Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1975)

Heft: 22

Artikel: A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs

Autor: Py, Bernard

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977885

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs[1]

Depuis 1967, date à laquelle S. P. Corder publia un article retentissant sur l'analyse des erreurs et son importance pour comprendre l'apprentissage des langues secondes (Richards, 19–27), le terme *analyse des erreurs* (ci-dessous AE) désigne un vaste ensemble de thèmes et de procédures de recherche dont il n'est pas aisé de fixer les limites avec exactitude. Cet ensemble tend d'ailleurs à s'élargir au fur et à mesure que des travaux nouveaux permettent d'approfondir l'interprétation de la notion d'erreur, ou d'élaborer de nouvelles méthodes d'analyse. A l'heure actuelle, toute recherche portant sur l'acquisition de la langue maternelle ou l'apprentissage de la langue seconde se trouve confrontée, à un moment ou à un autre, avec la problématique de l'AE.

Rappelons en quelques mots en quoi consiste l'AE. La notion d'erreur est devenue centrale en linguistique appliquée à partir du moment où on a cessé de s'intéresser presque exclusivement à l'activité du maître ("teaching"), laissant ainsi dans l'ombre l'activité originale de l'étudiant ("learning"). Il y a eu une sorte de révolution copernicienne le jour où les linguistes appliqués ont compris que l'objet primordial de leur recherche devait être l'étudiant – celui qui apprend une langue – et que l'enseignement n'était qu'un des nombreux paramètres qui définissent sa situation. Dès lors, l'erreur cessait d'être une anomalie, la manifestation (il est vrai partiellement inévitable) d'un certain échec de l'enseignant et de sa méthode; elle devenait une étape obligée de l'apprentissage, une des procédures par lesquelles l'étudiant maîtrisait progressivement une nouvelle langue (cf. p. ex. Richards, 169–170). D'autre

1 Il s'agit des publications suivantes:
Dulay, H. C. and Burt, M. K. (1974, a): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning,* 24/1, 37–53.
Dulay, H. C. and Burt, M. K. (1974, b): "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly,* 8/2, 129–136.
Ervin-Tripp, S. M. (1974): "Is Second Language Learning Like the First? ". *TESOL Quarterly,* 8/2, 11–127.
Milon, J. P. (1974): "The Development of Negation in English by a Second Language Learner". *TESOL Quarterly,* 8/2, 137–143.
Olsson, M. (1972): *Intelligibility: A Study of Errors and Their Importance.* Stockholm, Gottenburg University, 153 p.
Olsson, M. (1974): *A Study of Errors; Frequency, Origin and Effects.* Göteborg, Pedagogiska Institutionen, 82 p. + appendices.
Richards, J. C. (ed., 1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* London, Longman, 228 p.
Svartvik (ed., 1973): *Errata.* Lund, Gleerup, 172 p.
Taylord, B. P. (1974): "Toward a Theory of Language Acquisition". *Language Learning,* 24/1, 23–35.
Zydatiss, W. (1974): "A "Kiss of Life" for the Notion of Error". *IRAL,* 12/2, 231–238.

part, l'abandon des théories skinnériennes du conditionnement, et l'apparition des grammaires génératives transformationnelles ont donné une force et une signification nouvelles aux notions de créativité et de système linguistique: on ne conçoit plus les connaissances partielles que l'étudiant a de la langue seconde comme une juxtaposition de réflexes conditionnés plus ou moins bien assurés, mais comme la mise en pratique d'hypothèses partiellement adéquates, lesquelles constituent en fait une langue originale, distincte à la fois de L_1 et de L_2, langue que certains appellent *dialecte idiosyncratique* (ou *transitoire*) (Corder), *interlangue* (Selinker), *système approximatif* (Nemser), ou encore *compétence intermédiaire.* Considérées dans cette perspective, les erreurs apparaissent comme le moyen le plus sûr de caractériser l'interlangue d'un étudiant, de le démarquer par rapport à la langue cible. Une erreur apparaîtra comme la manifestation superficielle d'une règle originale de cette interlangue. L'AE constituera donc un moyen privilégié dans l'étude de l'apprentissage. Il est superflu d'insister ici sur l'intérêt que présente une telle étude, aussi bien pour le psycholinguiste que pour l'enseignant ou l'auteur de matériel didactique.

Du point de vue de la définition des objectifs de l'AE, les travaux que nous présentons dans cet article peuvent se répartir en plusieurs groupes:

a) Le premier de ces groupes pourrait être qualifié de *psycholinguistique.* A la suite de Corder, Selinker, Nemser, etc., certains chercheurs voient dans l'AE un moyen d'obtenir des informations sur la compétence intermédiaire des étudiants[2]. L'idée que ces chercheurs ont pour ambition d'illustrer et d'approfondir est que l'étudiant organise ses connaissances partielles de L_2 selon les mêmes schémas généraux que le "native speaker". Pour eux, il n'y a donc pas de différence de nature entre la *compétence intermédiaire* d'un étudiant à un moment donné de l'apprentissage, et la notion de compétence telle qu'on l'utilise habituellement en linguistique (cf. en particulier Dulay and Burt (1974b), Ervin Tripp, Milon et Taylor). Corder préfère utiliser le terme *idiosyncratic dialect* (Richards, 158–171): l'interlangue constitue une langue au sens plein, avec la seule restriction qu'elle n'est utilisée que par un locuteur: l'étudiant. C'est pour cette raison que certains auteurs n'aiment pas beaucoup le terme d'analyse des erreurs: une erreur se définit comme infraction à une règle de la langue cible; procéder à une analyse des erreurs,

2 Nous employons le terme *étudiant* dans un sens très large; nous désignons par là *celui qui apprend une langue seconde,* indépendamment des circonstances de cet apprentissage: apprentissage directif (dans une école) ou spontané (sans l'intervention didactique d'un maître), à l'âge adulte ou avant la puberté, etc. Le terme *élève* désigne l'étudiant qui apprend une langue seconde sous la direction prédominante d'un maître.

c'est donc décrire l'interlangue de l'étudiant *par rapport à la langue cible* et manquer du même coup ce qu'il y a d'original et de créatif en elle. Ce qu'il faut faire, c'est placer sur le même plan erreurs et énoncés corrects, en les ramenant tous aux règles d'une seule et même grammaire, celle précisément qui définit l'interlangue ou la compétence intermédiaire d'un étudiant. On trouvera un exposé théorique de cette position et une application pratique chez Hammarberg (Svartvik, 29–35).

b) Dans son article, Zydatiss expose les arguments des tenants de l'interprétation psycholinguistique, et y oppose une orientation plus pédagogique. Selon lui, les deux tendances ne s'excluent d'ailleurs pas, mais poursuivent des objectifs bien distincts. Pour le maître, la notion d'erreur conserve toute sa valeur dans la mesure où l'objectif pédagogique fondamental est l'acquisition par les élèves d'une compétence en L_2 comparable à celle des "native speakers"; il est donc essentiel que l'enseignant puisse évaluer la compétence intermédiaire de ses élèves *du point de vue de la langue cible:* "Discarding notions like *errors, deviancy*, etc. seems however unjustified if the aim of a study is geared towards pedagogic ends (as opposed to the psycholinguistics of L_2 learning proper)", écrit Zydatiss (232).

La plupart des articles dont nous parlons représentent cette orientation pédagogique. C'est en particulier le cas de ceux qui retracent des expériences, surtout dans Svartvik. Les résultats sont généralement présentés sous la forme de tableaux où apparaissent des pourcentages d'erreurs. L'objectif du chercheur n'est pas de reconstituer la compétence intermédiaire des étudiants, mais de répartir les erreurs en fonction d'une typologie simple, fondée généralement sur une grammaire assez traditionnelle (les parties du discours, l'ordre des mots, la morphologie du verbe, etc.), dans le but d'étudier, par exemple, l'effet de certains facteurs sur la production d'erreurs déterminées. C'est ainsi que P. A. Johansson a répertorié (Svartvig, 48–54) les erreurs phonologiques produites par divers groupes d'immigrants au cours de leur apprentissage du suédois. Après avoir confronté ses résultats à des descriptions contrastives du suédois et des langues maternelles des sujets, l'auteur arrive à la conclusion qu'il n'y a pas nécessairement de relation biunivoque entre les erreurs constatées et l'importance des divergences contrastives: "Not all differencies lead to difficulties or to equally serious difficulties (. . .) Not all errors are due to differencies" (Svartvik, 52).

A notre avis, les deux groupes d'études que nous venons de distinguer non seulement ne s'excluent pas, mais devraient se présupposer les uns les autres. D'une part en effet, une description ponctuelle des erreurs (et même des énoncés corrects) est insuffisante dans la mesure où la notion de compétence

intermédiaire a un sens. On ne peut pas à la fois postuler le caractère systématique de l'erreur et renoncer à une interprétation algorithmique du comportement de l'étudiant, quelle que soit la signification exacte que l'on donne à ces notions. Or, proposer une telle interprétation, c'est considérer l'ensemble des énoncés produits par un étudiant donné et les ramener à un système de règles que l'on ne peut tenter de formuler que de manière inductive et hypothétique. C'est suivre la méthode que nous propose Corder (Svartvik, 36–47), c'est-à-dire procéder à une étude psycholinguistique d'une interlangue indépendante de facteurs extérieurs tels que L_1, L_2 ou la situation d'apprentissage. En revanche, il est évident que la constitution d'une interlangue est soumise à des contraintes particulières qui en font une réalité originale. Si l'on met de côté le cas très particulier où, selon l'expression de Selinker (Richards, 31–54), l'interlangue se "fossilise" complètement (c'est-à-dire le cas où elle cesse d'évoluer), elle est constamment soumise à la pression d'un modèle de L_2 et au désir de communication de l'étudiant, qui la remet sans cesse sur le chantier (Richards, 167). Une interlangue constitue donc bien un système linguistique, qui doit être décrit comme tel, mais un système essentiellement instable. On ne peut en rendre compte de manière adéquate si l'on fait abstraction de cette instabilité. Or celle-ci ne peut être décrite que si l'on fait intervenir le poids de la langue cible, c'est-à-dire la notion d'erreur. Nous estimons donc qu'une analyse des erreurs doit, pour être complète, se situer à deux niveaux complémentaires: d'une part le niveau "psycholinguistique", où la compétence intermédiaire d'un étudiant est considérée pour elle-même, et étudiée selon des procédés mis au point par la linguistique descriptive; d'autre part le niveau "pédagogique", qui met en rapport la description précédente avec les contraintes propres à tout apprentissage d'une langue seconde, et avec les contraintes particulières à la situation d'apprentissage envisagée. Une analyse qui se limiterait au niveau psycholinguistique n'arriverait pas à rendre compte de certains phénomènes essentiels, par exemple l'existence très fréquente de plusieurs "solutions de rechange" entre lesquelles l'étudiant semble bien choisir de façon arbitraire, l'alternance de formes idiolectales et de formes empruntées à la langue cible, l'absence quasi-totale de registres et de niveaux, ou encore ce que Jain nomme des erreurs *asystématiques* (Richards, 203), etc. En revanche, une analyse purement pédagogique, même si elle peut servir à l'occasion, reste sans doute en-deçà de la réalité et ne se donne pas à elle-même les moyens de dépasser le stade des constatations de fait et d'une taxonomie plus ou moins arbitraire.

c) Un troisième groupe, représenté par des chercheurs suédois, se penche sur un problème différent, à savoir les incidences de l'erreur sur la communication. Ces travaux répondent aux réflexions que certains sociolinguistes

(par exemple Hymes) nous proposent au sujet de la notion de *compétence de communication,* et à certaines expériences sur la portée pédagogique d'une telle notion (cf. p. ex. Savignon)[3]. A cet égard, Margareta Olsson a réalisé une expérience du plus haut intérêt. Dans une première étape, elle a établi une typologie des erreurs commises par des élèves suédois dans la production de phrases passives anglaises. Puis elle a repris ces erreurs, et les a introduites dans des tests destinés cette fois à des personnes de langue maternelle anglaise. Le but de ces tests était de déterminer dans quelle mesure les erreurs que font des élèves suédois dans leur apprentissage de l'anglais peuvent perturber la compréhension du sens. L'auteur de l'enquête est arrivé à la conclusion que l'incidence des erreurs sur la compréhension était faible. On pourrait en déduire que, dans l'enseignement d'une langue seconde, le souci de la correction grammaticale devrait être subordonné à d'autres tâches, en particulier l'exercice de la communication. Il ne faut toutefois pas perdre de vue le cadre limité où a travaillé Margareta Olsson: la production des formes passives de l'anglais dans un test (d'où une situation forcément artificielle) n'est pas nécessairement représentative de l'interlangue d'un étudiant en situation de communication, et la compréhension d'une phrase isolée ne garantit pas que la communication serait satisfaisante. Le caractère limité de cette expérience (comme d'ailleurs de toute expérience pédagogique) ne lui enlève cependant pas son intérêt, et il semble bien que les chercheurs suédois poursuivent des travaux dans cette voie. On en trouve plusieurs dans Svartvik: cf. Ebbe Lindell (90–101) et Stig Johansson (102–114). Ils ont un grand intérêt pour nous parce qu'ils répondent au souci – très répandu aujourd'hui en linguistique appliquée – de dépasser le cadre étroit de la notion de correction grammaticale. Dans sa contribution à *Errata,* Enkvist insiste sur la différence qu'il y a entre les critères de *grammaticalité* et d'*adéquation* ("appropriateness"), c'est-à-dire simple conformité aux règles de la grammaire et conformité plus large aux besoins et contraintes de la communication: "Success in communication is obviously connected with appropriateness: an appropriate utterance is a success" (Svartvik, 21). Dans le même ordre d'idées, G. Nickel reprend une question déjà soulevée dans d'autres circonstances: "Are there situations that justify the teaching of a deliberate simplification of the target language? " (Svartvik, 22). On peut se demander en effet si des circonstances pédagogiques particulières (par exemple la nécessité d'enseigner rapidement et avec des moyens limités, les rudiments d'une langue seconde) ne seraient pas maîtrisées de manière plus efficace si on subordonnait

3 Hymes, D. H. (1971): "On Communicative Competence". Pride, J. B. and Holmes, J.: *Sociolinguistics.* Harmondsworth, Penguin, 1972, 269–293.
Savignon, S. J. (1972): "Teaching for Communicative Competence: A Research Report". *Audio-Visual Language Journal,* 10/3, 153–162.

l'exigence de grammaticalité à la simple efficacité communicative. Certaines expériences ont été tentées dans cette direction.[4].

d) Les travaux du quatrième groupe se caractérisent par la volonté d'étayer la thèse selon laquelle il existe une profonde affinité – pour ne pas dire identité – entre l'acquisition d'une langue seconde et l'acquisition de la langue maternelle. L'idée de base est que les deux processus obéissent aux mêmes schèmes fondamentaux, et que les différences ressortissent plutôt à des facteurs extérieurs à l'apprentissage lui-même. Ces schèmes auraient un certain caractère d'universalité, puisqu'ils semblent être indépendants de tous les facteurs connus: langue maternelle, langue cible, traits individuels de l'étudiant, situation d'apprentissage. Il faut préciser que les travaux auxquels nous faisons allusion concernent tous des expériences faites sur des enfants. C'est ainsi que M. K. Burt et H. C. Dulay, après avoir comparé l'apprentissage de certaines formes anglaises par des enfants hispanophones et sinophones, concluent: "(This) provides strong evidence that children exposed to natural L_2 speech acquire certain structures in a universal order" (Dulay and Burt, 1974a). Quant à S. M. Ervin-Tripp, elle a étudié de manière très détaillée les étapes de l'apprentissage du français par un petit groupe d'enfants américains placés dans des écoles publiques de Genève. Des comparaisons entre ses observations et certaines études portant sur l'acquisition de la langue maternelle l'amènent à conclure à l'existence de profondes analogies entre les deux processus. J. P. Milon confirme cette conclusion par le biais d'une autre expérience: l'auteur a comparé l'apprentissage de la négation anglaise par un enfant japonais aux études de Klima et Bellugi sur l'acquisiton des mêmes structures par des enfants américains. Il conclut: "The developmental stages for three native speakers and a second language learner occur in exactly the same sequence and within almost exactly identical parameters" (Milon, 142). B. P. Taylor se place dans la même perspective et essaie de définir un de ces schèmes d'apprentissage apparemment universaux: la surgénéralisation, c'est-à-dire une extension illégitime du domaine d'application d'une règle: "Overgeneralization of target language rules, the omission of redundancies, and a reliance on native language structure when enough of the target language is not known, seem then to be the most important cognitive process in second language acquisition" (27).

Indépendamment de cette répartition en quatre groupes, on trouve ici et là certaines notions ou certaines idées qui nous paraissent particulièrement dignes d'être mentionnées, ou même discutées ici.

4 Py, B. (1973): "Cours de français élémentaire pour hispanophones". De Grève, Gorosch, Sandulescu, Van Passel (eds.): *Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes,* Bruxelles, AIMAV, Paris, Didier, 173–178.

Dans leur critique de l'apport de la linguistique contrastive à l'élucidation des erreurs, quelques auteurs ont tendance à présupposer une théorie trop étroite de la notion de transfert. C'est par exemple le cas de H. C. Dulay et M. K. Burt (1974b), lorsqu'elles en font une composante inséparable du behaviorisme à la Skinner (96—100). A notre avis les transferts ne concernent pas nécessairement la seule structure de surface; ils peuvent apparaître à divers niveaux de la génération d'un énoncé, sans même parler des domaines de la compétence de communication. M. P. Jain fait d'ailleurs une remarque en ce sens; à propos d'un groupe d'erreurs consistant à utiliser certains substantifs non comptables comme s'ils étaient comptables, il écrit: "It is possible that L_1 may facilitate the categorization of some of the nouns in the category *count* rather than the other" (Richards, 194). Il ne développe pas toutefois les conséquences d'une telle remarque. Il est vraisemblable que l'interférence peut se produire à des niveaux différents et avec des conséquences différentes. Dans une expérience conduite au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel[5], nous avons constaté, par exemple, qu'il existe une corrélation statistiquement significative entre le fait qu'un étudiant parle l'allemand et une utilisation correcte de *qui est-ce qui* et *qu'est-ce qui* d'une part, *qu'est-ce que* et *qui est-ce que* de l'autre, alors que les étudiants de langue maternelle anglaise confondent plus fréquemment ces quatre formes. Bien que celles-ci n'aient d'équivalents proches ni dans une langue ni dans l'autre, il est vraisemblable que l'existence, en allemand, d'une déclinaison des noms et pronoms constitue un point de repère utile à l'étudiant. L_1 peut lui fournir, ou lui suggérer, des schèmes de généralisation étrangers à L_2. C'est peut-être une explication de ce genre qui rend compte de la production, par un même étudiant, des quatre phrases suivantes: *qu'est-ce que tu regardes?*, *à qu'est-ce que tu penses?*, *à quoi tu penses?* et *quoi tu regardes?* L'erreur sous-jacente à ces quatre phrases ne consiste pas à ignorer les règles de dérivation respectives de *qu'est-ce que* et *quoi,* mais plutôt les critères de sélection de l'une ou de l'autre de ces deux règles. Or, il est probable que la cause en soit leur absence en L_1.

Nous sommes donc d'accord avec les auteurs lorsqu'ils prétendent expliquer des aspects essentiels de l'apprentissage de L_2 par la créativité de l'étudiant, une créativité qui dépasse de loin le cadre skinnérien du comportement conditionné. Toutefois, des transferts interviennent bel et

5 Un résumé de ces expériences figure dans les deux articles suivants:
Py, B. (1973): "Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français". *Bulletin CILA,* 17, 21—29.
Py, B. (1975): "Expérience sur l'acquisition des structures interrogatives du français". Corder and Roulet: *Theoretical Models in Applied Linguistics,* Bruxelles, AIMAV, Paris, Didier (sous presse).

bien, mais en bonne partie ailleurs et autrement que ne le pensaient les initiateurs des études contrastives, comme Fries et Lado. La langue source fournit à l'étudiant des schèmes de généralisation et des critères de sélection des règles. Ces schèmes et ces critères, tirés de L_1, aident l'étudiant à interpréter les matériaux linguistiques nouveaux qui lui sont présentés. A travers cette interprétation, l'étudiant enrichit sa compétence, laquelle est composée maintenant de schèmes et de critères de sélection tirés à la fois de L_1 et de L_2. Il applique ensuite cet ensemble de règles à la nouvelle matière linguistique L_2 à laquelle il est exposé. A travers ce va-et-vient continuel, il élabore une compétence intermédiaire de plus en plus conforme à la langue cible.

Les rapports entre analyse des erreurs et analyse contrastive font l'objet de discussions chez W. Nemser (Richards, 55–63) et J. C. Richards (Richards, 172–188). W. Nemser montre en particulier qu'une analyse contrastive n'a de chance d'aboutir que si elle introduit dans la comparaison de L_1 et L_2 un troisième terme, qui est le "système approximatif" de l'étudiant. Parmi les arguments de Nemser, nous en mentionnerons trois: d'abord, les résultats d'une comparaison de L_1 et L_2 dépendent dans une large mesure des descriptions que l'on aura utilisées; or rien, a priori, ne fournit de critères quant au choix de l'une ou l'autre description, sauf justement l'analyse des systèmes approximatifs observés chez divers étudiants: eux seuls nous renseignent sur les transferts effectifs de L_1 à L_2. Ensuite, du point de vue de l'étudiant, le problème contrastif ne concerne jamais la totalité des systèmes L_1 et L_2, mais certains secteurs, lesquels ne sauraient être identifiés a priori. Enfin, ce qui est en jeu dans les phénomènes de transfert, c'est moins la langue cible elle-même que la connaissance partielle que l'étudiant en a déjà acquis, c'est-à-dire, justement, un système approximatif. Autrement dit, pour W. Nemser, l'analyse contrastive présuppose l'analyse des erreurs. Nous ajouterons quant à nous que la réciproque est vraie: non seulement l'analyse contrastive propose *a posteriori* des explications à propos d'éventuels transferts, mais encore elle devrait fournir à l'analyse des erreurs les méthodes qui permettraient de comparer entre eux un ensemble de systèmes intermédiaires, qu'il s'agisse des systèmes successifs d'un même étudiant, ou des systèmes contemporains de plusieurs étudiants.

Quant à Richards, il tente de faire la part des erreurs d'origine contrastive. Après avoir mis en doute leur importance numérique, il propose d'ajouter deux autres catégories: les erreurs "intralinguistiques" ("intralingual errors") et "de développement" ("developmental errors"): "Rather than reflecting the learner's inability to separate two languages, intralingual and developmental errors reflect the learner's competence at a particular stage, and illustrate some of the general characteristics of language acquisition." (Richards, 173)

Une erreur intralinguistique reflète l'application non conforme d'une règle de L_2 (p.ex. surgénéralisation, ou omission d'une condition d'application). Les erreurs de développement surgissent lorsque l'étudiant essaie de nouvelles hypothèses sur le système de L_2 (par exemple, en français, l'utilisation systématique de *est-ce que* en position initiale comme marque de l'interrogation, aussi bien pour les questions nucléaires que pour les questions globales: *est-ce que où vous habitez?*). Richards nous offre aussi une typologie intéressante, bien que discutable, dans la mesure où il place sur le même plan la description linguistique de l'erreur (p.ex. la surgénéralisation) et son explication psycholinguistique (p.ex. le besoin de créer de nouvelles hypothèses sur L_2). C'est ainsi que l'exemple du morphème *est-ce que* peut très bien se décrire comme surgénéralisation de la règle qui l'introduit, surgénéralisation qui est elle-même le résultat d'une tentative plus ou moins réussie de créer une règle de formation pour les phrases interrogatives. On peut également caractériser par la surgénéralisation des erreurs dont la cause ressort manifestement de l'analyse contrastive. On peut enfin se demander si certaines infractions ne concerneraient pas ce que les linguistes désignent du terme d *'universaux formels.* Par exemple, on trouve souvent des cas de traduction littérale de L_1 en L_2 (surtout, évidemment, chez les élèves soumis à une méthode d'enseignement fondée essentiellement sur le thème et la version); on ne peut plus guère définir de telles erreurs par référence à des règles de type génératif. Il s'agirait plutôt de règles markoviennes, lesquelles déterminent seulement des séquences de morphèmes ou de mots selon des probabilités d'occurrence. L'étudiant enfreindrait alors le principe selon lequel toute langue est bâtie sur des niveaux différents (en particulier structures profondes et superficielles).

Tous les travaux pratiques entrepris en AE butent sur certaines difficultés. Certains auteurs ne s'en cachent pas. Corder (Richards, 160) insiste sur un aspect du problème que nous avons déjà mentionné ici: l'instabilité des dialectes idiosyncratiques, laquelle s'explique, selon lui, par le besoin d'améliorer la communication, handicapée par le caractère individuel, non partagé, de certaines règles. Corder encore (Svartvik, 37–47) énumère les difficultés auxquelles s'achoppe le chercheur dans l'établissement de corpus représentatifs: le choix des tests a nécessairement une influence sur les résultats obtenus; et la production spontanée permet à l'étudiant d'éluder certains points chauds de son apprentissage. Il semble bien que la moins mauvaise solution consiste à varier le plus possible les situations d'expression. Rossipal (Svartvik, 60–89) insiste, avec une grande honnêteté, sur l'ambiguïté des interprétations qu'il propose à quelques-uns de ses exemples. Cette ambiguïté se retrouve dans toutes les études qui ne se contentent pas de procéder à de simples identifications d'erreurs au niveau des structures de

surface, et cherchent à reconstituer certains traits de l'interlangue. Si l'on choisit d'utiliser comme grammaire de référence un système algorithmique ou stratificationnel (p.ex. une grammaire transformationnelle, ou une sémantique générative, comme Rossipal justement), la difficulté consiste à localiser la source linguistique de l'erreur à un des étages de la dérivation. Ce problème ne peut guère être résolu de manière directe dans la mesure où les étages intermédiaires, par définition, ne se manifestent en surface qu'à travers les étages qui les en séparent. En revanche, il est possible que la comparaison d'un exemple d'erreur avec d'autres énoncés du même étudiant puisse contribuer à éclaircir cette situation. Il est toutefois remarquable qu'aucun des auteurs ne travaille sur un ensemble d'énoncés (si ce n'est pour procéder à des comptages statistiques), mais seulement sur des exemples isolés.

Une partie importante des articles que nous présentons ici sont des exposés théoriques, assortis d'exemples isolés. Le lecteur n'y trouvera aucune des "recettes" qui lui permettraient d'entreprendre lui-même une analyse des erreurs de façon systématique. Quant aux articles qui mettent en oeuvre des méthodes d'analyse, ils sont plutôt décevants. Ces méthodes reposent essentiellement sur une grammaire très traditionnelle, à savoir la division de la phrase en catégories telles que le nom, l'article, le verbe, etc. Christina Stendahl justifie ce choix de la manière suivante: "it is to be hoped that the qualitative and quantitative analyses of errors will be of immediate use in the teaching of English, and therefore the categories should be in line with those that are used in school grammars and text books" (Svartvik, 119). On peut admettre cette position jusqu'à un certain point; il n'en reste pas moins qu'elle a peu de chances de nous conduire à une vision nouvelle du comportement de l'étudiant, surtout si on accepte la notion de *compétence* intermédiaire et son caractère algorithmique. La contribution de Hans Rossipal (Svartvik, 60–89) se distingue, à cet égard, par son originalité. L'auteur essaie d'appliquer à l'analyse des erreurs une sémantique générative inspirée de W. Chafe. Celle-ci se caractérise par une stratification très poussée: la dérivation d'un énoncé parcourt toute une série d'étapes intermédiaires entre le contenu de conscience qui la déclenche et sa réalisation comme séquence de phonèmes ou de lettres, en passant par la symbolisation et la lexicalisation. H. Rossipal part de l'idée qu'à chaque étape de la dérivation correspond un certain type d'erreur. "Eine Fehlleistung kann als *falsche Wahl* auf einer bestimmten Stufe charakterisiert werden; Analysen von Fehlleistungen können, wenn die hier vertretene Hypothese richtig ist, über die Existenz und Natur der verschiedenen Wahlsituationen oder Wahlstufen Auskunft geben" (Svartvik, 67). Autrement dit, une telle conception de la production d'erreurs devrait nous aider à élaborer des modèles psycholinguistiques de plus en plus adéquats. Toutefois, et comme l'auteur le reconnaît

lui-même, il ne s'agit là que d'hypothèses, et aucun des quelques exemples proposés n'est absolument convaincant. Cette tentative mérite pourtant d'être mentionnée dans la mesure où elle vise à donner une suite pratique originale aux considérations théoriques de Corder, Nemser, Selinker, etc. sur la notion de compétence intermédiaire.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH-2000 Neuchâtel

Bernard Py