



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Carton, F. (2014). Richterich, Corder, Holec : trois précurseurs en didactique des langues.
Bulletin suisse de linguistique appliquée, 100, 107-120. <https://doi.org/10.5169/seals-978628>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Francis Carton, 2014

Richterich, Corder, Holec: trois précurseurs en didactique des langues

Francis CARTON

ATILF (CNRS-Université de Lorraine)

Equipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL)

Campus Lettres et Sciences Humaines, 23 boulevard Albert 1^{er} - BP 133.97 Nancy
Cedex - France

francis.carton@univ-lorraine.fr

La lecture en 2014 de ces trois articles montre combien, depuis leur parution il y a 30 à 40 ans, la culture de l'écriture scientifique a évolué en Europe. De nos jours, ces textes seraient probablement rejetés par les comités de lecture des revues, parce qu'ils ne respectent pas les règles imposées au niveau mondial, à savoir un état de l'art établi sur un ensemble de références bibliographiques aussi complet que possible, un examen de données de terrain, et parfois une planification imposée.

Pourtant ces pages, très inventives, défrichent des concepts et annoncent des problématiques toujours actuels aujourd'hui en didactique des langues: R. Richterich propose une orientation actionnelle de l'apprentissage des langues en salle de classe; S.P. Corder met en place un domaine de recherche nouveau, l'acquisition des langues; H. Holec définit ce qu'est l'autonomisation de l'apprentissage. Les idées qu'ils développent étaient bien sûr dans l'air du temps: la critique de l'approche structuraliste et behaviouriste de l'apprentissage des langues, les débuts de la pragmatique, le constructivisme, la centration sur l'apprenant. Mais Richterich, Corder et Holec ont puissamment contribué à les incarner en didactique des langues¹.

Nous proposons de synthétiser les trois textes, dans leur ordre d'apparition, en essayant de les situer dans leur contexte et de montrer en quoi ils sont précurseurs. Nous concluons en présentant quelques-uns de leurs traits de divergence et de convergence.

1. R. Richterich: *Du laboratoire de langues à la réalité de la vie* (1969)

Cet article, qui annonce quelques-unes des idées qui vont dominer la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues durant les décennies

¹ On ne peut encore parler, à la fin des années 1960, de "didactique des langues": cette appellation ne sera reconnue par les spécialistes pour désigner ce domaine qu'à la fin des années 70.

suivantes, porte sur le contraste qui existe entre la "*communication naturelle*" et le langage mis en œuvre dans les laboratoires de langues et les classes de langues étrangères. Richterich rend apparent le paradoxe sur lequel reposent l'approche traditionnelle puis l'approche structurale en pédagogie des langues: du constat que la langue est un outil de communication, on tirait la conclusion qu'il suffisait d'acquérir la langue pour savoir communiquer, et les conséquences pédagogiques paraissaient aller de soi, il fallait d'abord apprendre la langue, et la capacité de communiquer serait conférée de surcroît. La communication y était sans doute l'objectif de l'apprentissage, mais elle n'en était pas l'objet. Cette critique des approches centrées sur la langue, formulée en 1969, fait de nos jours l'unanimité dans le milieu de la didactique des langues².

A l'époque, Richterich ne "*veut pas faire le procès du laboratoire*" de langues, ce dispositif qui se trouvait alors en pleine *success story*, paré du prestige de sciences venant des Etats-Unis (behaviourisme et structuralisme), et de cette technologie nouvelle qu'était le magnétophone à bande. Il ne nie pas l'utilité des exercices grammaticaux. Il ajoute seulement qu'"*on y parle certes beaucoup et c'est essentiel, (...) mais on y parle pour rien*". Cette prise de conscience s'exprime à contre-courant des représentations de cette époque où la méthodologie audio-orale puis structuro-globale audiovisuelle s'impose ou va s'imposer.

C'est dans cette perspective que Richterich, réellement novateur, commence à définir les concepts d'"*objectif d'action*", d'"*actes signifiants*" (pour ce qu'Austin avait appelé actes de langage), de "*réalisation linguistique d'un acte*", d'appropriation à la "*situation*", de "*besoins*"³. Ce sont les notions sur lesquelles se fondera quelques années plus tard l'approche communicative en didactique des langues, et en particulier le Fos (Richterich 1981, 1985).

La critique que Richterich fait de l'apprentissage des langues en salle de classe est sévère, et les mots sont forts: "*le professeur décid(e) sur son estrade, dans l'absolu, si je suis capable ou non d'imiter sa langue. L'élève ne parlera que lorsque le professeur en aura décidé ainsi. Il ne dira le plus souvent que ce que ce dernier voudra bien qu'il dise*".

² Ce qui n'empêche qu'aujourd'hui, au moins pour le français langue étrangère et langue seconde, dans beaucoup des salles de classe d'une majorité des contextes géographiques, la centration sur le code linguistique reste largement dominante, comme le montrent les enquêtes sur l'apprentissage du FLE/FLS dans les institutions scolaires à l'échelle mondiale (voir par exemple pour le français langue étrangère, le programme de recherche CECA: Carette, Carton & Vlad 2011).

³ Richterich construira plus tard en partie sa notoriété comme expert du Conseil de l'Europe au titre des projets "Langues vivantes" sur la problématique des "besoins" dans l'apprentissage des langues.

Richterich appelle à *"une pédagogie des langues basée véritablement sur la communication"*, et émet plusieurs propositions d'ordre pédagogique pour *"tricher"*, dit-il, avec la réalité de la salle de classe.

- la disposition de la salle de classe: il faut que *"le professeur soit au milieu des étudiants et que ceux-ci puissent se parler face à face sans effort"*;
- une modification du rôle de l'enseignant vers celui d'animateur, de régulateur des communications, de meneur de jeu;
- l'utilisation des nouvelles technologies (projection, cinéma, télévision, électrophone, magnétophone) de manière à fournir aux étudiants *"des exemples authentiques de communication linguistique"*. Richterich ouvre la voie aux recherches et aux pratiques sur l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage des langues (voir les travaux de l'équipe CRAPEL à Nancy entrepris dès le début des années 1970: Duda et al. 1972; Duda et al. 1973);
- la mise en place de méthodes actives s'inspirant de Freinet (réalisation de reportages, d'interview, de brochures, d'émissions de radio ou de TV, montage photographique ou sonore), qui constituent un courant bien vivant en didactique des langues, et de jeux de simulation (voir les simulations globales créées au BELC dans les années 1970).

La conclusion du texte propose le développement de quatre domaines de recherche *"fondamentaux"*: établissement de *"systèmes partiels de situations dans lesquelles les êtres humains sont amenés à communiquer entre eux"*; *"les possibilités d'action à la disposition des êtres humains qui communiquent ... dans [c]es situations"*; *"les moyens linguistiques utilisés pour agir dans ces situations"*; *"la mise au point de simulations permettant d'apprendre à maîtriser ces moyens dans les situations déterminées"*. Apparaît ici ni plus ni moins qu'une annonce du programme mis en œuvre par le Conseil de l'Europe une dizaine d'années plus tard sous le nom de *Niveau Seuil*, qui aura le succès que l'on sait pour le développement de l'approche communicative, puis actionnelle, en didactique des langues.

2. S.P. Corder: Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée (1971)

Le texte fondateur de 1967, *"On the significance of learner's errors"*, amorce la révolution apportée par Corder, figure majeure de la linguistique appliquée en Grande-Bretagne. Sa traduction en français, dans la revue *Langages* n° 57/1, n'est que de 1980, si bien que l'article du *Bulletin CILA* commenté ici est sans doute la première ou une des premières publications en français de Corder.

Suivant les conceptions de l'époque à laquelle ce texte a été écrit, un système adéquat d'enseignement doit permettre d'éviter les erreurs: l'analyse contrastive des langues (Fries 1945; Lado 1957) vise à repérer les structures des langues en présence et à prédire les transferts positifs et négatifs possibles, les interférences, les calques et les emprunts (pour une synthèse de cette approche, voir Marquillo Larruy 2008: 62-67).

Corder transforme cette manière de voir en mettant en évidence le caractère systématique des erreurs. Ce qui était marqué comme un manque ou une défaillance doit être considéré comme un indice de l'apprentissage lorsqu'on se situe dans une perspective acquisitionnelle. Les erreurs font partie du processus normal: *"il est inévitable de faire un certain type d'erreur lorsqu'on apprend une langue"*, l'apprentissage étant considéré *"comme un phénomène de découverte de règles à partir des données brutes d'une langue"* (p. 9): cette conception de l'apprentissage, neuve à l'époque, n'est pas vraiment remise en cause aujourd'hui, même si elle a depuis été précisée et complétée.

Pour Corder, si l'on veut améliorer l'enseignement, il faut recueillir des corpus d'erreurs, les classer et les interpréter: *"Le profit que nous⁴ en tirons est en rapport direct avec notre capacité de fournir un exposé complet, du point de vue linguistique, de la nature des erreurs"* (p. 7). Corder distingue pour ce faire les *"erreurs"* (qui relèvent de la compétence) et les *"fautes d'expression"* (ou *"lapsus"*) caractérisées par le fait que le locuteur est capable de les corriger: cette distinction est entrée dans les mœurs en didactique des langues et en linguistique⁵. Corder montre que les erreurs s'expliquent par les processus de transfert et de généralisation.

Le champ des erreurs traitées dans cet article n'est pas seulement linguistique (celles qui relèvent *"des règles internes de la langue"*): sont prises en compte aussi les erreurs qui relèvent de la *"compétence de communication"* et des *"règles d'usage"*. Corder oppose clairement les deux formes de compétence sous la forme suivante: *"il ne suffit pas de savoir faire des phrases qui soient correctes du point de vue grammatical, phonologique et lexical, ils doivent aussi savoir les utiliser d'une manière appropriée dans un certain contexte pour que la communication ait lieu"* (p. 11).

Lançant un nouveau domaine de recherche (*Second Language Acquisition*, en français *Recherches sur l'Acquisition des Langues secondes*), Corder approfondit ce qu'il avait appelé en 1967 les *"compétences transitionnelles"* pour désigner les différents systèmes mis en place par les apprenants de langue, en distinguant trois niveaux, (présystématique, systématique et post-

⁴ Nous ici renvoie à l'enseignant, ce qui est conforme à la vision que Corder a de la linguistique appliquée (voir ci-dessous).

⁵ Notons que le terme chomskyen de performance, apparu quelques années plus tôt, en 1965 dans *Aspects of the Theory of Syntax*, n'apparaît pas dans ce texte.

systématique). A la même époque, Nemser (1971) propose le terme de "système approximatif", mais ce sera un peu plus tard le terme d'interlangue de Selinker (1972) qui entrera dans le vocabulaire des linguistes et des didacticiens.

Corder identifie une autre source d'erreurs, celles *"qui proviennent des méthodes d'enseignement ou du matériel utilisé pour enseigner, (...) [dont l'analyse] exige une observation attentive de la technique du professeur dans sa classe et une analyse du matériel qu'il utilise"*, et il regrette que ce type de recherche soit rarement entrepris. Ne peut-on en dire autant de nos jours, et s'interroger sur cette proposition qui semble être restée lettre morte?

Autre point novateur: il est remarquable que Corder s'interroge (p. 8) sur la question (fondamentale lorsqu'il s'agit d'erreurs) de la norme et de la variation, et cela en 1971, à un moment où la sociolinguistique n'existait pas encore, et où le structuralisme réduisait la langue à un objet homogène: *"nous devons, cependant, faire attention, à ne pas prendre une position trop prescriptive, car il se peut que ce soit un mot de patois, non idiosyncrasique et, par conséquent, en aucun cas d'un usage erroné"*.

3. H. Holec, *L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle* (1983)

Holec a passé beaucoup de temps, à partir du début des années 1970, à essayer de faire comprendre les concepts d'indépendance, d'autonomie, d'autonomisation, d'auto-direction de l'apprentissage. Ces définitions, reprises systématiquement au début de ses interventions relatives à l'autonomie de l'apprentissage, ont fini par s'imposer petit à petit, en partie grâce à son action au Conseil de l'Europe (Holec 1980). De nos jours, l'autonomie de l'apprenant (comprise comme *"la capacité à prendre en charge son apprentissage"*), et l'autonomisation (conçue comme l'apprentissage de cette autonomie) constituent une des propositions majeures du *Cadre Européen Commun de Référence*, qui tend à s'imposer comme la vulgate mondiale de l'enseignement/apprentissage des langues.

L'article commenté ici, qui concourt à la clarification de ces notions, est orienté vers la pratique des enseignants: que veut dire, pour ceux-ci, la mise en œuvre de l'autonomisation des apprenants?

Holec, dont un des maîtres mots est la centration sur l'apprenant, explique que pour un enseignant *"dont la préoccupation principale est l'apprenant et son apprentissage"*, convaincu que *"l'enseignement ne produit pas automatiquement l'apprentissage"*, et que *"l'on apprend plus si l'on sait apprendre"*, le souhait d'autonomiser les apprenants est une *"attitude structurante"* qui oriente ses façons de faire. L'autonomisation n'est pas *"une méthode qu'il suffirait de maîtriser"*, c'est un objectif éducatif qui détermine des

modalités d'action. Cette orientation peut s'exercer dans toute situation d'apprentissage, quelle qu'elle soit.

Pour montrer *"à quel point les procédures à mettre en œuvre pour définir un enseignement autonomisant peuvent être diverses, et combien il est indispensable de toujours raisonner en termes d'enseignements autonomisants, au pluriel, et non pas en termes d'un modèle unique"*, Holec décrit deux structures mises en œuvre par son équipe du CRAPEL, les cours du soir (anglais pour adultes) et les cours d'anglais pour l'Université du Temps Disponible (organisés sous la forme d'un apprentissage auto-dirigé de groupe). L'autonomisation des apprenants passe par deux façons de procéder (associées ou non): l'acquisition explicite de l'autonomie (par apports d'informations) et l'*"apprendre à apprendre en apprenant"* (par le transfert vers celui qui apprend des décisions relatives à son apprentissage). Deux grandes orientations de ce qu'est une activité autonomisante sont présentées:

- la *"transparence"*: l'apprenant doit pouvoir être informé, à chaque moment de son apprentissage, sur ce qu'il fait et sur les raisons pour lesquelles il le fait, de manière qu'il puisse ensuite transférer ces informations dans la prise en charge de son apprentissage. Cette manière de procéder consiste à expliquer systématiquement les objectifs des activités (à court, moyen et long terme), le choix des supports, les consignes, les modes d'évaluation. Des dispositifs comme le portfolio, les échelles d'auto-évaluation, ou le contrat pédagogique (développé notamment en Allemagne dans les années 1980 où il est devenu un élément constitutif de tout enseignement) viseront cette transparence;
- la *"participation"*, qui passe par l'association des apprenants aux différents processus de décision (définition des objectifs, méthodologie, évaluation).

Ce texte est pleinement actuel pour qui souhaite aujourd'hui développer l'autonomie des apprenants de langue, y compris au sein des modalités d'apprentissage qui se sont développées depuis: l'apprentissage à distance synchrone ou asynchrone (sites Internet, conseil en ligne, apprentissages collaboratifs, etc.) ou les centres de ressources en langues, car l'indépendance par rapport à l'enseignant ne signifie pas autonomie. Le rôle de conseiller en apprentissage, indispensable dans ces nouveaux dispositifs, est par ailleurs déjà décrit dans cet article⁶, dans ses dimensions psychologiques et techniques.

⁶ Rédigé au moment où se mettaient en place, au CRAPEL à Nancy, les premières expérimentations de l'apprentissage auto-dirigé avec soutien (Riley & Sicre 1978; Holec 1979; Abe & Gremmo 1981).

4. Divergences et convergences

4.1. Autour de la linguistique appliquée

Richterich et Corder écrivent leurs articles au moment où la Linguistique Appliquée venait de se disciplinariser: l'Association Internationale de Linguistique Appliquée et l'Association Française de Linguistique Appliquée ont été créées à Nancy en 1964 (sur l'émergence de la linguistique appliquée aux Etats-Unis, en France et en Grande-Bretagne, voir l'éclairant article de Berthet 2011).

Toutefois, la position de Richterich et de Corder à son égard sont très différentes. Richterich, centré sur la question de l'apprentissage des langues, explique que l'application de la linguistique structurale à l'enseignement des langues (à savoir les propositions de Fries 1945) ne répond pas aux questions qu'il se pose: elle modifie certes la manière dont on envisage la langue (en la limitant à la syntaxe structurale), mais elle ne déplace pas l'objet de l'apprentissage vers la communication: *"[Les] recherches et applications en linguistique appliquée (...) prennent comme point de départ la grammaire qu'il faut acquérir pour connaître la langue"*. Pour Richterich, reprenant les termes de Chomsky, la linguistique appliquée, telle qu'elle était conçue à ce moment, s'intéresse à la compétence, alors qu'il souhaiterait, en tant qu'enseignant de langue, qu'on s'intéresse à la performance, qui fait appel, d'après la longue citation de Chomsky qu'il cite p. 30 de son article, à une série de paramètres extralinguistiques (le locuteur, la situation, la mémoire)⁷.

Corder inscrit lui d'emblée son article comme une contribution à la linguistique appliquée, décrite (p. 15) comme *"l'utilis(ation) [de] la théorie et (d)es méthodes descriptives de la linguistique dans le but d'étudier certains problèmes pratiques de l'enseignement des langues et de suggérer des solutions"*. Pour Corder, les erreurs de l'apprenant de langue sont à la fois:

- une catégorie pratique sur quoi se fonde le fonctionnement de l'enseignant. Savoir les interpréter permet d'améliorer les pratiques d'enseignement: *"l'analyse d'erreurs [à] des fins pratiques et immédiates"* (p. 7);
- un moyen d'en savoir plus sur l'appropriation de la langue: l'analyse d'erreurs est *"un aspect de la méthodologie psycholinguistique dans l'étude du processus de l'apprentissage"*.

Corder inaugure ainsi deux manières d'envisager la linguistique appliquée (Berthet 2011: 94):

⁷ Aujourd'hui, le concept de compétence joue un rôle pivot non seulement en didactique des langues, mais dans le monde de l'éducation en général. Pour l'enseignement/apprentissage des langues, on distingue aujourd'hui la compétence linguistique (issue des travaux de Chomsky), la compétence communicative et la compétence socioculturelle (deux compétences que Richterich rattache dans son texte à la performance).

- un domaine qui donne la place centrale aux questions d'enseignement et d'apprentissage des langues, qui sera dominante en Grande-Bretagne;
- un domaine qui s'intéresse davantage à l'acquisition, avec le souhait d'une plus grande scientificité, en dehors des préoccupations méthodologiques, qui sera dominante aux Etats-Unis.

Holec de son côté, dans son texte de 1983, ne se reconnaît pas dans la linguistique appliquée: proche de Coste et de Richterich, il est acquis aux idées de Galisson qui se sont imposées en France à la fin des années 1970 (Galisson 1977) pour faire de la didactique des langues étrangères une discipline scientifique autonome et pour remplacer le terme de linguistique appliquée par celui de didactique des langues, en refusant que celle-ci soit un simple applicationisme de théories linguistiques à l'enseignement / apprentissage des langues.

4.2. *La langue comme moyen d'action et la compétence de communication*

En 1969, la discipline scientifique qu'est la pragmatique en sciences du langage n'existait pas encore, mais l'idée que la langue est "*un moyen d'action*", portée par l'actualité de textes philosophiques nouvellement parus, était dans l'air du temps. Richterich ne se réfère pas à Austin (dont *How to do Things with Words* est de 1962, la traduction française n'en étant parue qu'en 1970), mais à deux philosophes et linguistes belges, dont il tire les citations de *l'Encyclopédie de la Pléiade* (Gallimard) parue en 1968: Buyssens ("*il faut définir le langage comme un moyen d'agir sur l'auditeur, non comme un moyen d'expression*") et Apostel ("*il est impossible de dire quelqu'un usager de signes sans développer une théorie de l'action, puisque c'est sous l'influence qu'il a sur les dispositions à l'action qu'un signe est un signe*").

Même si la communication est au centre de son discours, Richterich ne parle pas de compétence de communication. Corder, lui, l'année où Hymes publiait *On communicative competence* (1971), oppose clairement compétence linguistique et compétence de communication, dont il définit plusieurs aspects:

- "*les énoncés n'apparaissent pas isolés, mais comme une partie d'une conversation et d'une situation*": on parlerait aujourd'hui de la composante discursive;
- "*les rapports entre les phrases d'un discours et le thème ou sujet de l'énoncé*": on parlerait aujourd'hui de la composante référentielle;
- "*un langage qui ne correspond pas aux relations que [les interlocuteurs] entretiennent*": on parlerait aujourd'hui de la composante socioculturelle.

Holec et son équipe du CRAPEL auront très tôt de leur côté pris en compte les implications pour la didactique des langues des travaux d'Austin, de Searle

ou de Hymes (Holec 1973), de sorte qu'en 1983 leurs travaux s'inscrivaient pleinement et depuis longtemps au sein de l'approche communicative.

4.3. La centration sur l'apprenant

Richterich, Corder et Holec sont au premier rang des chercheurs qui ont contribué au vaste déplacement de focalisation qui a parcouru la didactique des langues entre 1950 et aujourd'hui. La réflexion s'est en effet déplacée de l'objet à apprendre (lexique, structures de la langue) vers celui qui apprend, considéré dans ses besoins, ses intérêts, ses motivations, ses manières d'apprendre et dans ses caractéristiques sociologiques et culturelles (représentations, attitudes). L'impact des idées de Chomsky (*"la connaissance d'une langue ne se réduit pas à un schéma d'habitus et de savoir-faire acquis uniquement par la pratique"*, dit Richterich p. 28), de la théorie constructiviste à laquelle se rattache Corder, et de la revalorisation de l'individu en psychologie et en sciences de l'éducation, provoquent un recentrage sur le sujet: l'"élève" (vu comme réceptacle d'informations fournies par l'enseignant), devient un "apprenant", vecteur du processus d'apprentissage, ce qui revient à le placer au centre du processus et conduit aux importantes répercussions suivantes:

- la prise en compte des différences individuelles aux niveaux cognitifs (besoins et motivations, styles et stratégies métacognitives et d'apprentissage, cultures linguistiques et cultures d'apprentissage) et linguistiques (interlangue). Comme le dit Corder (p. 9), *"nous enseignons à des groupes, mais c'est l'individu qui apprend. (...) Chaque étudiant aurait besoin d'être corrigé en particulier et d'une manière différente"*;
- la redéfinition des rôles de l'apprenant et de l'enseignant. C'est ce à quoi appelle l'article de Richterich: l'enseignant jouera *"plutôt un rôle d'animateur, de régulateur des communications entre les membres de la classe, de meneur de jeu que d'orateur et d'instituteur"*. Une étape supplémentaire est franchie quelques années plus tard, puisque la redistribution des prises de décision constitutives du projet d'apprentissage (définition des objectifs, choix d'activités et de matériaux, formes d'évaluation) conduit à l'autonomie de l'apprenant, et à l'apprentissage de cette autonomie (apprendre à apprendre): pour Holec *"les premiers [les apprenants] doivent apprendre sans être enseignés, les seconds [les enseignants] doivent intervenir sans enseigner"*.

Conclusion

L'approche communicative, continuée par l'approche actionnelle, est issue de trois grands mouvements d'idées, que les articles commentés ici initient, ou

auxquels ils contribuent: l'analyse de la communication comme un moyen d'action, la dimension cognitive de l'apprentissage et la centration de la démarche sur le sujet apprenant. Au-delà de ces apports, les influences de Richterich (les procédures d'apprentissage conduisant à la communication), de Corder (l'analyse des erreurs et la recherche sur l'acquisition des langues) et de Holec (les concepts et les démarches relatifs à l'autonomisation) ont été déterminantes en didactique des langues.

RÉFÉRENCES

- Abe, D. & Gremmo, M.-J. (1981). Apprentissage auto-dirigé: quand les chiffres parlent. *Mélanges Pédagogiques 1981, CRAPEL*: 3-32.
- Berthet, M. (2011). La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux Etats-Unis, en France et en Grande Bretagne. *Histoire Epistémologie Langage: Linguistique appliquée et disciplinarisation, Tome XXXIII (1)*, 83-97.
- Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble: PUG.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Corder, P.C. (1967). On the significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.
- Duda, R., Esch, E. & Laurens J.-P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 1-47.
- Duda, R., Laurens J.-P. & Remy S. (1973). L'exploitation didactique de documents authentiques. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 1-24.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Anne Arbor: University of Michigan Press.
- Galisson, R. (1977). ...S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger...intendance ne suit plus. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 27, 78-98.
- Holec, H. (1973). L'illocution: problématique et méthodologie. *Mélanges Pédagogiques 1973, CRAPEL*, 1-20.
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques 1979, CRAPEL*, 49-65.
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Anne Arbor: University of Michigan Press.
- Marquillo Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Cle International.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.
- Richterich, R. & Chancerel, J.L. (1981). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, Conseil de l'Europe: Hatier.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Riley, P. & Sicre, M. (1978). Une expérience d'auto-enseignement de groupe. *Mélanges Pédagogiques 1978, CRAPEL*, 141-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 219-231.