

## L'analyse des erreurs : un bilan pratique

M. Clive Perdue

---

### Citer ce document / Cite this document :

Perdue Clive. L'analyse des erreurs : un bilan pratique. In: Langages, 14<sup>e</sup> année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 87-94;

doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1840>

[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1840](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840)

---

Fichier pdf généré le 02/05/2018

## L'ANALYSE DES ERREURS : UN BILAN PRATIQUE \*

L'analyse des erreurs systématiques — par opposition aux lapsus, *lapsus linguae* ou *lapsus calami* — nous donne accès, selon les termes de S. P. CORDER (1967, et dans ce numéro) à la « compétence transitoire de l'apprenant ». L'analyse des erreurs (AE) comporte le relevé d'erreurs parmi les productions des apprenants — les « données textuelles » de CORDER 1973 —, leur description au moyen d'un cadre grammatical de référence commun à la langue « source » (L1) et à la langue « cible » (L2) et la vérification au moyen de « données intuitionnelles » ultérieures<sup>1</sup> des hypothèses suscitées par la description. D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur, que nous examinerons tour à tour.

Au début des années 1970, je me suis trouvé confronté à des préoccupations pratiques, en l'occurrence la préparation d'un cours de grammaire anglaise pour francophones. Ayant affaire à des étudiants de première année d'université, donc frais émoulus du secondaire, j'ai d'abord voulu savoir quel était le degré d'homogénéité de cette population, et si les générations successives d'étudiants de première année avaient en anglais des connaissances — ou des lacunes — identiques. Pour parler comme à l'époque, les étudiants successifs « faisaient-ils les mêmes erreurs » et dans les mêmes proportions ? La préparation du cours supposait une réponse à ces questions.

Je me suis alors mis en quête de données textuelles. Au début de trois années universitaires successives (1970 : groupe A ; 1973 : groupe B ; 1974 : groupe C), j'ai demandé aux nouveaux étudiants de faire une petite rédaction en anglais sur divers sujets à caractère général, sans contrainte de temps excessive. Ils devaient rédiger d'abord un brouillon, puis une version définitive, ceci me permettant, lorsque ces consignes avaient été suivies, de comparer les deux états de leur rédaction pour y repérer des traces manifestes d'autocorrection. J'ai alors suivi l'algorithme de CORDER 1971 (p. 25 dans ce numéro), de façon à établir une typologie d'erreurs syntaxiques pour chaque groupe, c'est-à-dire pour chacune des trois années. Il est apparu une forte corrélation, pour chaque catégorie d'erreurs, entre leurs fréquences respectives dans les trois groupes A, B et C (la fréquence étant estimée selon le pourcentage de sujets faisant le type d'erreur considéré). On connaît les limites de ce type de corrélation, qui ne tient pas compte des stratégies d'éludage des apprenants, de la détermination des données par le type d'exercice proposé, etc. Pour y remédier, j'ai eu recours à un test de reconnaissance et correction d'erreurs<sup>2</sup> (que j'appellerai « test

\* Cet article est la traduction d'une communication présentée au Congrès TESOL (Boston, Mass., mars 1979) sous le titre : « Error analysis : a practical evaluation », et légèrement remaniée ici.

1. Pour les procédures de sollicitation de données, cf. dans ce numéro CORDER 1973 et FRAUENFELDER et PORQUIER.

2. Pour une présentation détaillée des résultats et une discussion sur les deux types de tests utilisés, voir PERDUE 1977.

Holland », l'idée de ce test provenant de HOLLAND 1970) : les sujets devaient, en temps non limité, lire un texte parsemé de formes erronées, elles-mêmes extraites des données textuelles préalables ; puis réécrire le texte, en y corrigeant les formes qu'ils jugeaient erronées. Les résultats ont montré une forte corrélation entre les trois groupes : (a) quant aux erreurs identifiées et « bien » corrigées ; (b) quant aux erreurs identifiées et « mal » corrigées ; (c) quant aux erreurs non identifiées. De plus, les corrections proposées, aussi bien pour des formes erronées que pour des formes correctes du texte initial, correspondaient dans l'ensemble aux formes recueillies antérieurement dans les données textuelles initiales. D'un point de vue quantitatif au moins, l'ensemble constitué par les trois groupes paraissait homogène.

Disposant de ces résultats, il m'est apparu difficile de passer de cette typologie d'erreurs — c'est-à-dire des listes d'erreurs dressées « mécaniquement » en référence à des règles (ou à des ensembles de règles) de la théorie « standard » (CHOMSKY 1965) — à une description plus adéquate, exploitable<sup>3</sup> pour un cours de grammaire.

Dans une perspective d'explication des erreurs, il s'avérait très difficile de dépasser le simple pointage de formes interférentielles (influencées par le français) ou analogiques (influencées par des régularités internes de l'anglais). Il semble en effet que les visées interdépendantes d'une description des erreurs et d'une explication psychologique des erreurs — ce qui constituait l'objectif de l'AE « classique » — ne puissent être atteintes dans le cadre méthodologique de cette AE « classique ».

## 1. Première étape : trouver l'erreur

Il s'agissait de dégager des erreurs systématiques. Dans la méthodologie proposée par CORDER, la dichotomie erreur/faute renvoie à la dichotomie chomskyenne compétence/performance (les locuteurs de L2, comme ceux de L1, font des fautes). L'étude quantitative évoquée précédemment laissait de côté certains phénomènes qui n'étaient identifiés ni comme des erreurs ni comme des fautes (je les appellerai, selon JAIN 1974, « erreurs asystématiques »). Ainsi, certaines erreurs, systématiques dans les données textuelles, étaient corrigées par le même apprenant dans le test Holland. Un exemple : alors que dans les rédactions les apprenants omettaient souvent de faire l'accord après *there*, les trois-quarts d'entre eux, dans la phrase agrammaticale *There was several minutes to wait* du test Holland, corrigeaient *there was* en *there were*<sup>4</sup>.

Comment expliquer cette contradiction entre des formes systématiquement erronées dans les données textuelles et des intuitions correctes ultérieures ?

H. G. WIDDOWSON (1975) en a proposé une explication : la compétence (compétence linguistique et compétence de communication) des locuteurs de L1 et de L2 serait de même nature, l'asystématicité en L2 étant à relier à la variation stylistique (telle que la définit LABOV 1972) en L1. Si l'attention du locuteur, de L1 ou de L2, est centrée sur la forme — la « correction », au sens normatif du terme — il se référera aux règles qu'on lui a enseignées, c'est-à-dire au « bon usage » (angl. *usage*, selon

---

3. En admettant qu'une liste de formes, regroupées selon un critère externe, puisse être considérée comme une description.

4. Ce genre de phénomène (ainsi que les structures éludées par une forte proportion de la population dans la rédaction) explique la corrélation relativement faible (en moyenne : + 0,3) entre la rédaction et le test pour chacune des trois années. Si, comme l'a suggéré Anna KRUSE (communication personnelle), les deux tests administrés chaque année sont de nature très similaire — et je ne suis pas d'accord avec elle — on pourrait s'attendre à trouver une corrélation plus forte.

WIDDOWSON). Si au contraire son attention est centrée sur le contenu de son activité langagière, il s'attachera essentiellement à l'efficacité de la communication (angl. *use*, selon WIDDOWSON).

Pour expliquer ce phénomène, WIDDOWSON postule deux ensembles de règles chez l'apprenant :

— des « règles de référence », qui renvoient à la norme enseignée, et font partie de la connaissance explicite de l'apprenant. Les formes engendrées par ces règles sont grammaticales si l'on se réfère au modèle de L2 ;

— des « règles d'expression », « élaborées par l'apprenant », qui font partie de sa connaissance implicite de la langue. Les formes engendrées par ces règles ne sont pas forcément grammaticales si l'on se réfère au modèle de L2.

Une stratégie globale de « simplification », selon WIDDOWSON, combinerait les facteurs psycholinguistiques qui déterminent, dans une situation donnée, le passage d'un ensemble de règles à l'autre. De ce point de vue, « les erreurs résultent des tentatives faites par l'apprenant pour adapter le « bon usage » linguistique aux exigences de la communication » (WIDDOWSON 1975 : 9).

Cette dichotomie référence/expression, qui prétend rendre compte de l'asystématicité observée chez l'apprenant, me paraît discutable. En effet, elle ne peut fournir de réponse aux questions suivantes :

— Quelles règles sont enseignées explicitement ? Parmi celles-ci, lesquelles sont correctement saisies par l'apprenant ? Autrement dit, quelles règles est-on en droit d'inclure dans l'ensemble des règles de référence ?

— L'apprenant « non-guidé » (celui qui apprend en milieu naturel) a-t-il des règles de référence ?

— Les erreurs systématiques (celles que l'apprenant n'est pas en mesure de corriger lui-même lorsqu'on attire sur elles son attention) existent néanmoins. Doit-on considérer alors que l'apprenant utilise aussi ses règles d'expression dans une situation formelle ?

— En situation de L1, la variation stylistique véhicule des « significations » sociales ou stylistiques (LABOV 1972 : 204). En est-il de même pour l'asystématicité de l'apprenant de L2 ?

— LABOV (1972 : 251-2) fait remarquer, à propos de la norme, que les règles qui y sont associées sont en nombre très limité, et poursuit : « un très grand nombre de règles linguistiques ne sont pas du tout variables ». En est-il de même en L2, et si oui, de quel ensemble de règles (référence ? expression ?) font-elles partie ? Ou y a-t-il un troisième ensemble de règles non-variables ? D'un point de vue plus général, doit-on tenter de rendre compte de la variation stylistique (ou de l'asystématicité) en postulant des ensembles *distincts* de règles et en les reliant à la « situation », ou en assignant aux règles des probabilités d'occurrence à l'intérieur d'un *seul* ensemble ?

Il y a des similarités évidentes entre les deux ensembles de règles que postule ici WIDDOWSON et l'hypothèse qu'émet CORDER (« Post Scriptum », dans ce numéro), selon laquelle l'apprenant dispose d'une grammaire « mentale » et d'une grammaire « de référence ». Les questions posées ici valent également pour l'hypothèse de CORDER.

En revanche, la comparaison avec la L1, entraînant l'idée d'une variation stylistique en L2, paraît plus séduisante. Il est cependant regrettable que les exemples choisis par WIDDOWSON soient orientés : une forme grammaticale (en référence à la L2) cède le pas à une forme agrammaticale lorsque la situation devient moins formelle. Dans

le corpus évoqué plus haut, où le test Holland attire explicitement l'attention de l'apprenant sur la correction grammaticale, on s'attendrait normalement à trouver des formes grammaticales. Dans la rédaction, où l'apprenant, du moins on le suppose, cherche à communiquer <sup>5</sup>, on s'attendrait plutôt à trouver, sur les mêmes points, des formes agrammaticales. Ce qui se produit effectivement, comme nous l'avons vu, l'apprenant se corrigeant lui-même.

Mais d'autres phénomènes apparaissent dans le corpus. On se contentera de signaler le cas qui s'apparente le plus à la variation stylistique en L1, où une forme grammaticale est corrigée par une autre forme grammaticale. Ainsi, bien que les données textuelles ne fournissent aucune occurrence de *whom*, ni du conditionnel *I should* (ces exemples font partie, bien entendu, de la norme enseignée dans des cours « traditionnels » de grammaire anglaise), on remarque que *who* accusatif et le conditionnel *I would*, qui figurent dans le test Holland initial, ont été réécrits respectivement *whom* par presque la moitié des étudiants, et *I should* par un cinquième environ.

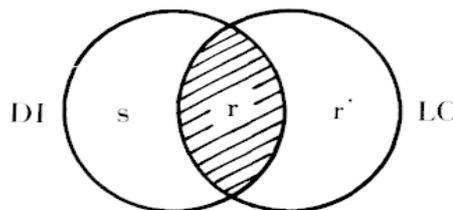
Pour décrire ces phénomènes, il a donc fallu passer d'une analyse d'erreurs « classique » à une recherche sur la variation stylistique dans le corpus, qui comporte, comme on vient de le voir, d'autres phénomènes que les erreurs asystématiques.

## 2. Deuxième étape : décrire l'erreur

Revenons-en aux erreurs systématiques. Dans son article de 1971, CORDER décrit un dialecte idiosyncrasique (DI) comme un ensemble de règles en intersection avec l'ensemble de règles de la langue cible (cf. figure 3, p. 18, dans ce numéro). Le dialecte idiosyncrasique (DI) est aussi en intersection avec la LI (d'où, selon CORDER, le terme « d'interlangue » forgé par SELINKER 1972).

Dans le but de définir le DI, CORDER s'est intéressé aux phrases idiosyncrasiques (contenant ce que j'ai appelé jusqu'ici, à tort, des « erreurs »), à l'exclusion des phrases inanalysables d'une part, et d'autre part des phrases qui sont grammaticales et appropriées en langue cible (LC), qu'il appelle non-idiosyncrasiques. Le DI comprend donc des règles qui sont isomorphes avec la LC.

Examinons les trois sous-ensembles de règles :



- (a) Le sous-ensemble *r* engendre des formes (F) qui sont grammaticales aussi bien en référence à la LC qu'au DI (ce sont les phrases non-idiosyncrasiques de CORDER) ;
- (b) Si, en plus, une (des) règle(s) faisant partie de *r'* intervien(nen)t dans la dérivation, le résultat F, grammatical en référence à la LC, sera jugé agrammatical par le locuteur du DI <sup>6</sup> ;

5. On peut trouver dans les rédactions de nos étudiants certains indices d'une intention de « communiquer », ou, à tout le moins, de s'exprimer sur des sujets qui les intéressaient. L'un des thèmes de rédaction, « vivre ensemble », a été interprété assez largement comme une invitation à écrire quelque chose sur la vie sexuelle avant le mariage ; un autre sujet, « mai 1968, mai 1973, mai 1978 » proposé en 1973 pour des raisons évidentes, a souvent donné lieu à une narration au passé, les étudiants revivant leur expérience de mai 1968 au détriment du présent et du futur.

6. On en trouvera plus loin plusieurs exemples.

(c) Si une (des) règle(s) de *s* intervien(nen)t dans la dérivation, le résultat F, grammatical en référence au DI, sera jugé agrammatical (ou inapproprié, en cas d'idiosyncrasie non apparente) par le locuteur de LC, ou par le chercheur.

Mais la relation entre règles et formes ne se limite pas à cela. L'analyse d'erreurs « classique » tient seulement compte de ces trois possibilités dans la mesure où l'algorithme de CORDER classe des formes. Mais supposons que *r/r'* et *r/s* engendrent une seule et même forme, par exemple celle-ci (tirée du corpus de rédactions du groupe A) :

(1) *When I was young, I used to take the plane.*

(d) L'apprenant jugerait (1) grammaticale et appropriée mais sur des bases « fausses »<sup>7</sup> ;

(e) Le chercheur jugerait (1) grammaticale et appropriée et (1), n'étant pas idiosyncrasique, serait exclue de l'analyse.

Il se trouve que l'énoncé (1) est grammatical et était, de plus, approprié dans le contexte. Je l'ai donc considéré comme non-idiosyncrasique et ne l'ai pas intégré à la typologie<sup>8</sup>. Mais comparons cet énoncé avec d'autres productions du même apprenant :

(2) *From Moulins to Marseille, I used to do hitchhiking.*

(où il raconte un voyage unique), et :

(3) *A girl can't use in Algeria as she does in France.*

(4) *Time is sylver, my father uses to say.*

où apparaît un verbe « plein », *use*, qui se conjugue et peut posséder un complément infinitif. Il se pourrait alors que, dans (1), *used to* soit dans ce DI non pas un verbe auxiliaire (comme ce serait le cas en anglais) mais un verbe d'action pouvant exprimer à un temps passé une action habituelle. Autrement dit, nous postulons là un verbe *use* idiosyncrasique, qui est intransitif et possède un infinitif facultatif ; une telle analyse rendrait compte de ce qui est dans la production de l'apprenant, selon l'algorithme de CORDER, à la fois idiosyncrasique et non-idiosyncrasique.

Un autre exemple, de portée plus grande, peut être trouvé dans la formulation que je peux proposer de deux règles idiosyncrasiques des apprenants sur les trois années d'enquête :

(5) *to* devant un verbe est le marqueur d'infinitif ;

(6) on utilise le gérondif après une préposition.

Considérons l'expression *in order to* (exprimant le « but », suivie de l'infinitif). Certains apprenants de notre population connaissent et utilisent correctement cette expression. D'autres, sachant que le « correspondant » de *pour* est *for*, et que *for* est une préposition, produisent des formes agrammaticales comme :

(7) a. *Then I made the decision to go by ship to Scotland for visiting Loch Ness.*

b. *We had to take the bus for collecting our tickets.*

Les données intuitionnelles du test Holland vont dans le même sens : l'expression *for saving me*, signifiant en contexte « in order to save me », a été jugée correcte par un

7. Les possibilités (a), (b) et (d) peuvent être considérées très approximativement comme un point de repère grammatical pour décrire la distinction entre entrée et saisie.

8. Ce qui, à mon avis, n'invalide pas les corrélations entre les typologies car les mêmes critères d'inclusion de formes idiosyncrasiques ont été appliqués pour les trois années. Les typologies, par ailleurs, sont bien sûr incomplètes. C'est cela qui est en question.

peu plus de la moitié de l'ensemble des groupes B et C, et a été mal corrigée par un peu plus d'un huitième de la même population.

De même que le verbe *use* (to SV), l'adjectif *used* (comme dans *be used to*) apparaît plusieurs fois dans les données textuelles, et toujours suivi de l'infinitif comme dans :

(8) ... *since they are rather used to give orders than receive them...* (agrammatical en anglais) :

Dans le test Holland, pour l'un des groupes, on trouve l'expression (grammaticale en anglais) :

(9) *I know that there are advantages to being married*<sup>9</sup>.

Environ 35 % des étudiants ont corrigé *being* en *be*, et environ 40 % ont corrigé *to* en *in*, *for*, *of* ou *from*, sans modifier *being*. Dans une version ultérieure du test Holland, nous avons donc proposé l'expression :

(10) ... *there are advantages to be married* (agrammaticale en anglais).

Environ 45 % des étudiants l'ont laissée telle quelle ; 55 % l'ont corrigée en remplaçant *to* par *for*, *in* ou *of*, et *be* par *being*. Aucun étudiant n'a simplement remplacé *be* par *being*, ce qui aurait suffi à rétablir la grammaticalité.

Voici un autre exemple du test Holland :

(11) *I look forward to typing it and sending it off* (grammatical en anglais).

Ici, 90 % des étudiants ont remplacé *typing* et *sending* par *type* et *send*. Dans une version ultérieure du même test figurait donc la phrase suivante :

(12) *I look forward to type it and send it off* (agrammaticale en anglais).

Là, 10 % des étudiants ont corrigé *type* et *send* en *typing* et *sending* mais 60 % l'ont laissée intacte et 20 % ont supprimé *to* et ajouté *-ing*, ce qui donnait :

(13) *I look forward typing it and sending it off* (phrase agrammaticale en anglais).

Les règles idiosyncrasiques (5) et (6) rendraient alors compte d'un certain nombre de données textuelles et intuitionnelles, incluant à la fois des formes grammaticales et agrammaticales par rapport à l'anglais.

### 3. Troisième étape : expliquer l'erreur

Comme l'a montré C. ADJÉMIAN (1976), l'enchaînement des trois étapes de l'AE « classique » (trouver l'erreur, décrire l'erreur, expliquer l'erreur) s'avère limitatif. L'explication psycholinguistique n'a qu'un lien indirect avec la forme produite par l'apprenant : celle-ci est en effet générée par des règles linguistiques, qui peuvent ensuite être expliquées en termes psycholinguistiques (interférence, simplification ou autre). La relation est donc moins directe entre la forme et l'explication, qu'entre la forme et la règle<sup>10</sup>.

D'où l'extrême difficulté de choisir entre deux ou plusieurs explications concurrentes avant d'avoir d'abord choisi entre des descriptions grammaticales différentes. Ainsi, dans le corpus examiné précédemment, les données textuelles et intuitionnelles portant sur la classe de verbes *like*, *dislike*, *hate*, *enjoy*, exprimant un jugement

9. Il est à remarquer que personne n'a corrigé *are* en *is* dans cet exemple.

10. Il s'ensuit que les recherches qui omettent l'étape 2 (DOMMERMUES et LANE 1976, DUSKOVA 1969, TAYLOR 1975) débouchent sur des résultats incertains. On notera que les recherches sur les stratégies en L1 (stratégies perceptuelles par exemple) prennent pour axiome que la description linguistique précède la formation de la stratégie.

affectif porté par le sujet de la phrase matrice sur la phrase enchâssée, ne suffisent pas à décider si l'infinitif ou la forme en *-ing* qui suit constituent de simples marqueurs syntaxiques de subordination (selon la description de ROSENBAUM 1967) ou s'ils sont associés à des valeurs sémantiques telles que réification/potentialité (distinction proposée par BOLINGER 1968). Ainsi, pour des formes comme :

(15) a. *You will enjoy to go by ship.*

b. *You will enjoy to see so many beautiful landscapes.*

il est pour le moins difficile de fournir une explication psycholinguistique de l'erreur. *Enjoy* est-il sous-catégorisé comme prenant un complément infinitif par analogie avec les traits syntaxiques du reste de la classe ? Y a-t-il, de la part de l'apprenant, surgénéralisation de la valeur sémantique de l'infinitif ? Ou même y aurait-il transfert des traits syntaxiques d'un verbe français équivalent ? <sup>11</sup>

En outre, le fait même de postuler des règles linguistiques pour décrire des formes idiosyncrasiques rend virtuellement impossible toute classification psycholinguistique du type : erreurs d'interférence/erreurs de surgénéralisation/erreurs de simplification... qui foisonnent dans la littérature spécialisée. Pour ce qui est du corpus examiné ici, les erreurs que DULAY et BURT (1974) appellent des « erreurs ambiguës » constituent bien plutôt la règle que l'exception <sup>12</sup>. Il y a donc lieu de se défier de ce type d'explication psycholinguistique.

#### 4. Conclusion

En résumé, l'AE « classique » rencontre trois problèmes d'ordre pratique :

(1) la dichotomie erreur/faute, issue d'une interprétation stricte de la dichotomie compétence/performance, a jeté l'asystematicité de l'apprenant au panier des données non-analysées ;

(2) la dichotomie erreur/non-erreur est source de difficultés. Dans certains cas, ce sont des règles du DI de l'apprenant, plutôt que les règles de l'anglais, qui rendent le mieux compte des productions grammaticales et adéquates ;

(3) des descriptions grammaticales concurrentes engendrent des formes potentielles concurrentes, et des données intuitionnelles supplémentaires sont alors requises préalablement à toute tentative d'explication psycholinguistique des données initiales.

Ces problèmes ont nécessité l'évolution de l'AE vers l'étude de la langue des apprenants. Cette évolution a suscité l'emprunt d'outils méthodologiques à la socio-

---

11. Ce genre de question est typique des problèmes posés par l'étude d'un corpus, problèmes encore plus aigus dans le cas de l'AE car l'apprenant considère généralement qu'il a des intuitions sur la L2 et pas sur un DI. Les tests d'acceptabilité sont alors plus difficiles à utiliser, et nécessitent des procédures standardisées pour recueillir les intuitions de l'apprenant informateur. De plus, il est ici moins courant (c'est peu dire) qu'en linguistique théorique que le chercheur puisse consulter en permanence un informateur (et donc puisse décrire son propre DI). Surgit alors une autre difficulté : les résultats des procédures de sollicitation de données sont des... données, intégrées au corpus, qui en sera élargi, mais toujours fini. Ainsi, s'il subsiste toujours des doutes sur certains aspects de la description grammaticale — comme dans les exemples précédents sur l'infinitif et le gérondif — on devra revenir à l'informateur pour recueillir ses jugements sur des formes potentielles et contradictoires. Mais le DI évolue en général plus rapidement que l'idiolecte d'un locuteur adulte natif de L1. On est donc pris entre les deux nécessités opposées, celle de concentrer le corpus dans un espace de temps limité, et celle de conserver l'accès aux intuitions du locuteur.

12. DOMMERGUES et LANE 1976, par exemple, en étaient bien conscients mais leur méthodologie s'avère limitée dans un certain nombre de cas (cf. PERDUE 1978).

linguistique, à la psycholinguistique et à la linguistique descriptive. De nouveaux problèmes surgissent alors par rapport à ce qu'il est convenu d'appeler la linguistique appliquée (ces problèmes sont discutés dans d'autres contributions à ce numéro).

On doit néanmoins admettre l'importance des erreurs et l'intérêt qu'il y a à les étudier. Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. 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. A cet égard, on doit aux travaux de CORDER, le premier à avoir approfondi ces problèmes, le développement d'un domaine de recherches prometteur.

(Traduit de l'anglais par Rémy PORQUIER.)