

# Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Lounis Nehaoua  
Doctorant, Université de Sétif



Synergies Algérie n° 9 - 2010 pp. 83-91

**Résumé :** *Ecart par rapport aux normes linguistiques ou socio-culturelles, les idiosyncrasies scolaires ou les marques transcodiques ponctuent les réalisations des apprenants d'une langue étrangère. Elles sont imputées soit à la langue maternelle (transfert négatif ou interférences), soit au processus d'apprentissage (les interlangues ou systèmes approximatifs). L'explication de ces types d'erreurs relève de deux tendances. Le premier courant représenté par Fries, Lado, Py et Noyau souligne l'influence de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue étrangère et donne naissance à l'analyse contrastive (à priori). Le deuxième courant représenté par Selinker, Perdue, Py, Véronique, Vogel et Corder, insiste sur les stratégies d'apprentissage des apprenants (stratégies d'appropriation par élaboration progressive de schémas de représentation) et sur l'analyse des erreurs (à postériori). Le traitement de ces erreurs et les remédiations appropriées sont conditionnées par la détermination de leurs significations et de leurs origines. La pédagogie de l'erreur considère l'erreur comme un tremplin afin de débloquer les démarches d'apprentissage.*

**Mots-clés :** *didactique, acquisition, interférences, interlangues, processus d'apprentissage, erreur, stratégies.*

**Abstract:** *Distances with regard to the linguistic or sociocultural standards, school idiosyncrasies or the transcendence marks, punctuate the achievements of the learners of a foreign language. They are imputed either to the mother tongue (negative transfer or interferences), or in the process of learning (the interlanguages, intertongues or the approximate systems). The explanation of these types of errors recovers from two trends. The first one was represented by Fries, Lado, Py and Noyau, underlines the influence of the mother tongue in the acquisition of the foreign language and gives birth to the contrastive analysis. The second one which was represented by Selinker, Lost, Py, Véronique, Vogel and Corder, insists on the learning strategies of the learners (strategies of appropriation by progressive elaboration of plans of representation) and on the analysis of the errors. The treatment of these errors and the appropriate remedial work are conditioned by the determination of their significance and origins.*

**Keywords:** *didactics, acquisition, interference, interlanguages, learning process, errors, strategies.*

**المخلص:** سواء كانت تخضع لمعايير لغوية أو ثقافية واجتماعية إن الأخطاء التي تتكرر في الانجازات باللغة الأجنبية تنسب عادة إلى تداخلات اللغة الأم أو إلى اللغة الوسيطة والإستراتيجيات التي يحوز عليها المتعلم أو إلى عملية التعلم نفسها. لقد أثبتت العديد من الدراسات في علم النفس والتربية أن الأخطاء بمثابة إشارة توضح الصعوبات التي يصادفها المتعلم. فعلى المربي أن يستغلها لتمكين المتعلم التخلص منها و التحكم تدريجيا في اللغة الأجنبية

**الكلمات المفتاحية:** التعليمية - التحصيل - التداخلات - اللغة الوسيطة - الإستراتيجيات .

## 1. Introduction

Au cours de l'apprentissage, différentes erreurs constitutives de la compétence de communication se produisent inévitablement. La tâche de l'enseignant est de les repérer et de les corriger, puis de faire en sorte que la compétence de l'apprenant se rapproche de plus en plus de celle d'un natif. Mais la réussite de ce projet dépend de la conduite à tenir face à ces erreurs. La problématique centrale est de savoir comment gérer les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle.

Les apprenants d'une langue étrangère commettent des erreurs qui sont différemment prises en charge par les approches pédagogiques. Dans les méthodes traditionnelles basées sur des modèles transmissifs, le structuralisme et le béhavorisme, les erreurs sont considérées comme des fautes imputables aux élèves et aux dysfonctionnements didactiques et sont sévèrement sanctionnées. Mais depuis quelques années, cette conception négative a cédé le pas à une conception positive de ces écarts. J-P. Astolfi (1999 : 32) souligne que « les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves. »

Actuellement, les modèles constructivistes accordent une importance cruciale aux erreurs des apprenants et les considèrent comme les symptômes des obstacles dans le parcours des apprenants, comme une source d'information indéniable, ou des points d'appui pour améliorer l'apprentissage. Pour les éliminer des réalisations des élèves, il est impératif d'en déterminer la cause et la signification, de les lier aux stratégies d'apprentissage développées par les apprenants. C. Tagliante (1994 : 151) écrit dans ce sens que « Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste.»

## 2. La conception de l'erreur

L'apprentissage d'une langue étrangère donne lieu à la manifestation de plusieurs types d'erreurs. Contrairement à l'apprenant d'une langue maternelle qui part d'un terrain vierge, l'apprenant d'une langue étrangère se trouve confronté à plusieurs problèmes car il a déjà acquis des connaissances encyclopédiques et procédurales. La langue maternelle, dans ce cas peut-elle faciliter ou gêner l'apprentissage d'une seconde langue ? Deux grandes tendances sont à l'origine de cette problématique. La première met l'accent sur l'analyse contrastive et les interférences. La deuxième analyse l'acquisition en termes de stades développementaux en minimisant le rôle de la langue maternelle et donne lieu à des approches comme les interlangues et l'analyse des erreurs.

### 2.1. Les interférences et l'analyse contrastive

#### 2.1.1. Les interférences

Cette conception se fonde sur deux principes. En premier lieu, l'apprentissage d'une langue étrangère intervient à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'acquisition de la langue maternelle. En second lieu, l'élève qui apprend une seconde langue a déjà acquis un bagage linguistique et un savoir-faire dans sa langue maternelle. Ce double bagage cognitif et linguistique interfère dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les erreurs, appelées interférences ou erreurs interlinguales, étaient alors perçues comme un transfert négatif de la langue source vers la langue cible. Mackey (1976 : 414) définit l'interférence ainsi :

« L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. »

Francis Debyser (1970 : 34-35) définit l'interférence selon trois points de vue. Elle peut être considérée comme une contamination (point de vue psychologique), définie comme un accident du bilinguisme du au contact des langues (point de vue linguistique) ou assimilé à un type particulier de faute commise par un apprenant sous l'effet de sa langue maternelle ( point de vue pédagogique). Les erreurs affectent la langue dans tous les domaines : phonétique, morphosyntaxique, lexico-sémantique, culturel.

Considérons l'exemple suivant :

« *ma mère est une feme belle et gentil. Elle m'a prendu dans son ventre pendant neuf mois. Elle a le cheveu noir. ses yeux marron. Sa taille moyen. Elle dit toujours la virité. Elle me conseille pour je suis amoureuse.* »

Dans cet extrait d'une production d'une élève de 14 ans, on remarque, à côté des interlangues, des erreurs dues à l'influence de la langue arabe :

- interférence phonétique : virité (= vérité).
- interférence lexicale : elle m'a rendu (= elle m'a portée) ; amoureuse (= aimable).
- morphosyntaxique : le cheveu (= les cheveux), l'omission du verbe être : Sa taille moyenne (= sa taille est moyenne) ; ses yeux marrons (ses yeux sont marron). Elle me conseille pour je suis amoureuse (= Elle me conseille pour que je sois aimable).

Les interférences sont le résultat d'un transfert négatif dû aux différences des deux langues (L1 et L2). Pour éviter ces erreurs, on préconise l'analyse contrastive des deux langues.

### 2.1.2. L'analyse contrastive

Représentée par Fries, Lado, Py et Noyau, l'analyse contrastive (1950-1970) qui se base sur les travaux de la linguistique structurale et distributionnelle (Bloomfield) et sur le béhaviorisme (Skinner) consiste à décrire et à comparer les deux systèmes linguistiques afin de prédire les erreurs. Tout ce qui similaire est facile à assimiler, mais les différences génèrent des lacunes. La plupart des erreurs étaient perçues comme un transfert négatif d'habitudes de la langue source vers la langue cible. Les erreurs étaient assimilées à une interférence et pouvaient, donc être prédites à partir d'une comparaison de la L1 avec la L2. Le rôle de l'enseignant consiste à les bannir des réalisations des élèves. L'analyse contrastive met l'accent sur les exercices structuraux et la répétition car la langue est conçue comme un ensemble de structures régies par des règles que l'élève doit assimiler. La répétition systématique ou le conditionnement (le béhaviorisme) a pour objectif d'établir de nouvelles habitudes de sorte que les anciennes habitudes n'interfèrent plus dans l'apprentissage.

L'analyse contrastive qui connaît beaucoup de limites a été sévèrement critiquée pour les raisons suivantes. D'abord, elle ne peut pas prévoir les erreurs car des études empiriques ont prouvé que les erreurs prédites ne se sont pas produites. Ensuite, les erreurs ont eu lieu là où elles ne devraient se produire. En outre, la comparaison des langues s'avère très complexe, surtout en ce qui concerne les langues orales et exige que les professeurs connaissent les langues maternelles des élèves et les spécificités de chacune d'elles. Par ailleurs, on ne peut pas imputer toutes les erreurs à la langue maternelle de l'apprenant. Néanmoins, l'analyse contrastive, même si elle n'arrive pas à prédire les erreurs, reste utile dans la mesure où elle permet d'expliquer (à postériori) certaines erreurs qui apparaissent dans les réalisations des élèves.

## 2.2. Les interlangues et l'analyse des erreurs

### 2.2.1. Les interlangues

L'étude des processus d'acquisition et le développement de la psycholinguistique ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère commettent d'autres types d'erreurs qu'on ne peut pas imputer à la langue maternelle mais au processus d'apprentissage lui-même. J-P. Cuq (2003) souligne qu' « *En didactiques des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à*

*un stade donné* ». L'interlangue est donc un microsystème que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langue source et en langue cible. Plusieurs recherches (Richards, 1971 ; Nemser, 1971 ; Selinker, 1972 ; Dulay et Burt, 1974 ; Corder, 1975 ; Buteau, 1979) ont prouvé, qu'à côté des erreurs contrastives, l'apprenant commet d'autres erreurs qui s'expliquent par des facteurs psychologiques, cognitifs et socio-affectifs et à des stratégies propres dont Richards (1974) a cerné les diverses catégories :

- a) La surgénéralisation (« *overgeneralization* ») est un moyen utilisé quand les items utilisés ne comportent pas de contrastes évidents pour l'apprenant ; Le « s » du pluriel peut être généralisé à des verbes ( ex : *les enfants joues* )
- b) L'ignorance des règles restrictives (« *ignorance of rule restrictions* »): se produit quand les règles sont étendues à des contextes dans lesquelles la langue cible ne les utiliserait pas. Ceci peut résulter d'extensions analogiques ou de l'apprentissage par cœur de règles ( ex : *j'ai lu les journals* )
- c) Application incomplète des règles (« *Incomplete application of rules* ») implique un « manque » dans l'apprentissage de types de structures plus complètes parce que l'apprenant estime qu'il peut réussir à communiquer de manière efficace en utilisant des règles relativement simples.
- d) Les concepts erronés « *False concepts hypothesized* » se réfère aux erreurs dérivées d'une compréhension erronée des distinctions de la langue cible.

A ce titre, J-F. Hamers et M. Blanc (1983,p 361) soulignent que « *ces erreurs sont dues, non à la structure de la langue maternelle, mais à des généralisations provenant d'une exposition partielle à la langue cible* ». Ces écarts par rapport à la norme linguistique de la langue cible revêtent plusieurs dénominations « *interlangues* » (Selinker, 1972), « *systèmes approximatifs* » (Nemser, 1971), « *dialectes idiosyncrasiques* » (Corder, 1971) ou « *erreurs développementales* » (Hamers et Blanc 1983).

Pour Klaus Vogel (1995 : 20) l'interlangue est :

« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques).»

L'interlangue est la langue propre de l'apprenant, de ses stratégies conscientes ou inconscientes. C'est un système structurel construit par l'apprenant à tout moment de son développement lors de l'apprentissage de la langue cible. L'interlangue est systématique, c'est-à-dire que les erreurs constituent un système interne mis en place par l'apprenant et qu'elles ne sont pas arbitraires. Elle est dynamique, les erreurs changent progressivement. L'interlangue n'est pas la langue d'une communauté, mais chaque apprenant développe donc son

propre système ou sa propre « *grammaire intériorisée* ». Selon H. Besse et R. Porquier, elle est

« La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé *grammaire intériorisée* par l'apprenant et que nous appelons également ici : *interlangue*».

Les recherches ont permis de cerner les principales caractéristiques des interlangues :

- l'aspect systématique : la même erreur apparaît toujours de la même façon dans des contextes identiques ;
- l'aspect dynamique ou instable : le système évolue constamment, des erreurs disparaissent et d'autres apparaissent et l'apprenant évolue progressivement vers la maîtrise de la langue cible ;
- la perméabilité : le passage constant de la langue source à la langue cible ou inversement ;
- les phénomènes de complication ou simplification des règles de la langue source ;
- le phénomène de régression : une erreur disparue à un moment donné peut réapparaître ;
- Le phénomène de fossilisation : une erreur peut persister et devenir difficile ou impossible à corriger.

Pour comprendre la signification et l'importance de ces erreurs et d'en circonscrire le concept, R. Porquier et U. Frauenfelder considèrent la langue d'un apprenant à un moment donné de trois points de vue :

- *par comparaison avec la langue d'un natif* : différences par rapport au projet terminal.
- *en référence à ce qui a déjà été étudié ou l'exposition préalable à la langue étrangère* en classe et hors de la classe : différences par rapport à cet acquis ;
- *la langue de l'apprenant est envisagée comme un système linguistique* : autonome, cohérent et dynamique, relativement structuré.

Au cours de son apprentissage, l'élève se construit un système intermédiaire propre à lui, à mi-chemin entre le système de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Ce système se perfectionne au fur et à mesure que l'élève maîtrise des notions de la langue cible et se rapproche progressivement de cette langue. La théorie de l'interlangue a eu des impacts positifs en didactique des langues étrangères car elle a mis en évidence que les erreurs constituent un passage obligé, un système hybride un système interne dynamique que développe l'apprenant à certains stades de son apprentissage.

### 2.2.2. L'analyse des erreurs

Développée entre 1970 et 1980 sur la base de la grammaire générative de Chomsky et des théories interactionnistes (Piaget et le constructivisme, Vygotsky et le socioconstructivisme), l'analyse contrastive est une analyse qui intervient a posteriori et qui s'intéresse aux erreurs des productions des apprenants. Le mérite de cette analyse, selon Hamers et Blanc est d'avoir révélé

que les erreurs n'avaient pas seulement leur source dans la langue maternelle, mais surtout dans le processus d'apprentissage. Les chercheurs associés à ce courant (Corder, Porquier, Py et Noyau) ont travaillé sur des corpus constitués de manière aléatoire ne tenant pas compte du contexte et ne distinguant pas les erreurs portant sur l'écrit, l'oral et les types de textes. L'analyse des erreurs opère des distinctions entre l'erreur absolue (terme inconnu dans la langue) et l'erreur relative (terme connu mais inadapté au contexte).

Krashen (1981) souligne que la prise de conscience des erreurs par l'apprenant lui permet de se créer une représentation exacte d'une généralisation et lui servira dans une situation consciente d'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour Lowler et Selinker (1971), il existe deux types de structures cognitives (conscientes et inconscientes) pour l'intériorisation des règles grammaticales. L'intériorisation consciente des règles est susceptible d'aider l'apprenant à développer son propre système de contrôle, à réfléchir à ses productions et à s'auto-corriger.

### 3. La pédagogie de l'erreur

L'erreur est différemment perçue par les théories. Elle a été longtemps considérée négativement car elle est souvent considérée comme un obstacle à l'apprentissage. Mais, actuellement, la didactique qui se réfère aux théories constructivistes considère que l'erreur est incontournable dans l'apprentissage et qu'elle constitue un tremplin pour mettre en place une stratégie de remédiation et faire progresser les apprenants.

#### 3.1. Le statut de l'erreur

Le terme de « faute » est connoté péjorativement et renvoie à la culpabilité de l'élève qui se trompe. Par contre celui d'« erreur » est positif car l'erreur est envisagée comme le signe d'un dysfonctionnement qui renvoie à l'analyse des causes externes liées au système éducatif et à l'activité des apprenants. Pour l'approche cognitive et la didactique des langues, la faute relève de la performance, alors que l'erreur relève de la compétence :

- Les erreurs de compétence, récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires ;
- Les erreurs de performance, occasionnelles, assimilables à la faute que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose de savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère.

Selon Astolfi, elle peut être assimilée à une faute, à un bogue ou un indicateur de processus :

- Dans le modèle transmissif : elle est assimilée à une faute et se trouve à la charge de l'élève ;
- Dans le modèle comportementaliste (behavioriste) : elle est assimilée à un « bogue », elle est à la charge du concepteur de programme car elle n'est pas adaptée au niveau réel des apprenants ;
- Dans le modèle constructiviste, l'erreur acquiert un caractère positif car elle



devient un indicateur de processus, une source d'informations sur les difficultés et les processus intellectuels des apprenants dans une situation-problème.

L'erreur est relative. Elle est envisagée comme un écart par rapport à la norme. Mais de quelle norme s'agit-il ? S'agit-il d'une norme purement linguistique, d'une réponse attendue ou d'un but à atteindre ? Sur quelle norme se base l'enseignant pour évaluer les réalisations de ses élèves ? La sociolinguiste, Marie-Louise Moreau (1995) distingue cinq types de normes :

- Les normes de fonctionnement : qui correspondent aux pratiques linguistiques d'une communauté ;
- Les normes descriptives : qui décrivent et expliquent les normes de fonctionnement ;
- Les normes prescriptives : qui définissent les règles du bon usage et correspondent à la grammaire normative ou grammaire traditionnelle ;
- Les normes évaluatives qui attribuent des valeurs aux formes linguistiques (formes élégantes par rapport aux formes familières) ;
- Les normes fantasmées : la norme est conçue comme un ensemble abstrait et inaccessible, faisant défaut à tout le monde.

### 3.2. Les différents types d'erreurs

Astolfi distingue alors plusieurs types d'erreurs :

- *Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe* : Outre des problèmes de lexique, les verbes d'action souvent employés sont énigmatiques pour les élèves. Que signifie pour eux analyser, interpréter; expliquer etc...
- *Des erreurs dues à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes* : ce qui caractérise l'élève, c'est qu'il raisonne sous «influence» par le jeu du contrat didactique.
- *Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves (représentations)* : Les élèves n'attendent pas une leçon pour se donner des explications par rapport à un problème donné. Ces conceptions s'avèrent très résistantes aux efforts d'enseignement. Elles doivent donc être didactiquement prise en compte. On doit les identifier, amener les élèves à en discuter, à les comparer. Apprendre n'est pas seulement augmenter son «stock» de savoirs, c'est aussi et peut-être même d'abord transformer ses façons de penser le monde.
- *Des erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées* : D'autres erreurs sont plus directement liées à la diversité des opérations intellectuelles pour résoudre des problèmes apparemment proche.
- *Des erreurs dues à d'étonnantes démarches* : Certaines productions d'élèves sont peut être trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. On a ici des procédures différentes de la procédure «canonique» attendue.
- *Des erreurs dues à une surcharge cognitive* : En situation de surcharge cognitive, les élèves oublient certaines règles et ne savent plus où ils sont.
- *Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline* : les élèves se trouvent sanctionnés parce qu'ils n'ont pas réinvestis des règles acquises dans une autre discipline.
- *Des erreurs causées par la complexité propre du contenu* : L'origine des erreurs peut être recherchée d'une complexité propre au contenu d'enseignement. Cette complexité interne n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles,



ni dans les progressions disciplinaires adoptées. L'analyse de ce type d'erreur est typique du travail proprement didactique, qui consiste à remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées.

#### 4. Conclusion

La plupart des pédagogues, même s'ils n'ont pas la même position, ont accordé une importance capitale à l'erreur. Si la présence des erreurs dans l'apprentissage n'est contestée par personne, le problème est de savoir comment les gérer pour qu'elles ne se reproduisent plus. C'est de l'attitude qu'on adopte face à l'erreur, que dépend la réussite ou l'échec des démarches d'apprentissage. Au lieu de sanctionner l'erreur, il est préférable de la placer au centre de l'apprentissage. Dans cette perspective, la correction ne sera plus une sanction, mais une aide précieuse à l'apprentissage car elle détermine les travaux de remédiation et de régulation des activités pédagogiques. L'erreur devient alors un outil opératoire pour enseigner efficacement, un « tremplin » (Astolti) ou une « aubaine » (Tagliante) susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage. L'enseignant peut alors faire un choix raisonné : suivre un programme préétabli au risque de travailler sur des savoirs déjà acquis par les apprenants, sur des notions non essentielles en omettant les savoirs essentiels ou bien, il pourrait partir des erreurs des apprenants pour mettre en place un programme adapté axé sur les profils et les besoins précis des apprenants.

#### Bibliographie

- Astolfi, J-P. 1999. *Chercheurs et enseignants : repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP.
- Besse, H. et Porquier R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Cle international.
- Debyser F. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences ». In *Langue Française*, volume 8 N°1, pp. 31-62.
- Hamers J.F. et Blanc M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Mackey, W. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976.
- Moreau M.L. 1997. *Sociolinguistique : concepts de base*. Liège : Mardaga.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris, Clé International.
- Vogel K. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Brochee J-M. et Confais J-P, Toulouse : PUM.