



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

## L'erreur linguistique au service de l'enseignement efficace des langues

**Katarzyna Kwapisz-Osadnik**

Université de Silésie, Pologne

kkwapisz@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0002-7618-6345>

Reçu le 18-02-2018 / Évalué le 03-05-2018 / Accepté le 15-10-2018

### Résumé

L'article a pour but une réflexion à la fois linguistique et glottodidactique sur le phénomène de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères. L'enjeu de la présente contribution est de proposer une nouvelle approche face au phénomène de l'erreur pour augmenter l'efficacité d'apprentissage. Notre approche admet plus de tolérance, car on parle d'erreur seulement en cas de violation de la logique naturelle et face à la non prise en compte de la fréquence d'usage. Autrement dit, c'est la compréhension cognitive de la source de l'erreur et la fréquence d'usage qui doivent être examinées en priorité pour éliminer les erreurs. À la fin nous proposons quelques solutions pratiques sur la base de l'emploi des temps et modes verbaux en français.

**Mots-clés :** erreur, linguistique cognitive, enseignement, efficacité, FLE

### Linguistic error as a means of effective language teaching

### Abstract

The aim of the article is to present a linguistic and glottodidactic reflection on the phenomenon of error in the foreign languages teaching process. The proposed study should lead to a new approach to the phenomenon of error, which can result in increasing the learning efficiency. It is a more liberal approach because we speak of an error only in the case of violating the natural logic and not taking into account the frequency of usage. In other words, it is the cognitive understanding of the source of an error and the frequency of usage that must be examined first to eliminate errors. The article is concluded with some practical solutions based on the use of time and verb moods in French.

**Keywords:** error, cognitive linguistics, teaching, efficiency, French as a foreign language

L'un des problèmes de l'enseignement des langues étrangères qui resteront toujours en suspens est le phénomène de l'erreur. D'un côté, l'enseignant doit établir si une forme appartient à ce qu'on appelle « la norme », et d'autre part, il

doit savoir expliquer pourquoi la forme n'est pas correcte dans un contexte d'emploi concret. Ces deux aspects sont importants pour amener les apprenants à s'intéresser davantage à la langue, à l'apprentissage et pour augmenter l'efficacité de la formation linguistique. La compétence de se servir des erreurs pour les éliminer lors de l'apprentissage des langues constitue un véritable défi dans l'enseignement des langues étrangères, notamment à l'université, où on prépare de futurs enseignants de langues et on est confronté à un impératif d'efficacité des formations.

Le débat concernant le phénomène de l'erreur par rapport à la norme linguistique peut se dérouler dans le cadre philosophico-méthodologique (Bowerman, 1973 ; Coseriu, 1962 ; Itkonen, 2005), ou bien peut relever de la révision de différentes approches glottodidactiques (Astolfi, 1997 ; Guénette et Jean, 2012).

Le présent article se situe dans le cadre de la linguistique cognitive, ou plutôt de la psycholinguistique « cognitive », en ce sens que l'erreur est considérée à la fois comme une catégorie psycholinguistique et comme l'effet d'un traitement cognitif des données (par exemple l'imagerie chez Langacker, 1987, 2009, le *blend* chez Fauconnier et Turner, 2008). Dans cette optique, le phénomène de l'erreur mentionnée dans le titre du présent article, n'est qu'un prétexte pour traiter une stratégie permettant d'expliquer aux apprenants différentes formes qu'ils emploient et qui sont considérées comme erronées. Ces réflexions relèvent également de l'expérience didactique de l'auteur, qui se sert de modèles et d'outils méthodologiques cognitifs pour enseigner la langue, et notamment pour étudier les avantages que l'on peut tirer de l'analyse des erreurs, ayant comme apprenants des étudiants de français et d'italien à différents niveaux de maîtrise de la langue. Et tout cela dans le but d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans cet article, d'abord nous parlerons donc brièvement de certaines conceptions traditionnelles de l'erreur pour aborder ensuite les conceptions élaborées dans le cadre de la linguistique cognitive. Cette étude conduira à une approche qui admet un seuil de tolérance plus élevé envers l'erreur linguistique, car on parle d'erreur seulement dans le cas d'une violation des lois de la logique naturelle au sens proposé par J.-B. Grize (1996, 1998) et face à la prise en compte des lois imposées par une langue donnée et la fréquence d'usage que ces lois mettent en vigueur. Autrement dit, ce n'est pas la norme qui doit être suivie, mais la compréhension cognitive de la source de l'erreur et la fréquence d'usage, qui évolue constamment (Langacker, 2003, 2009). Puis, nous passerons à quelques cas particuliers de l'emploi hésitant des temps et des modes, comme dans : *Nous sommes arrivés dans cinq minutes ; Pierre a dit qu'ils partiront demain ; Il est possible qu'il le fera ; Imaginons que Sophie est déjà arrivée à Londres.*

## **Approches traditionnelles et la question de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères**

Les premières tentatives de définition et de classification des erreurs linguistiques naissent à partir du moment où l'homme a commencé à utiliser de façon consciente la langue dans sa forme évoluée. Quintilien, dans l'un de ses douze livres, distingue deux types d'erreurs. Ce sont les barbarismes et les solécismes : les premiers sont liés à une forme erronée du mot, les seconds concernent une violation au niveau syntaxique.

En général, on considère comme erreur linguistique une réponse non conforme à ce qui est donné comme la norme. Contrairement à cette définition, avec laquelle tout le monde semble d'accord, la typologie des erreurs et leur apport dans l'enseignement semblent controversés, surtout face au rôle de l'enseignant qui se pose toujours deux questions fondamentales, à savoir quoi corriger et comment le faire (Guénette et Gladys, 2012).

Si on remontait au temps des premières méthodologies d'enseignement (Germain, 1993 ; Puren, 1988), on devrait tenir compte de la valeur négative de l'erreur, qui était tout de suite corrigée, « comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible » (Seara, 2001). Les méthodologies directes (ou actives) négligeaient l'erreur comme outil diagnostique, pourtant lorsqu'il apparaissait en classe, l'enseignant essayait d'introduire des techniques visant à arriver à la forme correcte (par exemple par l'autocorrection). Il en fut de même dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle, où l'erreur était considérée comme un échec didactique de l'enseignant incapable de bien utiliser la méthode ou comme un élément inhérent à l'enseignement/apprentissage, un élément qu'il fallait immédiatement corriger pour recevoir un feed-back positif de la part de l'apprenant. C'est avec la méthodologie communicative que la question de l'erreur devient moins rigoureuse. Enfin, un changement complet apparaît avec la méthodologie cognitive, où l'erreur est perçue comme « un point d'appui pour l'apprentissage et un indicateur des processus intellectuels en cours, source de conflit cognitif et générateur de progrès » (Ristea, 2006 : 11).

Le problème actuel dans le traitement des erreurs en contexte d'enseignement semble reposer sur la décision de savoir si l'erreur est rectifiable ou non rectifiable. Si elle est rectifiable, cela veut dire qu'on la corrige (Truscott, 2001). La rectification des erreurs relève de plusieurs facteurs qui se déterminent en fonction des réponses aux questions proposées par Guénette et Gladys (2012 : 3) :

1. l'élément linguistique est-il porteur de sens ?
2. l'élément linguistique se retrouve-t-il fréquemment dans l'usage courant ?
3. l'élément a-t-il une structure simple (c'est-à-dire sans dépendance à d'autres éléments ou structures) ?
4. la règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire ?
5. la règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable (ne comporte-t-elle que très peu d'exceptions) ?
6. existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant ?
7. les apprenants ont-ils rencontré cet élément au cours de leur apprentissage ? Combien de fois ?
8. les apprenants ont-ils les connaissances et les compétences nécessaires pour se corriger ?

Si l'on admet que la correction des erreurs est indispensable, car elle privilégie non seulement l'apprentissage de l'emploi des formes correctes, mais aussi elle permet d'approfondir les connaissances linguistiques générales, il faudrait réfléchir aux modes de correction les plus efficaces. Tout en tenant compte de ce qui vient d'être dit, la première étape devrait consister à classer les erreurs selon la fréquence d'emploi de la forme qui a été mal utilisée et ensuite selon leur degré de complexité. La deuxième étape concerne la manière la plus utile et la plus productive de se servir de l'erreur pour aider à apprendre la forme juste. Parmi les différents moyens, il y a ceux où on met l'accent sur le rôle de l'enseignant qui explique en corrigeant et ceux où la correction se fait par l'apprenant lui-même guidé discrètement par l'enseignant. Notre proposition didactique se rapporte à ces outils d'explication qui proviennent de la linguistique cognitive.

### **La linguistique cognitive face au phénomène de l'erreur dans l'enseignement**

En linguistique cognitive, dans sa première phase de constitution, le phénomène de l'erreur a été traité de façon radicale en ce sens que l'erreur n'existait guère, parce que, dans cette perspective, chaque forme choisie par l'utilisateur d'une langue donnée et la construction de son énoncé résulte de la conceptualisation qui s'effectue par l'activation simultanée de toutes les ressources linguistiques, parmi lesquelles la mémoire, la langue, les connaissances générales sur le monde, la planification, la résolution de problèmes, la prise de décision, la faculté de reconnaissance des contextes : physique, culturel, social et linguistique (Langacker, 2003 : 43). Ce point de vue extrême entraîne inévitablement une certaine désapprobation face à la question de savoir si on peut accepter toutes les formes et tous les emplois que les usagers d'une langue donnée utilisent dans leurs énoncés.

La proposition de la grammaire fondée sur l'usage de Langacker permet de mieux comprendre la position des cognitivistes à l'égard du phénomène de l'erreur. Elle sera notre point de repère dans ce qui suit. Dans le cadre de la linguistique cognitive, il s'agit plutôt de l'acquisition de la langue, qui concerne l'activation et la mémorisation des structures linguistiques à partir des facultés psychiques telles que la perception, la catégorisation et la mémoire. Ces structures ont un caractère général et servent de modèles ou de schèmes d'une part dans le processus de catégorisation et, d'autre part, dans la routinisation (ou l'automatisation) linguistique. Selon Langacker, c'est l'usage qui détermine l'emploi dans les langues données. Cela veut dire que les emplois des formes (lexicales et grammaticales) renvoient à la préférentialité d'usage qui, pour sa part, détermine la fréquence d'emploi. Ainsi, il y a des formes prototypiques, c'est-à-dire les formes qui sont intuitivement les plus souvent utilisées par les usagers d'une langue dans tel ou tel contexte d'emploi (Desclés et Banys, 1997) et il y a des formes moins prototypiques, mais également admises comme correctes. Dans l'enseignement des langues (et pas seulement), cette vision des catégories organisées hiérarchiquement et le rôle de la conceptualisation semblent être très utiles, car ils permettent d'échapper à l'univocité normative et, par conséquent, ils ouvrent une perspective d'emploi beaucoup plus vaste. Ils donnent aussi un outil pratique pour expliquer les différences de choix des formes dans un même contexte d'emploi.

### **L'emploi des temps et des modes en français : quelques solutions didactiques**

La stratégie que nous proposons fait partie d'un projet glottodidactique appelé grammaire globale et visuelle. Il s'agit en effet d'expliquer simultanément différentes catégories de grammaire, comme par exemple différents temps et modes dont l'emploi est possible dans des contextes d'emploi similaires. Si on tient compte des facultés cognitives de traitement des données, comme par exemple la mémorisation sous forme d'images, il s'agit aussi de présenter les phénomènes de langue de façon plus ou moins iconique.

Pour ce qui est des temps et des modes grammaticaux, nous ne nous limitons pas à une seule catégorie étudiée, mais nous présentons aux apprenants adultes toutes les formes possibles dans ce même contexte d'emploi, en commençant par celles qui leur sont déjà connues et en terminant par celles qui ne leur ont pas encore été enseignées.

Ainsi, quand nous introduisons par exemple le futur simple avec une phrase prototypique, comme :

(1) *Dans 2 jours je partirai,*

nous expliquons en même temps qu'il y a d'autres possibilités d'énoncer ce contenu :

(1a) *Dans 2 jours je vais partir ;*

(1b) *Dans 2 jours, je serai parti ;*

(1c) *Je pars dans 2 jours.*

Parmi ces possibilités il y a aussi des emplois considérés comme erronés :

(1d) *Dans 2 jours je suis déjà parti.*

L'étape suivante est d'expliquer différentes conceptualisations, c'est-à-dire de montrer toutes les nuances de choix de telle ou telle forme. Alors, pour (1), la situation est conçue comme future, hypothétique avec deux images en traitement et qui sont *Je peux partir, mais je peux également rester*, et avec un temps illimité, c'est-à-dire que le départ prévu dans 2 jours peut avoir lieu plus tard ou plus tôt. Dans (1a), la situation est conçue comme future, hypothétique, mais en temps limité. Donc, l'accent est mis sur la période de temps de deux jours écoulés avant le départ. Dans (1b), la situation est conçue comme future, hypothétique et accomplie, même si ces deux jours ne se sont pas encore écoulés. Celui qui parle s'imagine donc parti mais dans l'avenir. Dans (1c), la situation est conçue comme actuelle, comme si elle se déroulait devant les yeux des interlocuteurs. Enfin, dans (1d), la situation est conçue comme accomplie et passée. Cela veut dire que celui qui parle s'imagine déjà parti même si le départ est dans le futur.

L'analyse peut être approfondie, car la conceptualisation joue sur l'aspect et le temps de la situation, ce qui est ensuite mis en énoncé sous les formes des temps et des modes choisis par le locuteur. Ces deux aspects sont donc traités comme des variables de la scène conceptualisée. Toutefois, pour les besoins didactiques, on peut réduire l'étude et s'en servir pour expliquer les détails qui distinguent les phrases présentées ci-dessus.

Prenons un autre exemple, cette fois-ci concernant l'enseignement des modes :

(2) *Doute-t-il que Pierre ait/a raison ? ;*

(3) *Je ne dis pas qu'il soit/est malhonnête ;*

(4) *Je cherche un puits où il y ait/a de l'eau potable ;*

(5) *Il semble que Pierre soit malade/Il me semble que Pierre est malade.*

D'après la règle enseignée, dans les phrases ci-dessus, il faudrait toujours le subjonctif, considérant l'indicatif comme emploi fautif, or ce n'est pas le cas. Nous omettons ici le rôle de la négation, de l'interrogation et du prédicat *chercher*, qui

favorisent l'emploi du subjonctif, pour nous concentrer sur l'explication à base cognitive dans le cadre de l'enseignement.

Pour expliquer la possibilité d'avoir les deux modes dans les contextes ci-dessus, il faudrait tout d'abord souligner le rôle de celui qui conceptualise la situation mise ensuite en énoncé, ce qui est lié à la fonction des modes dans les langues. L'indicatif est le mode qui exprime une conceptualisation qui contient une seule scène. Cela veut dire que même les situations hypothétiques (exprimées aux temps futurs) sont conceptualisées comme ayant des chances de se produire. Par contre, le subjonctif est le mode qui exprime une conceptualisation qui contient au moins deux scènes, l'une où la situation a lieu et l'autre où la situation ne se produit pas. Le problème de l'emploi des modes ne repose donc pas seulement sur la responsabilité qu'a le locuteur d'assumer la valeur de vérité ou de fausseté de ce qui est dit, comme dans les phrases :

- (6a) *Je dis que Pierre est parti ;*
- (6b) *Je regrette que Pierre est parti ;*
- (6c) *Que Pierre soit parti, c'est certain,*

mais il réside plutôt dans la conceptualisation qui admet soit une seule image de la situation traitée soit deux images, l'une positive et l'autre négative.

Ainsi, dans l'exemple (2) *Doute-t-il que Pierre ait/a raison ?* l'emploi de l'indicatif serait l'effet d'avoir conceptualisé la situation [Pierre a raison] comme telle, c'est-à-dire que Pierre a raison, peu importe la question concernant le doute de quelqu'un d'autre qui ne participe pas au dialogue. Le subjonctif signifie que celui qui parle prend la situation comme telle [Pierre a raison], et à la fois comme son contraire [Pierre n'a pas raison]. L'interrogation contribue au choix des modes, étant donné que son rôle ne consiste pas seulement à poser une question pour obtenir une information demandée, mais souvent elle sert pour réfléchir à la vérité du contenu propositionnel fondée sur l'hésitation quant à la réalité de la situation conceptualisée.

Dans l'exemple (3) *Je ne dis pas qu'il soit/est malhonnête*, de même, il s'agit de se représenter la situation [Il est malhonnête] comme seule possible et cela est marqué par l'indicatif ; le subjonctif est utilisé pour signaler que celui qui parle admet aussi la situation dans laquelle il n'est pas malhonnête, peu importe s'il est vraiment malhonnête ou pas. Cette façon de traiter la question justifie deux interprétations le plus souvent proposées dans les grammaires du français : pour l'indicatif on dit que le locuteur met l'accent sur le fait de ne pas dire et non sur le contenu propositionnel de la subordonnée, pour le subjonctif on considère que le locuteur n'est pas sûr de ce qui est exprimé dans la subordonnée. Pourtant, Borillo

(1976), qui analyse ces deux phrases, donne pour les deux les mêmes contextes jugés valables : « peut-être qu'il l'est, peut-être qu'il ne l'est pas » et « il ne l'est certainement pas ». La négation peut introduire une certaine hésitation du locuteur à l'égard de la vérité du contenu de la subordonnée, ce qui favorise le subjonctif.

Dans l'exemple (4) *Je cherche un puits où il y ait/a de l'eau potable*, l'indicatif marque l'image d'un puits avec de l'eau potable, ce qui veut dire que l'objet qui possède cette caractéristique existe. Le subjonctif est l'effet de deux images, l'une positive [un puits avec de l'eau potable existe dans la région où on le cherche], et l'autre [il n'y a pas de puits avec de l'eau potable à l'endroit où on le cherche]. Cette explication correspond aux recherches concernant l'emploi des modes dans les relatives dans lesquelles on soulignait la question de l'existence des objets qui sont antécédents (Karolak, 1979 ; Kampers-Manhe, 1991).

Quant à (5) *Il semble que Pierre soit malade/Il me semble que Pierre est malade*, malgré la règle proposée dans les manuels de grammaire, à savoir que *il semble que* exige le subjonctif et *il me semble que* entraîne l'indicatif, il y a beaucoup de contre-exemples, par exemple *Il semble qu'il est en vie ; Il semble que la logique est l'art de convaincre de quelque vérité ; Il me semble que je vous voie ; Il me semble que ce soit mon devoir*. L'explication que nous donnons aux étudiants est la suivante : dans *il me semble*, le pronom personnel réduit la conceptualisation à une seule scène imaginée dans la tête de celui qui parle, tandis que l'expression *il semble que* envisage une situation contraire, c'est-à-dire qu'il y a quelqu'un qui perçoit la situation de manière opposée.

Souvent on explique cet emploi en se servant du degré de certitude : plus le locuteur est certain de *p*, plus l'indicatif est utilisé. Cette certitude est liée à la responsabilité de la valeur de vérité que le locuteur accorde à l'assertion : un argument qui apparaît également au moment d'introduire ces constructions pendant les cours. Nous pensons que les idées de certitude et de responsabilité qu'a le locuteur d'assumer la valeur de vérité prennent leurs origines dans la conceptualisation, c'est pourquoi toutes ces conceptions se complètent et ne s'opposent pas.

## Discussion

La stratégie proposée dans cet article demande de la part de l'enseignant une certaine connaissance des notions-outils telles que la catégorie, la conceptualisation, l'imagerie, l'emploi prototypique, la fréquence d'usage. L'enseignant s'en sert pour stimuler l'imagination et la créativité des apprenants, ce qui est un véritable défi dans les établissements scolaires, où l'apprentissage se fonde avant tout sur le travail de l'hémisphère gauche, c'est-à-dire qu'il est verbal, séquentiel et linéaire.

C'est pourquoi au début les apprenants se montrent méfiants, mais avec le temps et surtout avec les effets que cette stratégie apporte, ils l'utilisent volontiers. Ils commencent à comprendre mieux les mécanismes de grammaire en français, mais aussi la grammaire de leur langue maternelle, parce que souvent c'est la langue maternelle qui sert de repère pour expliquer le fonctionnement de la catégorie mise en examen, et dans le langage humain en général. Enrichissant la technique, l'enseignant peut également dessiner les situations au tableau de manière plus ou moins iconique ou plus ou moins schématique ou inviter les apprenants à le faire.

Cette technique permet aussi d'éviter les conséquences nuisibles des emplois et des formes prototypiques, qui introduites comme premières, les plus mémorisées, bloquent l'usage des emplois moins prototypiques des catégories examinées. Par exemple, si on enseigne le futur antérieur avec les phrases à l'emploi prototypiques, comme : *Quand tu auras terminé les devoirs, tu pourras sortir avec tes copains ; Après qu'il aura fini ce travail, je lui parlerai*, les apprenants auront du mal à se servir de ce temps dans les phrases type *J'espère que nous aurons fini avant 18 heures* ou *Quoi ! J'aurai(s) pris tant de peine pour rien !* ou encore *L'année 2016 aura été fatale pour l'économie mondiale*.

En tenant compte du phénomène de la fréquence d'usage, l'enseignant évite de donner la réponse décevante, du type *parce que c'est comme ça*, aux apprenants qui persistent dans leur besoin de connaître la raison ou la cause de ces emplois.

## Conclusions

Actuellement, l'efficacité de l'enseignement/apprentissage est un véritable défi pour l'enseignement des langues étrangères, et notamment pour l'enseignement du français à l'université. Elle dépend entre autres des techniques et stratégies que l'enseignant propose aux apprenants pour les motiver et les encourager à apprendre volontiers et avec plaisir. La stratégie d'enseignement que nous avons décrite peut devenir un outil pratique et efficace dans la présentation de différents phénomènes linguistiques, non seulement dans l'enseignement des temps et des modes verbaux, mais aussi pour expliquer l'emploi de l'article (et son omission) dans les phrases telles que *J'ai une opportunité/l'opportunité de répondre*, mais *J'ai le courage de répondre* et non *J'ai un courage de répondre* ; *J'ai trouvé un crayon/J'ai trouvé le crayon* ; *Les nouveaux iPhone mis en vente vendredi/Nouveau produit mis en vente par NICOX/De nouvelles places mises en vente pour la finale*, et l'emploi hésitant des prépositions, comme dans *continuer à/de, une table de/en marbre, discuter la paix/de la paix*.

L'enseignant doit avoir accès à divers moyens didactiques et savoir s'en servir pour éviter la monotonie et la routine d'apprentissage, deux situations d'enseignement et d'apprentissage qui empêchent le plus le progrès en langue, la joie de découvrir et le plaisir d'étudier.

## Bibliographie

- Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
- Borillo, A. 1976. Remarques sur l'interrogation indirecte en français. In : *Méthodes en grammaire française*. Paris : Klincksieck.
- Bowerman, M. 1973. Structural relationships in children's utterances: Semantic or syntactic?. In : *Cognitive development and the acquisition of language*. New York : Academic Press.
- Coseriu, E. 1962. Sistema, norma y habla. In : *Teoría del lenguaje y linguística general*. Madrid : Gredos.
- Desclés, J.-P., Banys, W. 1997. « Dialogue à propos des invariants du langage ». *Études cognitives*, n°2, p. 11-36.
- Fauconnier, G., Turner, M. 2008. *The Way We Think : Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Grize, J.-B. 1996. *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- Grize, J.-B. 1998. « Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation ». *Cahiers de praxématique*, n° 31, p. 115-125.
- Guénette, D., Gladys, J. 2012. « Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? ». *Correspondance*, n° 18, p. 1-9.
- Itkonen, E. 2005. *Analogy as Structure and Process*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Kampers-Manhe, B. 1991. *L'opposition subjonctif/indicatif dans les relatives*. Amsterdam : Rodopi.
- Karolak, S. 1979. « L'emploi du subjonctif dans la relative en français moderne ». *Linguistica Silesiana*, n° 2, p. 17-34.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 2003. Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. Traduit par W. Kubiński. In : *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Langacker, R. 2009. *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Traduit par E. Tabakowska, M. Buchta, H. Kardela, W. Kubiński, P. Łozowski et al. Kraków : Universitas.
- Puren, Ch. 1988/2012. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. [En ligne]: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> [Consulté le 23 mai 2017].
- Ristea, P. M. 2006. *Erreurs et apprentissages : rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. [En ligne] : [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/ristea\\_pm/info](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/ristea_pm/info) [Consulté le 23 mai 2017].
- Seara Rodríguez, A. 2001. « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours ». *Cuadernos des Marques de San Adrian*, n° 1, en line.
- Truscott, J. 2001. « Selecting errors for selective error correction ». *Concentrics: Studies in English Literature and Linguistics*, n° 27, p. 93-108.