIL DESINHIBANT

Claude Duée

Maître de conférences en FLE à l'Université de Castilla-La Mancha

Claude.Duee@uclm.es

## Résumé

L'évolution de la didactique des langues a conduit à tenir compte de plus en plus des technologies, allant jusqu'à remplacer les traditionnelles méthodes livresques par les TICE. Cependant, notre expérience comme professeur de FLE nous montre que ni les enseignants ni les élèves ne sont préparés pour affronter la nouvelle méthodologie qui accompagne les TICE. En effet, l'apprenant avait comme référence le professeur, celui qui savait tout, et la classe, lieu exclusif d'enseignement. Avec les TICE, ces références sont en train de s'effondrer pour laisser la place au concept de tutorat et d'autonomie. Or, l'autonomie, c'est l'apprenant seul devant son livre ou son ordinateur. Cette solitude n'est pas nouvelle. Hier, il était inhibé par le regard des autres. Aujourd'hui, il craint d'affronter la solitude de son apprentissage et de la machine. Nous postulons que le courriel pourrait lui offrir le moyen à la fois de ne pas devoir affronter le jugement des autres, et de pouvoir faire face à l'autonomie d'apprentissage requis grâce à la figure du tuteur. Ce qui rend cet outil particulièrement efficace dans sa fonction désinhibitrice.

## Summary

Mots clés : didactique, psychologie, courriel, tutorat, autonomie.

## LES TICE ET LES COURS DE LANGUES ETRANGERES : LA MESSAGERIE ELECTRONIQUE COMME OUTIL DESINHIBANT

Dans un article sur « Internet et les soins palliatifs : messagerie électronique et nouvelles pratiques de soins » (2003), le docteur Hacène Chekroud nous propose le cas d'un patient atteint d'un cancer qui ne peut *communiquer* ni ses maux, ni ses états d'esprits, ni ses craintes, ni ses angoisses. Enfermé dans son mutisme, le courriel lui a été proposé comme moyen de se livrer, de se confier. Effectivement, cela lui a permis, dans un premier temps, de s'exprimer. Puis, dans un deuxième temps, il a pu affronter le face-à-face avec le médecin : « Le courriel ne remplace pas le colloque singulier, qui offre toute la richesse de la communication orale. Mais il prépare cette rencontre comme pour l'inviter à être de qualité. », affirme le docteur Chekroud. C'est cet article paru dans la revue *Pratique du soin* qui a creusé le sillon nous amenant à vouloir utiliser, cette année, le courriel comme complément de nos cours de langues dans le département de langues modernes de la faculté de lettres de l'Université de Castilla-La Mancha.

Nous tenterons d'établir les raisons pour lesquelles nous pensons qu'aussi bien les apprenants que les enseignants vont pouvoir bénéficier de ce nouvel outil. Mais pour cela il est nécessaire d'exposer les grandes lignes de l'évolution de l'enseignement et du rôle de ses acteurs. En effet, les professeurs, qu'ils viennent de l'enseignement secondaire ou supérieur, sont confrontés aux *élèves*, et vice-versa. Ils sont confrontés dans le sens que donne le Robert :

« Mettre en présence (deux ou plusieurs personnes) dont les déclarations ne sont pas concordantes pour expliquer les contradictions de leurs versions. » Cette confrontation se traduit par des réticences de la part des étudiants quand il s'agit de *communiquer* avec le professeur. Or nous pensons que le courriel peut briser la relation classique professeur / élève dans une perspective d'autonomie qui constitue le cadre pédagogique préconisé par le conseil européen et recueilli dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). Nous postulons également que la messagerie électronique implique l'apprenant dans son apprentissage et le responsabilise. Ceci ne pourra se faire qu'à certaines conditions. Pour conclure nous proposerons un schéma d'action.

### 1 - L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT

Tout le monde est d'accord pour signaler que la relation traditionnelle professeur/élève n'est plus et ne peut plus être ; d'où la nouvelle terminologie apprenant/enseignant. C'est la réflexion sur l'enseignement des langues qui a amorcé cette évolution dès les années 60. Elle a conduit au concept de « **centrage sur l'apprenant** », ainsi que son corollaire, les méthodes communicatives. Puis l'arrivée des ordinateurs et d'Internet, et son développement postérieur (les **TICE**) a donné une nouvelle impulsion à ce centrage sur l'apprenant en

l'acheminant vers l'idée **d'autonomie** d'apprentissage.

Les TICE se matérialisent d'abord dans ce qu'on appelle le multimédia défini comme suit : « Coexistence sur un même support numérique de données textuelles, sonores et visuelles interrogeables grâce à son ordinateur. La présentation doit en être interactive pour permettre des modalités variées de navigation. » (Lancien, 1998 :117). Cette réunion de plusieurs médias (multimédia) prend la relève et/ou complète le livre traditionnel. De nombreux CD-ROMs proposent des méthodes de langues, d'autres sont inclus dans les livres comme compléments pour l'auto-apprentissage. En outre, le multimédia, c'est aussi Internet qui offre entre autres des cours en ligne. La multicanalité et l'interaction se trouvent à la base de ce nouvel outil. Ce que reflètent les « centres de ressources » qui font d'ors et déjà partie de la structure d'enseignement/apprentissage, aux côtés des salles de classe. Enfin, la figure de *tuteur*, née grâce aux multimédias, apparaît comme source de réflexion et comme sujet d'ouvrages et/ou d'articles, de plus en plus nombreux, sur la méthodologie, la pédagogie en langues étrangères, et en général dans l'enseignement.

L'interrelation des TICE, de la réflexion sur la méthodologie et de la pédagogie, et de la langue comme source fondamentale de communication a transformé la traditionnelle position passive de l'apprenant (basée sur le schéma émetteur → récepteur) en une position active, réflexive, où ce dernier doit prendre part à son apprentissage.

Mais, privé de la salle de classe, il n'est pas toujours capable d'affronter seul l'écran de l'ordinateur. D'autant plus que le problème est de savoir concilier écran et communication. Certes, à l'écrit, ce concept est acceptable, mais, à l'oral, et surtout en ce qui concerne l'expression orale, ce n'est pas si simple. La technologie, sur ce point précis, reste plus proche de la fiction que de la réalité.

## 2 – DU COTE DES ACTEURS

Parallèlement, le rôle traditionnel du professeur qui se basait sur la transmission de savoir s'est transformé. C'est maintenant un rôle de professeur-**tuteur** qui est sollicité. Un tuteur capable de guider l'apprenant dans son apprentissage. Cette nouvelle tâche de médiation apporte à l'enseignant une toute autre dimension comme le montrent, entre autres, les ouvrages *Le tutorat. Richesse d'une méthode pédagogique* (2002) et *Des langues et des médias* (2003).

Dans le premier recueil, le tutorat est analysé à partir de deux points de vue, celui de l'apprenant *tutoré / tutorant*, et celui de l'enseignant *tutorant*. Or, nous postulons que l'enseignant, dans une perspective d'autonomie, peut jouer le rôle décrit dans ces articles et mis en relief dans *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (2002). C'est-à-dire qu'il peut venir en aide aux apprenants grâce à une action *tutorale*, une action *d'aide* pour l'apprentissage. En outre, l'action ne profite pas seulement au tutoré, mais aussi au tutorant. C'est ce qu'on appelle l'*effet-tuteur*. Cet effet boomerang est traduit par une phrase de Baudrit : « *enseigner, c'est apprendre*

*une seconde fois* » (Baudrit, 2002 : 47). Ainsi, dans la relation apprenant/enseignant, l'effeteur aurait pour conséquence, pour l'enseignant donc, de mieux saisir les difficultés des apprenants. Ce qui le conduirait à une réflexion sur son cours, sur l'explication donnée en classe. Cette réflexion le poussera à changer sa manière de faire. De même, cette manière de faire provoque une recherche constante de nouvelles méthodologies, d'autres points de vue, en fin de compte d'un renouvellement permanent. Or, c'est ce que demande la société et ce que les enseignants ne font pas forcément parce qu'eux aussi ont besoin de motivation et d'auto-estime que l'enseignement classique ne leur donne toujours pas.

Dans le deuxième ouvrage, Viallon (2003 : 70) propose l'idée d'une *médiation didactique*, qui consisterait à faciliter l'approche du contenu des documents : « Face à ces contenus d'origine médiatique, l'enseignant doit assurer des contenus, faciliter la contextualisation, la lecture et la compréhension des codes sonores et visuels. De plus les contenus ne sont pas « naturellement cohérents » avec les objectifs du cours, c'est la méthodologie qui doit être adaptative, basée sur les processus de perception, compréhension et interprétation des spécificités télévisuelles. » L'apprenant n'étant pas toujours capable d'affronter seul l'écran de l'ordinateur, l'enseignant doit l'y aider en le guidant dans le labyrinthe que représente Internet, mais

aussi en ce qui concerne les cédéroms. C'est là une de ses nouvelles tâches.

Ce rôle de guide peut non seulement servir la cause de l'autonomie d'apprentissage, mais il peut également s'étendre à l'enseignement traditionnel. Car c'est justement dans la relation professeur / élève qui « apparemment » devient caduque, que l'apprenant a besoin d'une médiation. Bien sûr, le rôle de facilitateur, de *décomplexificateur* des contenus et des codes, s'est révélé, pour ainsi dire, au contact des TICE, mais il ne peut pas rester centré uniquement sur l'apprentissage « médiatique ». Et ceci pour la bonne raison que les apprenants ne sont pas tous capables de prendre en charge leur apprentissage. En tout cas il y a un temps d'adaptation nécessaire. Chaque personne possède un style d'apprentissage différent<sup>1</sup>. Les questions des enseignants et des apprenants devraient se poser en ces termes : « comment est-ce que j'apprends le mieux ? » et « comment apprend-il le mieux » ?<sup>2</sup> Pour répondre à ces questions, il faut pouvoir systématiser la relation enseignant/apprenant.

Héron (1989) propose trois modalités : la modalité *hiérarchisée* (l'enseignant se charge de décider du contenu du cours), la modalité *coopérative* (il partage certaines responsabilités avec l'élève), la modalité *autonome* (l'élève se responsabilise de son apprentissage). Chacun y trouvera son compte. Mais, ce qui est sûr c'est

---

<sup>1</sup> Voir Villanueva et Navarro (1997)

<sup>2</sup> Voir Arnold (2000: 319); Villanueva & al (1997); Pendaux, 1998.

que, malgré un apprentissage, *présentiel* ou non, traditionnel ou non, les machines n'ont jamais remplacé l'être humain, avec son émotivité, sa psychologie, sa capacité de réaction, en fin de compte l'interrelation de son *moi* et de son *ça*<sup>3</sup>. Or, à partir du moment où l'on parle d'apprentissage, surgit, à un moment ou un autre, le facteur affectif<sup>4</sup>, donc la relation du moi, du *ça* et du monde. Certes, ce facteur apparaît comme inévitable et nécessaire dans les relations humaines. Néanmoins il peut constituer aussi une entrave aux bonnes relations et par là conduire à un échec. Ce revers débouche inévitablement sur la frustration aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Ainsi, nous connaissons tous des apprenants qui ont des problèmes avec certains enseignants et des enseignants qui ont des problèmes avec certains de leurs élèves. Les relations humaines ne sont jamais simples. L'importance du facteur affectif dans la relation apprenant /enseignant met en relief le besoin réel d'une médiation.

Un autre facteur qui est souvent tenu en retrait, mais que toutes les recherches en matière pédagogique pointent comme base d'un apprentissage optimum, c'est la motivation, qui plus est dans l'aspect auto-apprentissage. Celle-ci peut être interne ou externe. La première est en corrélation avec les dispositions naturelles de l'apprenant, la seconde dépend de son

environnement. La motivation externe est liée d'une part aux besoins de l'apprenant, d'autre part à ses centres d'intérêt : il faut avoir envie d'apprendre, avoir quelque chose à dire et que la motivation soit assez forte pour accepter de s'exprimer. Par ailleurs, le degré d'auto-estime de l'apprenant est une donnée essentielle dans l'apprentissage.

Or, pour atteindre ces différents objectifs, l'auto-estime et la motivation, l'apprenant doit observer une adéquation entre ses attentes et ce que l'enseignant lui propose. Ce qui fait dire à Gaonac'h (1987: 72): « Un apprentissage n'est effectif que si l'élève a l'occasion de se voir confirmer un certain nombre d'attentes qu'il s'est constituées quant aux résultats potentiels des activités d'apprentissage qu'il met en oeuvre. Clarifier et négocier les objectifs ponctuels et globaux, ainsi que la relation entre les différents niveaux d'objectifs, n'est donc pas seulement une nécessité liée aux aspects relationnels dans la classe, mais bien une nécessité liée à la simple efficacité de ce qu'on y fait. » Pour mettre en pratique ces deux dernières modalités, l'enseignant doit apprendre à se défaire du rôle du professeur traditionnel pour endosser celui de guide. Cependant, ce n'est pas toujours aisé. Motiver un élève relève parfois de la gageure. On évoque le manque de connaissance de l'apprenant, son manque de préparation ou le manque de formation de l'enseignant. Mais c'est toujours le mot « manquer » qui revient. Or la négativité que suggère ce terme n'est pas positive dans l'apprentissage. Et, de toute façon, dire le manque ne résout rien.

---

<sup>3</sup> « Du point de vue dynamique, le moi représente éminemment dans le conflit névrotique le pôle défensif de la personnalité » (1967) (1992 : 241) ; « Le *ça* constitue le pôle pulsionnel de la personnalité ; ses contenus, expression psychique des pulsions, sont inconscients, pour une part héréditaires et innés, pour l'autre refoulés et acquis. » (56).

<sup>4</sup> Voir Arnold (2000)

Tout ceci nous amène à penser que, dans un cadre comme celui que propose l'Union européenne, une formation des acteurs en présence est attendue. Fondamentalement une formation des enseignants au changement de rôle et une formation des élèves à l'autonomie d'apprentissage. Ensuite, une formation à l'utilisation des TICE est bien sûr nécessaire. Or Compte (2003 : 106) affirme que « l'utilisation des TICE s'effectue sans changement de pratique pédagogique. L'intégration semble donc se faire 'naturellement' par simple transfert d'outil ». Compte ajoute un peu plus loin que l'interactivité « est traduite dans la formation ouverte et à distance par un échange d'e-mail entre apprenants, une participation à des chats et forums, et surtout, en ce qui concerne le contenu, avec le tuteur qui représente l'enseignant. » Et de conclure « si les TICE facilitent et démultiplient la diffusion des connaissances, elles ne transforment pas cette relation de pouvoir ». Les enseignants utilisent les TICE, selon Carmen Compte, comme *bouée de secours* « pour un système scolaire qui commençait à rendre l'eau, accusé d'un manque d'ancrage dans la réalité socio-économique. » (2003 : 108). Ce qui signifie que le rendement n'est pas optimal. Une réelle formation à une méthodologie consacrée à l'utilisation des TICE et au tutorat, pour les enseignants comme pour les apprenants, changerait la donne.

D'autre part, dans une perspective socio-économique, les TICE et la perspective actionnelle, soutenue par le Conseil de l'Europe et explicitée dans le *Cadre européen commun de référence*, ne donnent plus à lire la cohérence

d'enseignement autour d'un support, mais grâce à des tâches à réaliser. Ceci n'est pas nouveau. Les simulations globales, comme *Le cirque* ou *L'immeuble* préconisaient déjà un apprentissage par tâche. Mais systématiser ce concept permet d'ancrer la tâche à réaliser dans une réalité (même imaginée) avec un objectif précis et pragmatique. Ce qui stimule les apprenants et les rassure quant à l'utilité de ce qu'ils apprennent. D'où une motivation plus grande. C'est au cœur de ce nouveau processus que la tâche de l'enseignant devient cruciale.

Du côté des apprenants, il y a le gros problème du face-à-face avec l'enseignant, ainsi que la pression qu'exerce les autres étudiants : on n'ose pas dire que l'on n'a pas compris à cause de ce que pourraient penser les autres apprenants ou le professeur. D'une part, leur relation est, dès le départ, inégale. D'autre part, les interactions, même si les acteurs sont sur un pied d'égalité, sont toujours très difficiles à gérer. Goffman (1974 : 9) l'a démontré, lui qui a étudié la syntaxe sous-jacente à ce qu'il nomme la *ligne de conduite* : « un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. » Pour que tout se passe bien, pour que notre image soit bonne, il faut tenir compte de soi et de l'autre : « On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (Goffman, 1974 :9).

Au problème de la ligne de conduite et de ce qu'il appelle la *face*, s'ajoute l'aspect hiérarchique qui n'est nullement à dédaigner. Cet aspect permet d'établir un ordre social, mais ne laisse pas l'apprenant s'exprimer librement. D'un autre côté, l'enseignant ne peut pas non plus évaluer son enseignement ou plutôt la réception de son enseignement puisque d'un côté la communication ne va pas de soi et d'un autre elle ne va que dans un sens : du *professeur* à *l'élève*. Or la messagerie électronique a l'avantage de rompre cette dynamique dans la perspective de l'action tutorale entre deux acteurs tutorants et tutorés, c'est-à-dire apprenant/apprenant ou enseignant/apprenant. Ce qui attire notre attention c'est le dernier binôme : dans quelle mesure le courriel peut nous être utile ?

Tout d'abord, avec le courriel, la dynamique de l'interaction professeur/élèves/élève se transforme en une dynamique enseignant/apprenant. En outre, l'apprenant est seul devant son ordinateur. Il n'a donc ni à agir en fonction de ce qu'il croit que pensent ou que vont penser les autres, ni à réagir à ce que les autres vont dire<sup>5</sup>. C'est l'utilisation du courriel qui rétablira la confiance en soi et en l'autre dans l'interrelation enseignant/apprenant et désinhiberait ce dernier. De ce fait, cet outil apparaît comme un appui indispensable dans l'apprentissage. Il ne remplace pas l'enseignant, mais lui sert de complément.

---

5 Ici le mot "dire" n'a pas seulement trait seulement à l'oral ou à l'écrit : le corps est aussi source de sens. Pour approfondir ce thème, voir Cosnier (1978), Morris (1978), Willye, Stafford (1977), Calbris (1996).

En effet, l'une des caractéristiques de la messagerie électronique et l'un des avantages dans le cadre de la dynamique tutorale reposent sur l'écrit. Or l'écriture permet de penser à ce que l'on va dire, permet de reformuler, de réécrire avant d'envoyer finalement son message. Le facteur temps donne au courriel des possibilités que n'a pas une interaction en face-à-face, ni une interaction en temps réel comme le logiciel IRC, Internet Relay Chat, ni le TALK, limité à deux participants. En effet, l'envoi d'un courriel est légèrement différé, donc plus éloigné du code oral que ne le sont les autres formes d'interaction. Mais il l'est tout autant du code écrit car il apparaît comme moins protocolaire que les lettres traditionnelles comme le souligne Checkroud (2003 : 270). Il y a plus de spontanéité que dans les écrits traditionnels (la signature en est une preuve : au lieu de « veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués..., on lit « Cordialement »). Quels sont les avantages du courriel ?

En l'absence d'un jugement visible de l'autre (il n'est pas face à moi, il ne l'est que virtuellement), la personne peut se « libérer », se livrer. La messagerie électronique jouerait le rôle de confessionnal. A condition que le message reste anonyme. Le courriel devient l'outil désinhibant qu'avait déjà repéré le docteur Chekroud et son équipe. Le fait de ne pas devoir affronter le jugement du professeur et pouvoir garder la face donnent à l'apprenant l'assurance nécessaire à révéler ses problèmes quant à son apprentissage et à son propre

jugement sur l'enseignement reçu. Par ailleurs, il y a une démarche volontaire de la part de l'apprenant qui, de par son geste, affronte déjà les problèmes et prend son apprentissage en main. En fin de compte, c'est lui qui décide d'appuyer sur *enter*.

La messagerie électronique prépare au face-à-face à condition que l'enseignant l'ait convenablement guidé. Il ne faut pas que les e-mails deviennent des moyens, pour celui-ci, de dire à l'apprenant ce qu'il doit ou ne doit pas faire. L'objectif est de le rassurer, d'être positif, de lui montrer ce que telle activité signifie. Il faut également lui donner une structure de travail. Ainsi, le programme que nous allons proposer est celui-ci :

- Remplacer une heure de cours par une heure dans le centre d'auto-apprentissage

L'objectif est d'habituer l'apprenant à prendre en charge son apprentissage. L'obligation est une manière d'organiser son temps et lui donner un tempo, ce qui est nécessaire dans tout apprentissage.

- Tenir un journal de bord où l'apprenant écrira ce qu'il fait, ce que ça lui apporte du point de vue de l'apprentissage et ce qu'il a appris. Il devra l'envoyer à l'enseignant. Il pourra le faire dans la langue de son choix.

Cela l'obligerait à prendre conscience de son style d'apprentissage et de ce qui est le mieux pour lui. Par ailleurs, la valorisation de son travail élèvera son auto-estime et, par là, sa motivation. S'il désire le rédiger dans la langue cible, l'enseignant devra corriger son texte, sans que les corrections soient perçues comme

quelque chose de négatif puisqu'il n'y a pas de face-à-face. C'est semblable à un travail écrit, sauf que la correction d'une part va plus vite, d'autre part, le travail n'est pas rendu devant tout le monde et, surtout, le face-à-face avec l'enseignant est évité.

- Donner le rôle de professeur à l'étudiant, comme dans l'apprentissage en tandem, mais en écrivant le cours et en l'envoyant à l'enseignant. Celui-ci pourra l'utiliser en classe s'il le souhaite. Il sera, bien sûr, supervisé par l'enseignant. Cette tâche se fera par e-mail au début, puis dans un face-à-face s'il se décide à le faire en classe.

Ceci l'obligera à approfondir la matière ou le point faible qu'il aura à préparer. De cette manière, il prendra conscience de l'importance que peut avoir une recherche bibliographique par Internet ou dans les bibliothèques. S'il décide d'enseigner lui-même ce point en classe, aux autres élèves, l'apprenant deviendra alors lui-même tuteur et montrera le degré d'assimilation de la matière. Ce que Baudrit appelle la *congruence cognitive* : « (elle) dénote la capacité, chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux. ». Le courrier qu'il échangera avec l'enseignant-tuteur au moyen de la messagerie électronique lui servira pour affiner ses recherches, demander des précisions et pour s'assurer d'une bonne compréhension. Lorsqu'il y aura le face-à-face avec le tuteur, ce sera pour mettre au point soit son prochain rôle de « professeur » s'il le désire, soit pour conclure son travail. Cette méthode lui

donnera également une idée de ce qu'est l'enseignement.

Nous pouvons conclure que le courriel permettrait de rétablir les données essentielles qui se trouvent à la base d'un bon apprentissage et d'un bon enseignement, c'est-à-dire une relation de confiance, de respect, qui permet à l'enseignant d'être à l'écoute de l'apprenant et à l'apprenant de se sentir écouté, sinon compris. En effet, le courriel est non seulement un outil qui permet une communication asynchrone, mais aussi comme *élaboration de la subjectivité* d'une personne. Parmi toutes les sortes de nouvelles technologies, la messagerie électronique nous apparaît comme celles qui peut agir le plus efficacement sur la relation affective et cognitive de l'enseignant et de l'apprenant. La mise en place, cette année, dans nos cours de langue, de cette aide à l'enseignement va nous permettre d'en évaluer le degré d'efficacité. En tout cas, du point de vue théorique et conceptuel, ce dont nous avons fait état dans cet article, cela nous paraît faisable. C'est ce que nous allons pouvoir vérifier cette année.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Cosnier, J. (1978), *Gestes et stratégies conversationnelles*, PUL, Lyon.

Morris, D. (1978), *La Clé des gestes*, Grasset, Paris.

Willye, S. (1977), *Les beaux gestes. A guide to French body talk*, The Undergraduate Press, Cambridge.

Calbris, G (1996), *Des gestes et des mots pour le dire*, Clé Intenational, Paris.

Laplanche, J., Pontalis, J. -B., (1967) (1992), *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris.

Arnold J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Univesity Press, Cambridge, Madrid.