

L'ANALYSE D'ERREURS ET LA LANGUE DE L'APPRENANT

By Shun-I LIU

Il existait il y a encore quelques années dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères un phénomène général et non négligeable qui consistait à mettre l'accent, la plupart du temps, sur l'élaboration de méthodes, du programme, et sur sa progression pour tenter de faire assimiler aux apprenants le maximum de connaissances en langue étrangère dans le minimum de temps, c'est-à-dire pour essayer de faire équivaloir la "saisie" à l' "entrée", ce qui est extrêmement difficile, sinon impossible. On a rarement fait attention aux apprenants, plus précisément aux erreurs de leurs productions en langue étrangère. Ce n'est qu'après que les linguistes aient fait des recherches sur l'analyse des erreurs des apprenants à travers lesquelles ils nous ont confirmé l'existence de l'importance de celle-ci, qu'on a commencé à y attacher beaucoup plus d'importance.

Ceci dit, on va se demander pourquoi l'analyse des erreurs des apprenants joue un rôle si important dans l'enseignement des langues étrangères, comme le prétendent bien des linguistes. Premièrement, elle sert à décrire, expliquer et corriger les erreurs. Deuxièmement, elle permet de mieux connaître les difficultés, reflétées par ses erreurs, d'un public donné dans l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, et de prévoir, à partir des erreurs observées dans un cadre donné, les difficultés que vont rencontrer les futurs apprenants. Troisièmement, elle aide à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. Quatrièmement, elle sert à élaborer, modifier, adapter ou compléter du matériel didactique, des programmes d'enseignement et des procédures pédagogiques et à former des enseignants; en d'autres termes, elle provient de l'enseignement et sert l'enseignement.

1. L'analyse d'erreurs

Nous nous rendons compte que l'acquisition d'une langue (ou d'un secteur quelconque d'une langue) passe par une série d'étapes, et que chaque étape peut se définir par la possession d'une compétence intermédiaire de la langue. Le terme "compétence" est pris dans le sens adopté en grammaire générative, c'est-à-dire comme un algorithme fini capable d'engendrer un nombre infini de phrases. Dans le cas d'un francophone, par exemple, cet algorithme peut engendrer, en principe, n'importe quelle phrase française, lorsqu'on présente à un francophone une phrase dont l'algorithme ne peut pas rendre compte, il la considère comme fautive ou agrammaticale.

On peut définir donc, d'après B. PY la compétence intermédiaire d'un apprenant d'une langue étrangère donnée comme un autre algorithme, qui permet d'engendrer une partie seulement des phrases que le locuteur natif de la langue cible reconnaît comme correctes, mais aussi une classe de phrases incorrectes.

Cela va sans dire que l'analyse des erreurs (des phrases incorrectes) est le meilleur moyen de rendre compte de la compétence intermédiaire d'un apprenant à un moment donné de son apprentissage, du fait que ce sont les erreurs dans ses activités langagières qui reflètent le mieux sa compétence intermédiaire.

A la différence de l'analyse contrastive qui reste souvent descriptive, l'analyse d'erreurs permet de décrire et d'expliquer les erreurs. Elle permet de mieux connaître les difficultés interlinguistiques et met en évidence le rôle et la fréquence d'erreurs intralinguistiques. Enfin, elle permet de rendre compte du processus d'apprentissage de l'apprenant, ce qui a abouti à bien des recherches sur la langue de l'apprenant et contribué à l'évolution des théories de l'apprentissage.

1.1. La notion d'erreur

Il est évident que la notion d'erreur est fondamentale dans le domaine de la linguistique appliquée, en particulier l'analyse d'erreurs. Bien des recherches ont prouvé que pour bien capter la compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné de son apprentissage, il faut qu'on tienne compte plutôt de l'apprenant, des erreurs qu'il a commises dans ses productions que de l'enseignant et de la méthode.

Les erreurs ont été habituellement considérées comme l'indice de difficultés d'acquisition, alors qu'il ne s'agit que d'un phénomène sain, qui révèle les hypothèses que l'apprenant formule sur la structure de la langue étrangère, sa compétence transitoire, et l'apport de l'enseignement à l'apprentissage, en d'autres termes, les erreurs sont non seulement inévitables mais normales et nécessaires. Elles constituent un indice et un moyen d'apprentissage. Elles sont le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle. L'apprentissage d'une langue étrangère, étant considéré comme une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.

Quant à l'apparition d'erreurs, on peut trouver différentes théories là-dessus. D'après Corder, "on peut distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première, si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toute façon jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Pour la seconde, rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Nous devons alors concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement des erreurs après qu'elles se sont produites."¹ Selon L. Dabène, "l'apparition d'erreurs est liée non seulement à l'interférence d'une autre langue (normalement, la langue maternelle), mais également aux stratégies exploratoires des apprenants et aux stratégies d'enseignement."²

—
五
五 Les erreurs étant les manifestations du processus d'apprentissage: l'apprenant est en train de tester une hypothèse sur le système de la L2 qu'il se construit, il ne faut donc pas les empêcher de se produire, puisque c'est à travers elles que l'apprenant construit sa compétence en L2. Au contraire, Selon C. Rojas, il faut donner aux erreurs l'occasion de se produire pour que les règles puissent s'intégrer à sa compétence, car si l'apprenant produit une phrase correcte, c'est peut-être chez lui la simple répétition d'un segment appréhendé globalement et superficiellement.

Dans les recherches transversales ou longitudinales sur la langue de l'apprenant, les erreurs constituent le moyen d'accès le plus immédiat au système linguistique de l'apprenant et donc la source la plus directe d'hypothèses quant à son fonctionnement. Ainsi, une meilleure description des erreurs fournit une contribution directe à la

description de ce que l'apprenant connaît, et de ce qu'il ne connaît pas, à un moment donné de son apprentissage. Et cette description permettrait à l'enseignant non seulement d'indiquer à l'apprenant que son hypothèse est fautive, mais également, de lui fournir des informations ou des données utiles pour une meilleure compréhension de telle ou telle règle de la langue cible.

1.2. La distinction faute / erreur

Nous pouvons nous apercevoir qu'un locuteur commet quand même des erreurs lorsqu'il s'exprime spontanément dans sa langue maternelle qu'il est censé maîtriser parfaitement. Nous pouvons remarquer également qu'il est bien fréquent qu'un journaliste, quelque éloquent qu'il soit, fait un lapsus quand il présente les informations, par exemple, au lieu de dire [kretjɛ̃], il prononce [kretɛ̃].

Nous nous demandons pourquoi des erreurs se produisent. Selon Corder, ces erreurs sont dues à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques, tels que la fatigue, ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte. Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de la connaissance de la langue de l'apprenant. Normalement, lorsque nous commettons ces erreurs, nous nous en apercevons tout de suite, et sommes capables de les corriger. Ces erreurs-là sont, selon Corder, des "erreurs de performance", du fait qu'elles se situent au niveau de la performance. Nous les reconnaissons par le fait qu'elles sont isolées et non-systématiques et ne constituent que des infractions secondaires. Corder attribue le terme de "fautes" aux erreurs de performance qui sont dues au hasard des circonstances pour bien les distinguer des "erreurs de compétence" auxquelles il réserve le terme d'"erreurs", et dont nous allons parler dans le paragraphe qui suit.

Dans le cas d'un apprenant d'une langue étrangère, il va sans dire que des erreurs de toutes sortes s'imposent pour diverses raisons, au cours de son apprentissage. Ces erreurs-là échappent toujours à la conscience de l'apprenant qui, en conséquence, n'est pas capable de les corriger. Elles reflètent sa connaissance sous-jacente, ou comme nous pourrions l'appeler sa "compétence transitoire", à un moment donné de son apprentissage. Corder les appelle "erreurs de compétence" auxquelles il attribue le terme d'"erreurs." Contrairement aux erreurs de performance, les erreurs de compétence seront par définition répétées et systématiques.

Il ne faut pas oublier pour autant qu'il existe également chez l'apprenant d'une langue étrangère des fautes qui sont occasionnelles, du fait qu'il est contraint, lui aussi, par des facteurs, externes ou internes, quand il utilise une langue étrangère qu'il apprend. Mais seules les erreurs nous intéressent, car elles nous permettent de reconstruire la connaissance temporaire de la langue de l'apprenant. Par conséquent, les fautes ne sont pas significatives par rapport au processus d'apprentissage d'une langue. Il serait imprudent d'en tirer des conséquences quant à la compétence de l'apprenant.

Pourtant, nous le savons très bien, il est souvent bien difficile de distinguer d'emblée les erreurs systématiques des fautes de performance. Pour bien les distinguer, il faut procéder à une analyse d'erreurs bien poussée.

1.3. La signification des erreurs

Nous savons tous que les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique

qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit. Nous insistons sur le fait qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore un bon système.

Ces erreurs ont, d'après Corder, une triple signification. "D'abord pour l'enseignant: s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin (et c'est là, en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend."³

1.4. Les origines des erreurs de l'apprenant

1.4.1. Les erreurs d'origine interlinguale

Nous devons admettre que l'apprentissage d'une langue étrangère, quelles que soient les précautions prises, subit l'influence des langues antérieurement apprises et notamment des habitudes structurales de la langue maternelle. C'est un phénomène tout à fait normal, étant donné que l'apprenant possédant déjà une langue est amené forcément à confronter la langue cible avec celle-ci, ce qui est l'une de ses stratégies d'apprentissage. D'où l'influence de la langue maternelle. D'après Jo. Arditty et Clive Perdue, l'influence de la langue maternelle peut être liée à la stratégie de communication que Corder appelle "agrandissement des ressources linguistiques", c'est-à-dire que l'apprenant a recours à des éléments de sa langue maternelle quand il est bloqué au moment de la communication en langue cible (interlangue, plus précisément). Elle peut être liée aussi au sujet du discours, car il arrive qu'un phénomène soit vécu de manière privilégiée dans une culture, et donc associé à une langue.

Selon les études contrastives, cette influence aura des effets divers. L'acquis antérieur peut faciliter ou gêner et nous parlerons, selon le cas, de transferts lorsque les ressemblances entre deux langues rendront plus aisé l'apprentissage de la langue cible, ou au contraire d'interférences lorsque des différences d'organisation ou de fausses ressemblances rendront cet apprentissage plus difficile. Nous pouvons donc savoir que le transfert est l'effet positif que peut avoir un apprentissage sur un autre et que l'interférence en est au contraire l'effet négatif.

Les interférences se produisent autant parce que les langues se ressemblent que parce qu'elles sont différentes, c'est-à-dire qu'il y a probabilité d'interférence, lorsque des messages équivalents de L1 et L2 présentent en même temps des analogies et des divergences, plus précisément lorsque deux unités comparables de L1 et L2 présentent un certain nombre d'éléments communs et d'éléments différents; les éléments communs déclenchent en ce cas l'interférence et celle-ci porte sur les éléments différents.

Nous jugeons utile et nécessaire de rappeler que les interférences se produisent non pas entre deux systèmes linguistiques, mais entre un système linguistique déjà acquis (L1) et un système provisoire partiel (qui n'est pas le système de la LE) autrement dit entre ce que l'apprenant connaît déjà de l'un et de l'autre.

Le fonctionnement du langage sur deux axes, un axe vertical, où s'opère le choix

des unités linguistiques suivant des règles de sélection, et un axe horizontal le long duquel les unités choisies s'enchaînent suivant des règles de combinaison permet de parler d'interférences paradigmatiques et d'interférences syntagmatiques.

Il est donc évident que, dans les cas d'interférences paradigmatiques, il s'agit de choix mal appropriés et que les interférences syntagmatiques affectent principalement l'ordre des unités et leurs relations que régissent des contraintes combinatoires telles que l'accord ou la concordance. Toutefois, nous devons admettre qu'il est moins facile que nous pourrions le croire de distinguer entre contraintes de sélection et contraintes combinatoires. Les unes peuvent influencer les autres. En effet, des erreurs paradigmatiques peuvent rendre agrammatical l'ordre syntaxique, et inversement des contraintes syntaxiques peuvent rendre inacceptables certains choix paradigmatiques. Par ailleurs, ce qui est paradigmatique dans une langue peut être syntagmatique dans l'autre, et vice-versa; et ce qui est lexical peut être grammatical.

1.4.2. Les erreurs d'origine intralinguale

Parmi les erreurs commises par l'apprenant d'une langue étrangère, nous pouvons repérer souvent des erreurs qui ne sont pas dues à l'interférence de la langue maternelle, ou d'une autre langue étrangère antérieurement apprise, mais à celle de la connaissance de certaines règles du système de la langue cible; celles-là sont des erreurs que nous pouvons qualifier d'intralinguales.

Pour expliquer les erreurs intralinguales, il est indispensable de rappeler la notion de généralisation. Nous savons que l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'acquisition de la langue maternelle, étant considéré comme une activité cognitive de formulations et de vérifications d'hypothèses, passe nécessairement par un processus de généralisation qui est un facteur d'économie dans l'apprentissage. D'après F. Debyser, "sans généralisation, il n'y aurait jamais apprentissage en dehors de situations d'apprentissage tout à fait exceptionnelles."⁴ Nous pouvons donc nous rendre compte de l'importance de la généralisation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et dans l'acquisition de la langue maternelle.

Or, la généralisation qui, étant un facteur d'économie comme nous l'avons dit tout à l'heure, donne lieu à un effet de transfert, peut également dans certains cas être source d'erreurs (une interférence). Autrement dit, la généralisation aboutit non seulement à des formes correctes, mais également à des formes incorrectes, d'où les erreurs intralinguales. On parle, dans le deuxième cas, de surgénéralisation, ce qui consiste à généraliser d'une manière incorrecte des règles antérieurement apprises de la langue cible.

Pour L. Dabène, la surgénéralisation est étroitement liée aux stratégies d'enseignement. Par exemple, des erreurs telles que "Je parle à Paul — J'y parle," "Je pense à Marie — J'y pense" sont dues au fait que l'enseignant a fait faire aux élèves des exercices tels que "Je vais à Paris — J'y vais" en négligeant de leur rendre compte des restrictions d'application des règles.

1.5. Methodologie

L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue nous amène à considérer les

erreurs de l'apprenant comme autant de manifestations d'hypothèses fausses. Il est donc évident que l'analyse des erreurs est le meilleur moyen de bien connaître la langue de l'apprenant à un moment donné de son apprentissage.

Quant à la méthodologie, il s'agit de trois étapes successives: identification des erreurs, description des erreurs, et essai d'explication des erreurs.

1.5.1. Identification des erreurs

La dichotomie erreur/faute chez Corder renvoie à la dichotomie chomskyenne compétence/performance. Selon Corder, toute phrase doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire; c'est-à-dire que toutes les phrases de l'apprenant devraient être analysées, du fait que l'apprenant peut produire des phrases idiosyncrasiques de manière apparente qui sont des phrases superficiellement "mal formées" par rapport aux règles de la langue cible, et des phrases idiosyncrasiques de manière non-apparente qui sont des phrases superficiellement "bien formées" et néanmoins idiosyncrasiques, et celles-ci nous renseignent également sur la connaissance de l'apprenant.

Par ailleurs, nous constatons que la production d'une forme correcte ne peut être la preuve que l'apprenant a assimilé le même système de règles qui permet au locuteur natif de produire une telle forme. De même, nous devons admettre qu'un énoncé superficiellement non-déviant n'implique pas nécessairement la maîtrise du système linguistique sous-jacent qui permettrait à un natif de le produire. Encore faut-il qu'un tel énoncé soit sémantiquement adapté au contexte situationnel.

1.5.2. Description des erreurs

Corder distingue, d'une part, les données textuelles qui nécessitent un examen détaillé des productions de phrases recueillies à un moment donné de l'apprentissage, et d'autre part, les données intuitionnelles. L'évolution de la recherche en interlangue, comme pour les langues naturelles, a amené les linguistes à considérer comme insuffisantes les données textuelles au niveau de la description des erreurs, et à les compléter par les données intuitionnelles, du fait que les données textuelles, affectées par des contraintes internes et externes, ne peuvent être considérées comme un échantillon représentatif de la langue de l'apprenant. Corder dit à ce propos: "Une description fondée sur les seules données textuelles n'est adéquate que du point de vue de l'observation."⁵

D'ailleurs, les données textuelles ne sont pas du langage spontané, car elles sont produites par l'apprenant, non pas pour les besoins de la communication naturelle, mais dans le cadre d'exercices donnés par l'enseignant, ce qui fait que pour bien s'adapter aux exigences des exercices, il s'attache plus à la norme qu'à la communication. D'où l'insuffisance des données textuelles pour nous renseigner sur l'interlangue de l'apprenant, et l'importance des données intuitionnelles.

Les données intuitionnelles nous informent non seulement sur la connaissance, mais également de façon explicite ou implicite, sur les processus et les stratégies mises en oeuvre par le sujet. Pour les obtenir, on recourt aux "procédures de sollicitation de données" (P.S.D.) proposées par Corder, qui consistent à "amener l'apprenant à formuler un jugement de grammaticalité ou d'acceptabilité sur une forme linguistique

ou à fournir une réponse linguistique." Les P.S.D. servent non seulement à faire parler librement l'apprenant, mais aussi à obtenir des informations spécifiques sur sa langue.

Les linguistes indiquent, à travers leurs recherches, qu'il arrive que certaines erreurs systématiques dans les données textuelles sont corrigées par l'apprenant dans les données intuitionnelles. Il s'agit d'un phénomène d'auto-correction. Comment expliquer cette contradiction entre des formes systématiquement erronées et des intuitions correctes ultérieures? D'après H.G. Widdowson, si l'attention de l'apprenant est centrée sur la forme, il se réfère aux règles qu'on lui a enseignées, c'est-à-dire au "bon usage". Si au contraire il porte son attention sur le contenu de son activité langagière, il s'attachera essentiellement à l'efficacité de la communication. Widdowson postule deux ensembles de règles chez l'apprenant: des "règles de référence", qui renvoient à la norme enseignée et constituent la connaissance explicite de l'apprenant, et des "règles d'expression" qui sont élaborées par l'apprenant et constituent sa connaissance implicite de la langue.

1.5.3. Essai d'explication des erreurs

La troisième étape porte sur l'explication des erreurs qui est le but de l'analyse des erreurs. Les deux premières étapes sont linguistiques. Celle-ci relève du domaine psycholinguistique dans la mesure où l'on essaie de savoir pourquoi la langue de l'apprenant est comme elle est, et comment elle se construit.

L'explication des erreurs, constituant le but de l'analyse des erreurs, permet non seulement de comprendre comment et pourquoi les erreurs sont produites, mais également d'améliorer l'enseignement.

Nous constatons qu'au niveau de l'explication des erreurs, il est un phénomène, qui fait qu'il existe souvent des explications concurrentes, ce qui fait que nous avons du mal à en faire le choix face à une erreur donnée, c'est pourquoi nous appelons ce passage "essai d'explication des erreurs".

1.6. Les objectifs et les difficultés de l'analyse d'erreurs (A.E.)

D'après Corder, "L'A.E. a toujours eu deux objectifs. l'un pratique, l'autre théorique."

L'analyse d'erreurs, vue sous son aspect théorique, a débouché sur des recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur la langue de l'apprenant. Elle contribue à une meilleure compréhension des processus d'acquisition d'une langue étrangère, c'est-à-dire qu'elle sert à élucider, lorsqu'un apprenant étudie une langue étrangère, ce qu'il apprend et comment il apprend.

Quant aux objectifs pratiques de l'A.E., c'est-à-dire, quant à l'utilité de comprendre la nature des erreurs d'apprenant en vue d'améliorer l'enseignement dans un contexte donné, elle sert à mieux comprendre les difficultés d'un public donné dans l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, à prévoir, à partir des erreurs observées dans un cadre donné, les difficultés que rencontreront les futurs apprenants. Elle peut servir de révélateur aux lacunes de l'enseignement, à organiser des programmes, à préparer des exercices de rattrapage et à mettre au point des techniques pour la correction quotidienne des erreurs dans la classe. Elle peut aider l'apprenant à surmonter ses

difficultés et à découvrir plus rapidement les règles correctes; c'est-à-dire qu'elle peut aider l'apprenant à apprendre de manière plus efficace.

Pour ce qui concerne les difficultés, nous pouvons remarquer que face à une "erreur" donnée, il est toujours difficile décider à coup sûr s'il s'agit d'une erreur ou d'une faute, du fait que la langue de l'apprenant est caractérisée par l'instabilité et la variabilité qui sont dues à son développement constant. De plus, face à une erreur donnée, il existe souvent des explications concurrentes, ce qui fait que nous éprouvons du mal à en faire le choix.

D'ailleurs, une même erreur peut avoir différents indices sur l'énoncé dans lequel elle apparaît. A une erreur peut correspondre plusieurs valences: phonétique, lexicale, grammaticale etc.

2. La langue de l'apprenant

Nous allons aborder ici la langue de l'apprenant, car ce que nous appelons "analyse d'erreurs" a trait à la recherche sur la langue des apprenants d'une langue étrangère. Nous nous en tiendrons à la décrire sous ses différentes appellations.

2.1.1. Compétence transitoire

Le terme "compétence transitoire" est le premier terme employé par Corder pour désigner la langue de l'apprenant. Il renvoie à l'idée que l'apprenant d'une langue étrangère — comme le locuteur natif — possède un système de règles intériorisées lui permettant de porter des jugements sur des phrases: il a, autrement dit, des intuitions. L'apprenant est donc par définition parfaitement bilingue, capable de communiquer ses jugements d'acceptabilité, et habituellement assez formé pour expliquer dans une métalangue quelconque ses intuitions sur sa langue.

Ce terme traduit l'instabilité de la langue de l'apprenant, qui, comme nous l'avons dit précédemment, peut être imputée à son développement.

2.1.2. Dialecte idiosyncrasique

L'autre appellation par Corder de la langue de l'apprenant: dialecte idiosyncrasique.

Selon Corder, la langue de l'apprenant constitue un type particulier de dialecte, étant donné que "tout discours spontané par lequel un locuteur vise à communiquer avec autrui a une signification, en ce sens qu'il est systématique. Par conséquent on peut, en principe, le décrire grâce à un ensemble de règles: autrement dit, il est grammatical," d'ailleurs, "puisque bon nombre de phrases de la langue sont isomorphes avec certaines phrases faisant partie de ce qui est, de son point de vue, la langue cible, et puisqu'on doit donner la même interprétation à ces paires de phrases, en conséquence au moins certaines des règles grâce auxquelles on décrit la langue de l'apprenant sont identiques à celles dont on a besoin pour décrire la langue cible."⁷

Vue de cette manière, la langue de l'apprenant est donc en relation de dialecte avec la langue cible. Pour faire ressortir les caractéristiques de la langue de l'apprenant, Corder l'appelle "dialecte idiosyncrasique" qui s'applique également au langage poétique, au discours des aphasiques, et au langage de l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Tous ces dialectes idiosyncrasiques ont un point commun qui est que certaines des règles dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte

social: elles sont propres à celui qui parle ce dialecte.

La langue de l'apprenant est caractérisée donc par le fait qu'elle est parlée seulement par l'apprenant lui-même, et qu'elle ne constitue pas la langue d'une communauté. Ce dialecte idiosyncrasique est à distinguer d'un idiolecte qui est le "dialecte" d'une seule personne, mais qui est caractérisé linguistiquement par le fait que l'ensemble des règles qu'il contient se trouve déjà dans la grammaire de l'un ou de l'autre des dialectes sociaux. Ce dialecte idiosyncrasique n'appartient à aucune communauté linguistique, mais il est possible qu'il soit partagé par d'autres individus d'une même culture, d'une même origine linguistique, poursuivant les mêmes buts, etc.

"Ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique: autrement dit, il est grammatical et peut en principe être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social."⁸ Il est instable, ce qui fait que nous avons souvent du mal à l'aborder. Il est un système qui est différent de celui de la langue maternelle, et aussi de celui de la langue cible. Il ne peut pas être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais contient dès règles qui lui sont propres.

2.1.3. Interlangue

Le terme "interlangue" est introduit par Selinker. Selon Corder, "l'emploi de ce terme présuppose que, à tout moment de son expérience d'apprentissage, quelqu'un qui apprend une langue étrangère, "possède une langue" en ce sens que son activité langagière obéit à des règles et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques."⁹

L'interlangue est définie par Selinker en termes psycholinguistiques: "Il existe une structure psychologique latente (...) qui est activée quand l'adulte cherche à produire, dans une L2 qu'il apprend, les significations dont il peut disposer."¹⁰ Cette structure est composée d'éléments linguistiques (phonème, structures syntaxiques) et de processus: "transfert de langue, transfert d'apprentissage ..., surgénéralisations d'éléments linguistiques de L2."¹¹

Ce terme met en évidence le fait que la langue de l'apprenant partage certains traits de deux dialectes sociaux, ou de deux langues, que ceux-ci aient ou non des traits en commun. Il est, par conséquent, bien logique de considérer l'interlangue comme un ensemble de règles en intersection avec l'ensemble de règles de la langue cible, et avec la langue maternelle.

Quant au caractère spécifique de l'interlangue, selon Selinker, l'interlangue présente quatre traits distinctifs: 1. une stabilité de certaines formes linguistiques dans le système de l'apprenant. 2. une intercompréhension entre les sujets parlants d'un même groupe d'apprentissage. 3. le phénomène de régression involontaire ou de réapparition d'une forme fossilisée de l'interlangue. 4. la systémativité de l'interlangue à un moment donné de l'apprentissage. Tandis que pour Adjémian, seules les notions de backsliding (régression involontaire), de fossilisation, et de perméabilité déterminent le caractère spécifique d'une interlangue.

2.2. Connaissance en langue étrangère

Nous savons que les connaissances d'un apprenant de L2 à un moment donné

de son apprentissage constituent un ensemble structuré mais évolutif, et qu'elles peuvent être envisagées comme un système langagier autonome.

Il existe, chez l'apprenant, deux types de connaissances: d'une part une connaissance explicite et raisonnée de la structure formelle de la langue étrangère, qui comporte un ensemble d'éléments analysés qui peuvent être articulés, examinés et manipulés, et dont l'assimilation et l'utilisation font appel à la conscience. Cette connaissance, à laquelle on peut se référer quand on en éprouve le besoin, aboutit à la "grammaire de référence" selon le terme de Corder. D'autre part, une connaissance implicite du système de la langue, acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses. Cette connaissance qui contient des informations non-analysées, dont l'assimilation et l'utilisation s'effectuent au niveau inconscient, et dont l'utilisation ne requiert pas le contrôle direct de l'apprenant, aboutit à la "grammaire mentale" dont on se sert spontanément dans la communication authentique. Il n'est pas inutile, nous semble-t-il, de rappeler que l'acquisition de la connaissance implicite se fait selon un programme interne, naturel.

Quant à la mobilisation de ces deux types de connaissance, elle est conditionnée non seulement par la nature de l'activité langagière suscitée, mais également par le temps. D'après Frauenfelder et Porquier, "certaines activités comme la formulation en termes métalinguistiques d'une règle implique l'utilisation de la connaissance explicite, souvent influencée par une norme pédagogique de référence. Dans les activités d'expression, c'est au contraire essentiellement la connaissance implicite qui est mobilisée."¹² Selon Krashen et Bialystock, "la mobilisation de la connaissance explicite demande davantage de temps."¹³ Dans les activités d'expression orale, par exemple, le sujet n'a généralement pas le loisir de consulter sa connaissance explicite et doit s'appuyer sur sa connaissance implicite. Dans les activités écrites en temps non-limité, il peut, au contraire, recourir plus facilement à sa connaissance explicite. L'attention que porte l'apprenant à la forme dans l'expression écrite détermine également le recours à la connaissance explicite.

NOTES DE REFERENCE

1. S.P. Corder, "Que signifient les erreurs des apprenants?" *Langages* 57 (mars 1980): 9.
2. L. Dabène, "Cours de l'analyse d'erreurs," donnés en jan. 1984 à l'Université de Grenoble III.
3. S.P. Corder, op. cit.: 13.
4. F. Debyser, "La linguistique contrastive et les interférences," *Langue Française* 8 (décembre 1970): 40.
5. S.P. Corder, "La sollicitation de données d'Interlangue," *Langages* 57 (mars 1980): 31.
6. S.P. Corder, "Post scriptum," *Langages* 57 (mars 1980): 39.
7. S.P. Corder, "Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs," *Langages* 57 (mars 1980): 17.
8. Ibid.: 20.

9. Ibid.
10. Uli Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue, R. Porquier, "Connaissance en langue étrangère," *Langages* 57 (mars 1980): 45.
11. Ibid.
12. Uli Frauenfelder, R. Porquier, "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant," *Langages* 57 (mars 1980): 68.
13. Ibid.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J., PERDUE, C. "Variabilité et connaissance en langue étrangère." *Encrages* (Numéro spécial de linguistique appliquée) (1979): 32-43.
- BERTHOUD, A.C., PY, B. "Etudes des processus d'apprentissage de L2. Problèmes méthodologiques et illustration: contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol." *Encrages* (Numéro spécial de linguistique appliquée) (1979): 22-31.
- CORDER, S.P. "Que signifient les erreurs des apprenants." *Langages* 57 (mars 1980): 9-15.
- CORDER, S.P. "Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs." *Langages* 57 (mars 1980): 17-27.
- CORDER, S.P. "La sollicitation de données d'interlangue." *Langages* 57 (mars 1980): 29-37.
- CORDER, S.P. "La sollicitation de données d'interlangue." *Langages* 57 (mars 1980): 29-37.
- CORDER, S.P. "Post scriptum." *Langages* 57 (mars 1980): 39-41.
- DEBYSER, F. "La linguistique contrastive et les interférences." *Langue Française* 8 (décembre 1970): 31-61.
- FRAUENFELDER, U., PORQUIER, R. "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant." *Langages* 57 (mars 1980): 61-71.
- FRAUENFELDER, U., NOYAU, C., PERDUE, C., PORQUIER, R. "Connaissances en langue étrangère." *Langages* 57 (mars 1980): 43-59.
- PERDUE, C. "L'analyse des erreurs: un bilan pratique." *Langages* 57 (mars 1980): 87-94.
- PORQUIER, R. "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives." *Etudes de Linguistique Appliquée* 25 (jan.-mars 1977): 23-43.
- PY, B. "Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français." *C.I.L.A.* 17: 21-59.
- RATTUNDE, E. "L'importance des données introspectives pour l'analyse du système intermédiaire." *Encrages* Numéro spécial de linguistique appliquée) (1979): 62-67.
- ROJAS, C. "L'analyse des fautes." *Le Français dans le Monde* 81 (mars 1971): 58-63.