



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
(*ordinamento ex D.M. 270/2004*)

In Lingue e letterature europee, americane e
postcoloniali

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

ANALYSE DES ERREURS
DANS LA PRODUCTION ORALE
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ÉTUDE DE CAS

Relatore

Ch. Prof. Marie-Christine Jamet

Correlatore

Ch. Prof. Carmen Mary Coonan

Laureando

Annalisa Tombolini

Matricola 986543

Anno Accademico
2011 / 2012

« Les erreurs rendent l'homme aimable »

Johann Wolfgang von Goethe

À mes enfants Mattia e Serena

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
<i>Chapitre 1</i> LA NOTION D'ERREUR.....	5
1.1 Erreur et norme	
1.1.1 Variations langagières et norme	
1.1.2 Types de normes	
1.2 Erreur et faute dans la psychologie cognitive	
<i>Chapitre 2</i> LE PARCOURS HISTORIQUE DE L'ANALYSE DES ERREURS.....	16
2.1 L'Analyse Contrastive	
2.2 L'Analyse des Erreurs	
2.3 Les recherches sur l'Interlangue	
2.4 Les études sur les parlars bilingues	
<i>Chapitre 3</i> LES APPORTS DE LA LINGUISTIQUE ACQUISITIONNELLE.....	24
3.1 L'objet d'étude de la linguistique acquisitionnelle	
3.2 Les facteurs linguistiques de l'acquisition de la deuxième langue	
3.2.1 Le rôle de la langue maternelle	
3.2.2 Les facteurs extralinguistiques de l'acquisition de la deuxième langue	
3.3 Parcours et stratégies d'apprentissage	
3.4 L'acquisition de L2 dans un contexte scolaire	
3.5 L'acquisition spontanée d'une langue seconde	
3.6 La saisie de la langue seconde	
<i>Chapitre 4</i> ÉTUDE DE CAS :	36
TUTORAT POUR LES ÉTUDIANTS ITALOPHONES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	
4.1 La constitution d'une grille d'analyse des erreurs pour la production orale	
4.2 La situation de l'enseignement.....	43
4.2.1. Les acteurs	
4.2.2 La méthodologie	
4.2.3 Les activités didactiques du tutorat	
4.3 La constitution du corpus	
4.4 Les résultats de l'analyse.....	50
4.4.1 Les indications chiffrées	
4.4.2 La typologie et l'interprétation des erreurs	
4.4.3 Les implications didactiques	
ANNEXES: Le journal de bord et les grilles d'analyse du corpus.....	58
Tableau des erreurs classées selon leur nature et leur cause.....	84
BIBLIOGRAPHIE.....	101

Introduction

Cette étude a pour objet l'analyse et l'interprétation des erreurs relevées dans la production orale en français pendant l'activité de tutorat pour des étudiants italophones de l'Université Ca' Foscari de Venise au cours de l'année universitaire 2012-2013. La réflexion se situe d'un côté dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'autre côté dans le domaine de la didactique des langues. L'évocation des apports théoriques sur l'acquisition des langues et sur l'analyse des erreurs permet de comprendre les critères qui ont été utilisés pour l'analyse des erreurs dans cette étude de cas.

L'explication de la notion d'erreur ouvre cette étude. La perception de l'erreur dans le domaine didactique a évolué d'un statut négatif (mauvais fonctionnement du système d'apprentissage) au statut de témoin du processus d'apprentissage des élèves. Notamment, dans le domaine de la didactique des langues, lorsque l'erreur est perçue comme un écart par rapport à la norme, l'illustration des variations langagières explique l'existence de plusieurs types de normes et donc les différentes portées de l'écart. Lorsqu'un enseignant juge la production des apprenants, il argumente sa prise de position selon un type de norme et selon sa propre représentation de la langue qui correspond à la langue standard. Dans le but de rapprocher les recherches des situations didactiques et afin de mieux saisir les différents types d'erreurs, la différence entre erreur et faute est illustrée en tenant compte des apports de la psychologie cognitive.

L'analyse des erreurs est un des objets de recherche de la didactique des langues et fait appel aux études dans le domaine de l'acquisition. Les quatre courants majeurs par rapport à l'analyse des erreurs sont illustrées dans un parcours historique : l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, les recherches sur l'interlangue et les études sur les parlars bilingues. Ce parcours d'un côté nous montre l'évolution du statut de l'erreur, qui est aujourd'hui considérée comme un indice d'apprentissage plus qu'un élément à pénaliser, et de l'autre côté nous introduit à la réflexion sur les étapes de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi les apports de la linguistique acquisitionnelle expliquent les facteurs d'acquisition d'une langue seconde et de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'influence de la langue maternelle est prise en considération dans son rôle facilitant ou freinant. L'observation sur les ressemblances et les différences entre l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel (social) et en milieu guidé (institutionnel) ouvre la réflexion sur les nouvelles perspectives au niveau didactique.

Le parcours historique de l'analyse des erreurs et les études de l'acquisition linguistique nous ont permis l'élaboration de la grille d'analyse pour notre étude de cas. La situation d'enseignement qui caractérise le tutorat, objet de l'étude, est présentée ainsi que la constitution du corpus à la base de notre analyse. Après l'enregistrement des productions orales, hors évaluation, les erreurs ont été transcrites et classées dans la grille d'analyse. Cet outil nous a permis d'utiliser les critères d'analyse, suggérées par les théories évoquées, et d'avancer des interprétations.

LA NOTION D'ERREUR

La réflexion sur la notion d'erreur et sur son rapport avec la norme ouvre ce chapitre. En premier lieu, le concept d'erreur est présenté en général, ensuite il est situé dans le domaine pédagogique et notamment dans la didactique des langues. L'idée d'erreur, perçue comme écart par rapport à la norme, nous oblige à réfléchir sur la notion de norme. Ainsi les différents types de norme, par exemple norme écrite, norme orale, déterminent différents niveaux dans la portée de l'écart de la norme. Par conséquent, ce parcours tiendra compte de la variation dans la description de l'erreur.

À l'égard de la notion d'erreur, Martine Marquillò Larruy (2003), enseignant-chercheur à l'Université de Poitiers, cite le philosophe Abraham Moles¹ (1995) qui associe l'erreur à l'idée de déviation. D'un point de vue étymologique, « errer » en latin signifie vagabonder sans direction, aller au hasard en dehors d'un chemin de référence.

Dans le Dictionnaire «Robert» (Édition 2000) on trouve pour l'entrée « erreur » deux regroupements de signification:

- I. *Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement. Erreur des sens: illusion, méprise, confusion. Erreur de raisonnement: aberration, absurdité, non-sens. Erreur grossière, choquante. Opinion fausse. Action regrettable, maladroite: faute, maladresse.*
- II. *Chose fausse par rapport à une norme: différence par rapport à un modèle ou au réel. Élément inexact dans une opération.*

Si la première définition renvoie au domaine axiomatique, la deuxième signification est significative par rapport à notre étude car elle met en évidence le concept de différence et d'inexactitude par rapport à la norme.

Dans le sens d'erreur comme déviation par rapport à une norme, Larruy illustre le concept d'écart dont elle souligne le caractère relatif selon le contexte où l'erreur se produit. Selon Rémy Porquier on ne peut pas donner une définition absolue à l'erreur en didactique des langues. Elle peut être

¹ Dans son ouvrage *Les sciences de l'imprécis* (1995) il explique que l'erreur scientifique, sociale ou politique entreraient dans les phénomènes imprécis où « la justesse d'une proposition est moins importante que les excitations. qu'elle provoque ».

définie par rapport à la langue cible, ou par rapport à l'exposition ou par rapport au système intermédiaire de l'apprenant: « C'est le point de vue qui définit l'objet » (Porquier, 1980).

L'erreur à l'école est souvent une source d'angoisse pour les élèves ou un sentiment d'échec pour les enseignants dans leur démarche pédagogique. Les enseignants, les parents, le sens commun manifestent une sorte d'« aversion spontanée pour l'erreur » qui correspond à une « certaine représentation de l'acte d'apprendre » (Astolfi, 2011, p. 10) perçu comme un mécanisme régulier et progressif. Astolfi propose l'image d'un « tapis roulant » de connaissance dans un système d'engrenages qui permet l'ancrage du savoir en mémoire sans détour. L'idée est que si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme et si les élèves sont attentifs et motivés, aucune erreur ne devrait survenir. C'est comme si la progression pédagogique (à la charge de l'enseignant) et celle intellectuelle (à la charge de l'élève) allaient de pair. En amont il y a le fait qu'on envisage l'école comme le reflet de la science dans laquelle aucune erreur ne se glisserait. Toutefois, cette position a été révisée car la science est de plus en plus vue comme la construction de modèles successifs chacun avec sa part de vérité et ses points aveugles.

Astolfi continue son explication sur la perception de l'erreur en remarquant que selon la représentation de l'acte d'apprendre comme un apprentissage progressif et régulier, les erreurs ont le statut de « ratées » d'un système qui n'a pas fonctionné correctement et qu'il faut sanctionner. Ce statut négatif de l'erreur a été dominant dans le modèle pédagogique behavioriste. En revanche, dans les modèles constructivistes les erreurs ne sont plus des fautes condamnables, mais des « symptômes d'obstacle » à la pensée des élèves face à la résolution d'un problème (*Cfr. chapitre 2*). On cherchera ainsi à comprendre la logique de l'erreur vue comme un « témoin du processus intellectuel » et comme un signe de progrès. Le but de l'enseignant est de mieux traiter les erreurs pour améliorer les apprentissages. Les erreurs commises en situation didactique sont considérées « erreurs créatrices »; elles sont vues comme des moments créatifs de la part des élèves. Ils sont décalés par rapport à une norme qui n'est pas encore intégrée et ils font des efforts intellectuels pour adapter leurs représentations d'un phénomène à une nouvelle situation.

1.1 Erreur et norme

Le concept d'erreur renvoie au concept de norme. Dans le dictionnaire Robert (2000) le terme est ainsi défini : « type concret ou formule abstraite de ce qui doit être (règle), état habituel, conforme à

la majorité des cas ». Larruy démontre que si on comprend la valeur de la norme dans l'histoire des langues on peut percevoir le concept d'erreur comme **écart par rapport à la norme**.

Les historiens de la langue expliquent que les groupes sociaux prestigieux et dominants établissent les formes acceptées et valorisées dans la langue. Les modalités du parler des classes dominantes alliées au pouvoir royal sont devenues la règle dans la langue française. Cela a commencé très tôt, avec l'arrivée des Francs. Même si les envahisseurs ont adopté le gallo-roman, leur influence se retrouve, par exemple, dans la prononciation de la lettre [h] au début d'un mot. Si le mot a une origine germanique comme « hanches » le [h] est une consonne et donc empêche la liaison ; si le mot est d'origine latine comme « homme » le [h] n'est pas prononcé, autorisant la liaison et l'apostrophe. Ainsi la norme peut être générée par des influences sociolinguistiques externes à la langue qui affectent le système interne.

L'histoire des langues et les études des linguistes illustrent les variations langagières. Elles déterminent plusieurs sortes de norme et donc différents niveaux dans la portée de l'écart.

1.1.1 Variations langagières et norme

Larruy évoque les suivantes typologies de variation de la langue:

- a) Mécanismes de mutation linguistique
- b) Processus de standardisation
- c) Variation diachronique
- d) Variation diatopique
- e) Variation diaphasique
- f) Variations liées à l'oral et à l'écrit

a. Le linguiste suisse Henri Frei, dans son ouvrage « La Grammaire des fautes » (1929), observe les mécanismes de changement des langues et repère **quatre modalités de mutation** qui nous permettent de comprendre comment se produisent certaines erreurs:

1. **L'assimilation** : elle « se manifeste dans un *mécanisme d'analogie* (par exemple, *Il n'y a pas de péril en la demeure* qui signifiait *pas d'inconvénient à attendre* et qui a évolué par identification sémantique vers : *il n'y a pas de danger dans cette maison*) » et dans un *mécanisme de conformisme* qui concerne l'aspect morphologique de la langue (par exemple, lors d'un accord erroné, *accord par proximité*), Larruy cite l'exemple suivant : « Je vous envoie ce mél pour vous indiquez que j'ai reçu tout votre matériel ».

2. **La différenciation** : « elle résulte d'une recherche de clarté » par exemple, dans la prononciation de lettres normalement muettes: prononcer [sɛ̃k]» au lieu de [sɛ̃] pour *cinq* ou différenciation graphique des homophones (*père/paire, mère/maire*).

3. **L'économie** : elle se manifeste par le mécanisme de la *brièveté* (abréviation de la chaîne discursive) et par le mécanisme de l'*invariabilité* (économie mémorielle) qui cherche à réduire l'effort de la mémoire (par exemple dans l'utilisation du verbe « faire » pour indiquer un procès: « faire la vaisselle » pour « laver la vaisselle », « faire du latin » pour « étudier le latin »).

4. **L'expressivité**: usage d'expressions inédites pour éviter de céder à l'usure du sens.

Malgré les critiques, la plupart des linguistes actuels reconnaissent à Frei:

- le mérite d'avoir mis en évidence la différence entre la langue effectivement réalisée et la langue de référence;
- l'importance du mécanisme de l'analogie qui aide à mieux comprendre les productions des apprenants: le fonctionnement par ressemblance ou par attraction explique la production d'erreurs tels que, par exemple, pour le verbe « envoyer » la tendance à écrire « il envoit » au lieu de « il envoie » à cause de la fréquence de l'emploi du verbe « voir ».

b. En ce qui concerne le **processus de standardisation**, dans l'étude de l'évolution des langues on observe le passage graduel d'une langue vulgaire (la langue du peuple) à une langue officielle d'une nation à travers l'élaboration de grammaires et de dictionnaires ainsi que grâce aux actions de politique linguistique. Larruy rappelle que le didacticien Henri Besse (1991) propose la distinction entre

- les « langues vernaculaires »: qui sont parlées, mais qui ne sont pas enseignées et
- les « langues cultivées », littéraires : qui servent de langues de référence et qui sont objet d'enseignement à l'école. Elle sont le résultat d'une lente transformation.

Cultiver une langue vernaculaire signifie la transformer en une langue légitime et reconnue à travers six étapes ainsi simplifiée par Larruy:

1. privilégier ses lectures les plus prestigieuses;
2. fixer une graphie (orthographe);
3. collecter les mots et en préciser le sens (dictionnaire);
4. classer sa morphologie, définir des règles sur les régularités observables (grammaire);
5. codifier l'art d'user la langue avec éloquence (rhétorique);

6. promouvoir les œuvres qui l'illustrent (littérature).

Ce sont les étapes de la « grammatisation » de la langue française. Le premier dictionnaire monolingue, le « Trésor de la langue française tant ancienne que moderne », a été une invention en 1606 car c'était la première fois où l'on s'adressait aux personnes qui possédaient déjà la langue. Dans ce processus de standardisation on remarque la dimension arbitraire de l'orthographe qui joue « un rôle fondamental dans la représentation de la norme des enseignants ». Dans le cadre de la standardisation Larruy présente un rappel historique sur la mutation du français et de son orthographe. Elle retient trois étapes :

- « Le français sort des langues romanes (IX^e – XIII^e siècles) » : les origines de l'orthographe sont associées aux premiers textes juridiques ou littéraires en langue romane. L'orthographe a la tendance à « transcrire les sons tels qu'ils se prononcent ».

- « Les mutations de la langue et de l'écriture (XIII^e – XVI^e siècles) » : apparition de l'article, disparition des cas. « Les homophones sont distingués à l'écrit » (par exemple, « sain », « saint »). L'écart entre oral et écrit n'a cessé de croître. La langue écrite lettrée se distingue de la langue populaire. La naissance de l'imprimerie apporte des innovations typographiques (utilisation du [j]et [v], importation italienne des accents, etc.).

- « L'institutionnalisation et la démocratisation de l'orthographe (XVII^e-XIX^e siècles) » : l'orthographe devient une affaire d'État à partir de la création de l'Académie en 1635 par Richelieu: « les différentes éditions du dictionnaire de l'Académie fixent la norme ». À chaque édition on adopte des variantes. Au XIX^e siècle le développement éditorial a eu l'effet de diffuser une représentation d'une orthographe figée. Les dernières rectifications du Conseil supérieur de la langue française de 1990 ont eu origine des discordances dans les dictionnaires courants de français et de la volonté d'harmoniser les variantes. Les rectifications sont fondées sur cinq principes :

1. « Pluriel des mots composés » : un sèche-cheveu/des sèche-cheveux ; un lave-vaisselle/des lave-vaisselles.
2. « Disparition des accents circonflexes sur les [i] et les [u] », sur les noms et les verbes en « aître », sauf dans le passé simple, imparfait, plus-que-parfait du subjonctif et dans les cas d'ambiguïté (*dû*, *sûr*, etc.).
3. « Le tréma est placé sur la voyelle prononcée » : *aigüe*, *ambigüe*, etc.
4. « Le pluriel des mots d'origine étrangère suit les règles du français » : *des barmans*, *des talibans*.

5. « Les consonnes simples pour les verbes en *-eler* et *-eter* »: *je cachète, je ruissèle*, sauf appeler et jeter (l'ancienne forme est trop familière pour être modifiée).

c. / d. Larruy a ainsi démontré que la langue évolue dans l'histoire (*variation diachronique*) et dans l'espace (*variation diatopique*). D'autres variétés de langue française ont été générées par la colonisation de l'Amérique du Nord, celle des Caraïbes, celle de l'Océan Indien au XVII^e siècle, ensuite celle de l'Afrique, de l'Asie et du Pacifique au XIX^e siècle. Contrairement aux langues romanes, issues de la fragmentation du latin (phénomène de scission), les langues créoles offrent un exemple de création de langue par contact. C'est un mécanisme d'interaction entre deux systèmes linguistiques qui est proche de la problématique de l'erreur. Larruy cite Daniel Véronique²(2001), car il a trouvé des points de convergence entre la genèse d'un créole et le processus d'apprentissage d'une langue. L'un des phénomènes les plus fréquents dans la variation par contact est l'emprunt (*Cfr. chapitre 4*). Le rayonnement culturel de la Renaissance italienne a provoqué beaucoup d'emprunts : *crédit, trafic, coloris, belvédère, balcon, appartement, etc.* Aujourd'hui la puissance économique anglo-saxonne nous transmet des mots utiles (*mailing, dealer, packaging, showroom, etc.*). Entre le XI^e et le XVIII^e siècle le français a transmis à l'anglais la moitié de son lexique.

e. *Les variations diaphasiques* sont liées à la *situation*, au contexte où l'on peut utiliser différents registres (familier, populaire, soutenu, etc.)

f. *Les variations qui affectent le canal oral ou écrit* par exemple, [fopaldir]/il ne faut pas le dire.

Ce rappel montre que la « variation est constitutive de la langue ». Par conséquent, « les représentations de la langue que les enseignants ont intériorisées » se modifient. Les jugements d'acceptabilité de la production des apprenants sont émis par rapport à ces représentations de la langues. Les variations ont donc de l'influence sur la norme.

² VÉRONIQUE D., 2001, « Genèse(s) et changement(s) grammaticaux : quelques modestes leçons tirées de l'émergence des créoles et de l'acquisition des langues », *Tranel*, 34-35 : 273-303

1.1.2 Types de normes

Les variations langagières expliquent l'existence de plusieurs sortes de normes. Larruy cite le linguiste Alain Rey³ (1972) qui propose la distinction entre

- **norme objective**: qui fait référence aux « régularités du système de la langue »;
- **usage** qui renvoie à « un stade intermédiaire entre le système et la parole » dans la performance individuelle ;
- **norme prescriptive** qui est basée sur des « évaluations ayant une valeur juridique ».

En 1997 les sociolinguistes, parmi lesquels Larruy cite Marie-Louise Moreau⁴, proposent une classification à un double niveau.

- Le premier niveau montre l'opposition entre :
 - **Norme endogène**: norme locale.
 - **Norme exogène**: norme d'ailleurs, plus prestigieuse.

C'est une distinction qui rappelle la réflexion sur la variation géographique, par exemple le français du contexte africain par rapport au français de la France.

- Le deuxième niveau comprend les types de normes suivantes:
 1. **Normes de fonctionnement**: les règles des pratiques linguistiques des membres d'une communauté.
 2. **Normes descriptives**: elles rendent explicites les normes de fonctionnement.
 3. **Normes prescriptives**: les modèles à imiter dans les normes de fonctionnement (il s'agit de la standardisation dans le cadre d'une politique linguistique).
 4. **Normes évaluatives**: elles « attribuent des valeurs esthétiques ou morales aux formes » (jugées belles, élégantes, pures ou, au contraire, vulgaires).

Larruy met en évidence que cette classification de la typologie des normes permet de séparer ce qui est jugement esthétique de ce qui est écart par rapport à l'usage réel (normes de fonctionnement). Cela est utile pour l'enseignant lorsqu'il émet un jugement sur un énoncé. Il peut sanctionner un énoncé et rappeler ce que le bon usage recommande en faisant référence à la norme prescriptive et à celle de fonctionnement. Larruy donne l'exemple de l'enseignant qui sanctionne « aller au coiffeur » car le bon usage recommande « aller chez le coiffeur ». De plus, l'enseignant doit

³ REY A. (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *LF*, 16 :4-28.

⁴ MOREAU M.-L. (1997), *Sociolinguistique concepts de base*, Liège, Magarda (217-225)

également reconnaître si une production écrite ou orale est compréhensible, interprétable, acceptable, grammaticale. Pour cette raison il est important de déterminer « la portée de l'erreur » en tenant compte des notions de système, de grammaticalité, de correction, d'usage, d'interprétation sémantique.

Si on considère la distinction entre le **système de la langue** et la **norme**, proposée par la linguiste Marina Yaguello ⁵ (1991), les concepts d'écart et de marginalité renvoient à la norme alors que les concepts de paradigme et de structure renvoient au système de la langue.

Ainsi la notion de *grammaticalité* est associée à l'adéquation aux règles de la langue et à la compétence linguistique; il faut la distinguer de la notion de *correction* qui est liée à des jugements de valeur. Si on considère la différence de la compétence linguistique entre un natif et un apprenant de langue étrangère, le premier produit des énoncés « hors normes » et plus rarement « hors système » alors que le deuxième produit une gamme d'erreur plus large.

Un autre point à considérer est **l'interaction entre l'usage et le système**: toutes les potentialités du système de la langue ne sont pas forcément mises en œuvre dans l'usage. Les règles du système ne sont pas appliquées de façon mécanique. Par exemple, le pluriel des noms en « al » peut avoir une double possibilité soit « als » (banals) soit « aux » (chevaux). Un autre exemple, le préfixe privatif « in » est appliqué de façon variable : « attaquable » devient « inattaquable », mais « aimable » n'a pas le même préfixe ou « limité » devient « illimité ». Dans ce domaine les natifs et les apprenants de la langue étrangère ont les mêmes difficultés.

Larruy continue et remarque que la portée de l'erreur renvoie aussi à l'aspect de **l'interprétation** du message et de la **signification sémantique**. Le sens d'une phrase peut être interprétable alors que la syntaxe n'est pas acceptable (par exemple : « elle manger pomme » et, au contraire, il est possible qu'une phrase acceptable pour la syntaxe n'est pas interprétable (par exemple : « le devoir que mon copain que tu connais a fait est bien fait »). Ce dernier exemple nous démontre que la signification est donc liée au sens dans un contexte. Par conséquent, ce point nous renvoie à l'aspect de la pertinence de l'énoncé par rapport à un contexte d'où l'importance du point de vue pragmatique ou communicatif (*Cfr. Chapitre 4.1*).

⁵ YAGUELLO M. (1991), *En écoutant parler la langue*, Paris, Seuil

Dans la conception d'erreur comme écart par rapport à la norme, ce chapitre a illustré comment les variations langagières ont déterminé plusieurs types de normes. Cela explique le caractère relatif de l'écart par rapport au type de norme et donc l'existence de différents niveaux dans l'ampleur et dans les effets de cet écart. Larruy propose « quatre niveaux dans la portée de l'écart » :

1. Niveau pragmatique : écart dans « l'adéquation au contexte communicatif ». Par exemple « D'où venez-vous ? – Depuis septembre ».
2. Niveau « a-grammaticalité » : écart dans le système de la langue, par exemple « on a allé ... ».
3. Niveau « sens/signification » : écart dans la compréhension du message, par exemple « les polices viennent. Ils se sont mis en prison ».
4. Niveau « correct/incorrect » : écart affectant la norme ou le bon usage , par exemple « aller au docteur »

En situation d'enseignement, la réflexion sur l'adoption de différents types de norme et donc sur la portée de l'écart permet de mieux reconnaître la nature de l'erreur.

1.2. Erreur et faute dans la psychologie cognitive

Comme Jean-Pierre Astolfi et Martine Marquillò Larruy ont remarqué, les élèves français sont ceux qui acceptent le moins de commettre des erreurs. Les élèves sont souvent pris par la peur de rater. Larruy cite Marie-Françoise Canérot⁶ lorsque elle affirme que l'arrière-plan culturel explique cette « obsession de la faute ». L'auteur analyse le rapport entre littérature et faute pour démontrer que la littérature occidentale exprime à la fois un sentiment de répulsion à l'égard de la faute et un élan à la perpétuer. La faute est une des sources les plus fécondes de la création littéraire. Larruy rappelle que dans la civilisation judéo-chrétienne la faute fait partie des référents culturels familiers à partir du texte biblique. La faute originelle est associée au péché, à la culpabilité. Ce qui différencie la faute de l'erreur est la notion de conscience, la faute est un manquement intentionnel. L'erreur est un terme plus neutre sans la notion de culpabilité, c'est un écart par rapport au chemin de référence.

Astolfi observe l'attitude de l'enseignant face à l'erreur:

- lorsque l'enseignant réagit par la *sanction*, le statut de l'erreur est celui d'une « faute » à charge de l'élève avec ses connotations de culpabilité ;

⁶ CANÉROT M.-F. (1991), « L'obsession de la faute », *La Licorne*, 20.

- lorsque l'enseignant réagit par un « effort de *réécriture* de la progression », l'erreur est à la charge du « concepteur du programme » et met en cause la capacité de s'adapter au niveau de ses élèves.

Larruy explique que les psychologues cognitivistes se sont intéressés aux principes de production de l'erreur. Elle est perçue comme un iceberg des processus mentaux. Notamment, elle cite James Reason⁷ (1993, p.25) qui met en évidence trois aspects afin de mieux comprendre l'erreur :

- a. la nature de la tâche;
- b. les conditions de réalisation;
- c. les mécanismes de l'activité et de la spécificité du sujet.

De plus, la notion d'intention est associée à l'erreur car elle représente le lien entre le but à atteindre et les moyens pour y parvenir. Ainsi il propose la distinction entre

- les échecs de planification (les fautes) et
- les échecs d'exécution (ratés et lapsus).

Dans son modèle de l'erreur humaine, Reason illustre trois types d'erreurs:

- « **Type 1: les ratés et les lapsus** ». Les fonctionnements routiniers sont déviés à cause de l'inattention ou d'une attention excessive.
- « **Type 2: les fautes basées sur des règles** ». Ces dernières sont utiles dans la résolution de problèmes. Lorsque un sujet doit faire face à une situation complexe, il vérifie s'il a déjà rencontré cette configuration dans le passé. S'il ne trouve pas une solution, il met en place d'autres stratégies. Les erreurs peuvent être générées soit par une « **mauvaise application de bonnes règles** » soit par des « **règles fausses** » qui résultent d'une mauvaise interprétation des caractéristiques de la situation et aussi d'un défaut d'action.
- « **Type 3: les fautes basées sur les connaissances déclaratives** ». Elles résultent, d'un côté, d'« une rationalité limitée » lorsque un sujet n'arrive pas à saisir la totalité des caractéristiques dans un scénario et, de l'autre côté, d'un modèle mental incomplet ou inadéquat qui induit aux choix non pertinents, aux difficultés d'attribuer la causalité ou la corrélation.

En ce qui concerne la détection des erreurs, Reason illustre trois mécanismes:

- a. l'erreur peut être détectée par « un processus d'autocontrôle »;
- b. l'erreur peut être découverte par des « indices de l'environnement », notamment lorsque des contraintes empêchent d'avancer;
- c. l'erreur peut être détectée par un tiers dans les situations complexes et stressantes.

⁷ REASON J. (1993), *L'Erreur humaine*, Paris, PUF

Suite au rappel des travaux de la psychologie cognitive, Larruy met en évidence la correspondance de ces propos avec les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ainsi les erreurs de type 1 nous renvoient à l'oubli des marques du pluriel, des accents sur le « à » ou le « où » qui sont provoquées par des pressions telles que la fatigue, le stress, la rapidité.

Les deux autres types d'erreurs correspondent aux difficultés liées aux règles de la concordance des temps dans les subordinées ou aux variations morphologiques dans les pluriels irréguliers. Le type 3 peut être relié aux difficultés textuelles ou discursives comme l'usage des marques pour hiérarchiser des arguments différents. Ce sont des erreurs qui peuvent être détectées par l'enseignant.

Chapitre 2

LE PARCOURS HISTORIQUE DE L'ANALYSE DES ERREURS

L'analyse des erreurs est un des objets de recherche de la didactique des langues et fait appel aux études dans le domaine de l'acquisition. En didactique des langues les erreurs sont des révélateurs des références psychologiques et linguistiques sous-jacentes à l'enseignement et à l'apprentissage. Selon Pit Corder (1980), dans les ouvrages sur l'enseignement des langues les auteurs traitaient des erreurs d'apprentissage et de leur correction d'une manière succincte. En revanche, les théories linguistiques et psycholinguistiques appliquées aux recherches sur l'apprentissage des langues ont reconnu une nouvelle dimension à l'erreur. Les chercheurs ont trouvé des principes pour expliquer les erreurs. Si les enseignants se préoccupaient plus de traiter les erreurs, les chercheurs visaient à les identifier et à comprendre les causes. Ainsi, les recherches sur l'apprentissage d'une langue étrangère pouvaient bénéficier des études sur l'acquisition de la langue maternelle.

En 2003 Martine Marquilló Larruy confirme que la place accordée à l'erreur est mineure en didactique de langue. Elle observe que la ligne de partage entre les recherches en acquisition des langues et les recherches en didactique des langues est fondée sur la traditionnelle dichotomie entre acquisition et apprentissage des langues. Elle a été mise en évidence par Lambert (1966) et ensuite développée par le linguiste américain Krashen (1981). D'un côté *l'acquisition* est un processus d'appropriation de la langue réalisé de manière intuitive, insouciant et en fonction des contacts avec le milieu. C'est typique de la langue maternelle. Il s'inscrit dans le processus global de maturation de l'enfant. De l'autre côté, *l'apprentissage* d'une langue étrangère est un processus rationnel. La compétence est apprise dans un contexte institutionnel d'une façon consciente.

En se référant à l'« Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire » de Claude Germain (1993), Larruy identifie trois phases de l'évolution du statut de l'erreur dans les différentes méthodologies d'enseignement:

1. Période de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e siècle

Le cerveau est associé à l'image d'un muscle. Le modèle psychologique dominant est fondé sur la psychologie des facultés et sur les exercices d'entraînement de plus en plus difficiles.

Au centre des démarches d'enseignement des langues on trouve la grammaire et la traduction. L'intérêt est sur les règles et les listes de vocabulaire. Dans ce cadre « **l'erreur est témoin des faiblesses** ».

2. De 1940 à 1960

Le cerveau est associé à l'image d'une boîte noire. Le modèle psychologique associé est le behaviorisme où l'apprentissage est fondée sur l'accumulation des expériences et sur l'imitation. Dans l'enseignement les exercices structuraux (automatismes linguistiques) sont dominants et basés sur le principe stimuli-réponses-renforcements. « **L'erreur est exclue de l'apprentissage et pénalisée** ».

3. De 1960 au début des années 2000

Le cerveau est associé à l'ordinateur et donc à l'image d'une unité de traitement de l'information. Le modèle psychologique est le constructivisme et l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants. Dans l'enseignement l'intérêt est sur les jeux de rôles et les activités liées à la communication. « **L'erreur est un repère dans le parcours de l'apprentissage** ».

Ainsi, comme Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2010) expliquent, on passe de la pénalisation de l'erreur à la prévention jusqu'à la compréhension. En effet, dans la méthode grammaire-traduction, les erreurs de morphologie, de syntaxe et d'orthographe étaient pénalisées en fonction de la « norme » de la compétence linguistique. Plus tard, avec la méthode audio-orale et audio-visuelle l'erreur était due à un défaut de la programmation dans la progression d'où le mauvais transfert de l'élève. On reconnaît ainsi les bienfaits de l'analyse contrastive qui permet de comparer les deux systèmes des langues et de détecter les zones d'interférence entre les deux langues. Les méthodes visent à décomposer les difficultés en étapes et donc à prévenir l'erreur grâce aux exercices structuraux pour l'acquisition d'automatismes. Dans les années 1970 l'erreur acquiert une valeur positive par rapport à l'apprentissage et la compréhension de ses causes est au centre de l'attention des chercheurs.

En soulignant que l'erreur occupe une place centrale dans le domaine de l'acquisition, Larruy présente les quatre courants majeurs de l'approche didactique et psycholinguistique: l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, l'étude de l'interlangue et celle des parlars bilingues. Elle prend en considération l'évolution de leur objet d'étude et elle illustre ainsi les mutations du concept d'erreur.

Pour l'analyse contrastive, l'objet d'étude est la structure des langues. Leur comparaison permet d'identifier la source des difficultés. Les critiques de ces hypothèses conduisent à un premier déplacement de l'objet d'étude. Par conséquent, l'analyse d'erreurs collecte les erreurs effectivement produites par des élèves. Des « structures de la langue » on passe à l'étude d'un « corpus d'erreurs ». Ensuite, les études de l'interlangue s'intéressent à des corpus longitudinaux pour comprendre les phénomènes linguistiques dans les étapes de l'acquisition. La réflexion se déplace sur les stratégies de communication entre natif et non natif et donc sur l'échange conversationnel entre deux interlocuteurs qui ont des compétences inégales.

2.1 L'analyse contrastive⁸

Les termes « analyse contrastive » font référence à deux domaines différents.

- D'un côté, il y a les études sur la comparaison des différences linguistiques entre deux langues à partir des corpus de textes oraux ou écrits. La finalité est de soutenir les travaux de traduction.
- De l'autre côté, il y a des recherches de psycholinguistique où les productions langagières des apprenants sont un objet d'étude. Leur objectif est d'améliorer les pratiques de l'enseignement des langues.

En ce qui concerne ce deuxième domaine, la période nommée « l'hypothèse forte de l'analyse contrastive » se situe entre la Deuxième Guerre mondiale et les années soixante-dix. Les recherches de Carpenter Fries (1945) et de Robert Lado (1957) reposent à la fois sur les théories de la linguistique structurale américaine avec la comparaison de la langue source et de la langue cible et sur la psychologie behaviouriste. À partir d'un système d'habitudes acquises dans la langue maternelle on crée un second comportement qui construit un nouveau système. Ainsi l'apprentissage de la langue étrangère est vu comme le fruit d'un conditionnement. Pour cette raison, la comparaison structurelle des langues permet de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants. Ce qui est proche est facile à apprendre, ce qui est différent génère un transfert négatif et donc des erreurs. Les concepts de transferts et d'interférences par calque ou emprunts font partie de la « théorie de l'interférence » définie par Francis Debyser selon trois aspects (1971) :

- psychologique: l'interférence est perçue comme une « contamination » des comportements;
- linguistique: le contact entre deux langues est à l'origine d'un « accident » de bilinguisme;

⁸ Larruy, (2003, p. 62-64).

- pédagogique: la structure de la langue maternelle induit à des fautes telles que « déviations, glissements, transferts » perçues en termes négatifs.

La comparaison entre la langue maternelle et la langue cible permet de prévoir les difficultés d'apprentissage des élèves et donc de préparer les exercices selon le degré de difficulté.

L'expérience a démontré les limites de l'analyse contrastive: toutes les erreurs prévues n'apparaissent pas et les apprenants de langue maternelle différente produisent les mêmes fautes. Larruy cite Henri Besse et Rémy Porquier⁹ (1984) qui mettent en évidence que la distance ou la proximité entre les langues peut induire des comportements très différents selon la façon dont on transpose les structures de la langue maternelle vers la langue cible. Malgré les critiques, l'analyse contrastive aujourd'hui est encore prise en considération dans les recherches actuelles sur l'intercompréhension des langues proches.

La transition de l'analyse contrastive à l'analyse d'erreur est représentée par la « Grille de classement typologique des fautes du BELC » (Bureau de l'enseignement de la langue et des cultures) qui est un outil d'analyse des erreurs élaboré en 1967 par Debyser, Houis, Noyau-Rojas¹⁰ pour la création d'un manuel de 6^e destiné à des élèves africains. Un corpus de deux mille copies (dictées et rédactions) provenant du Congo et d'autres Pays francophones a été réuni. Dans l'impossibilité d'appliquer une méthode contrastive pour le manque d'une description linguistique des langues différentes, la méthode du BELC a pris en compte la spécificité de chaque contexte. Larruy cite Debyser qui précise « La faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné ». Une distinction a été établie entre :

- « faute relative »: la forme existe, mais elle est inacceptable dans le contexte et
- « faute absolue »: la forme écrite ou orale est inexistante.

Une autre distinction est indiquée entre « faute graphique » et « faute orale » pour les fautes lexicales et morphologiques. La « grille du BELC », qui a l'ambition de couvrir toutes les fautes dans un texte écrit, a fait l'objet de nombreuses critiques. La distinction absolue/relative est pertinente au niveau du mot mais non au niveau des énoncés bien formés mais inadéquats dans le contexte. La distinction faute graphique et orale est pertinente pour la dictée mais non pour d'autres types de production.

⁹ BESSE H. et PORQUIER R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Crédif, Haitier-Didier

¹⁰ DEBYSER F., HOUIS M., NOYAU-ROJAS C. (1967), *Grille de classement typologique des fautes*, Paris, Belc

2.2 L'Analyse des Erreurs

Dans les années soixante-dix la conception de l'erreur et les théories linguistiques et psychologiques de référence changent remarquablement. On ne prévoit plus les erreurs mais on les récolte. De nombreux inventaires sont constitués et des critères de classement très divers sont à l'origine de différentes typologies de grille d'analyse. Larruy rappelle l'observation de Porquier (1977) lorsqu'il remarque le manque de rigueur méthodologique au point qu'on risque de faire des erreurs d'analyse ou de se limiter à des statistiques (nombre d'erreurs par copie, moyenne de tel type d'erreur, etc.).

Les études sur l'analyse des erreurs sont basées sur la linguistique générative de Chomsky et elles sont influencées par le constructivisme de Piaget. Larruy explique que l'analyse des erreurs se développe notamment grâce aux recherches de Corder, Porquier, Py, Noyau. Son objet d'étude est un recueil d'erreurs (faute absolue/relative, erreur phonétique/lexicales/morphosyntaxiques, d'omission/ajout/déplacement, etc.) sans prendre en compte le contexte. Elle compense les limites des analyses contrastives quant aux langues maternelles non décrites ou inconnues.

L'influence de Chomsky est significative. Il remet en cause la représentation du langage comme un système d'habitudes. Le behaviourisme est ainsi écarté pour laisser la place à la conception du langage comme un processus créatif. Il critique l'idée que la langue est acquise à travers les réponses à des stimuli reçus par l'extérieur et il valorise la nature biologique de la langue. Selon sa théorie, l'être humain est doté, dès la naissance, d'un LAD (*Language Acquisition Device*). L'impact de Chomsky est fondamental lorsqu'on s'interroge sur la proximité des modalités d'acquisition des langues maternelles et étrangères. Cette réflexion naît quand on constate des similarités d'erreurs « développementales » produites par les enfants dans leur langue maternelle et par les apprenants d'une langue étrangère. Chomsky introduit également le concept de compétence et de performance qui sont repris par Pit Corder lorsqu'il fait la distinction entre

- les « **erreurs de performance** », appelées **fautes**, « non-systématiques » car elles sont dues au hasard des circonstances,
- et les « **erreurs de compétence systématiques** »: ce sont les **erreurs** des apprenants qui « reflètent à un moment donné leur connaissance sous-jacente » et temporaire de la langue.

Dans son article du 1967 « Que signifient les erreurs des apprenants? », traduit en 1980 dans la revue *Langages* n° 57, Pit Corder a reconnu un statut positif à l'erreur. Il illustre trois attitudes différentes à l'égard de l'erreur :

- les erreurs sont considérées comme le résultat d'un enseignement inadéquat;
- la deuxième attitude est résignée : « errare humanum est »,
- l'erreur est perçue comme la manifestation naturelle de l'apprentissage: en se trompant on apprend.

Corder ¹¹ (1971) fait la distinction entre trois niveaux dans les erreurs systématiques:

- « pré-systématique »: l'étudiant n'est pas capable d'identifier l'erreur;
- « systématique »: il découvre la forme erronée, mais il n'est pas capable de la corriger;
- « post-systématique »: il découvre les règles correctes, mais les difficultés d'application produisent les erreurs.

2.3 Les recherches sur l'Interlangue

La quête de la compréhension de l'erreur et de leurs causes ouvre les travaux sur l'interlangue avec l'objectif de décrire les « grammaires intériorisées ». L'objet d'études s'élargie à la découverte des systèmes transitoires des apprenants pour observer les productions correctes et déviantes et l'acquisition de la langue sur le long terme (*Cfr. Chapitre 3.3*, programme de recherche européen, ESF). Selinker (1972) a introduit le terme « interlangue », mais d'autres définitions synonymes ont été formulées telles que « systèmes approximatifs » (Nemser), « dialectes idiosyncratiques » (Corder), « grammaires intériorisées » (Porquier). L'interlangue est un système linguistique de l'apprenant existant à un moment donné. C'est un système personnel qui n'est ni la langue maternelle ni la langue étrangère et qui met en évidence le degré de rapprochement à la langue cible. L'interlangue a les suivantes caractéristiques :

- elle est perméable, elle peut intérioriser de nouvelles formes et restructurer celles existantes;
- elle est dynamique, toujours en évolution. Toutefois elle peut être caractérisée aussi par des phénomènes de fossilisation (lorsque des sous-systèmes de la langue ne sont pas complètement intériorisés, cela arrive souvent dans la prononciation);
- elle est systématique: l'apprenant utilise systématiquement les règles de la langue mêmes incorrectes qui font partie de son interlangue dans un certain moment.

L'interlangue évolue sur la base des mécanismes cognitifs suivants ainsi décrits par Selinker:

¹¹ Larruy cite CORDER P., 1971 (p. 13), «Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée », *Bulletin CILA*, 14 : 6-15.

- *transfert linguistique* de la langue maternelle sur le système en formation;
- *surgénéralisation de règles* (application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application);
- *transfert d'apprentissage*: issu de la modalité d'enseignement de la langue étrangère;
- *stratégies d'apprentissage* de la langue étrangère: dérivantes de la façon d'apprendre;
- *stratégies de communication* dans la langue étrangère: liées à la façon de communiquer avec les natifs.

Elaine Tarone, cité par Rod Ellis¹² (1985), fait l'hypothèse que l'interlangue est un «continuum de styles » que l'apprenant manifeste selon la situation dans laquelle il doit communiquer. Elle fait une distinction entre

- le « style vernaculaire », qui se manifeste lorsqu'on parle à temps réel sans préparation ni support ;
- le style « careful » qui concerne la production écrite.

Selon Tarone, c'est le premier style qui révèle le véritable état de l'interlangue de l'apprenant car il n'y a pas le temps pour un contrôle.

2.4 Les études sur les parlars bilingues

Larruy explique que à partir des années 1985-1990 les études sur les parlars bilingues proposent un modèle de communication plurilingue avec référence à l'ethnographie (Goffman, Gumperz) et aux théories sur l'interactionnisme social (Vygotski, Bruner). La vision précédente, selon laquelle « les différences de structure causaient des interférences » (Larruy, 2003), est remplacée par une approche plus cognitive. Il s'agit de savoir comment l'apprenant perçoit, interprète et traite la divergence de structure qu'il a identifiée. La langue maternelle est reconnue dans son rôle facilitant l'apprentissage (Lüdi, Py, 1986, cité par Larruy). Elle peut être comme une « bouée » permettant de rester à flot dans l'apprentissage de la langue cible (Moore, 1996, cité par Larruy).

Pour décrire ce qui avait été stigmatisé auparavant (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances) , on utilise l'appellation « marques transcodiques » : ce qui renvoie à « la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques » (Lüdi, 1987, cité par M. Larruy). Ce qui auparavant

¹² ELLIS R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford

aurait pu être classé comme calque (traduction littérale), est interprété comme une manifestation de créativité linguistique. On parle de « neocodage » pour la fabrication de mots qui n'appartiennent à aucune des langues en contact. Ce sont des hybrides qui ont un rôle fonctionnel où les chercheurs ont trouvé des régularités qui conditionnent leur apparition et leur fonctionnement. Ils ont donc des fonctions variées dans la stratégie communicative. Par exemple, ces faits langagiers marquent l'appartenance à une communauté bilingue et biculturelle; ils indiquent le destinataire dans un discours rapporté; ils montrent la possibilité de tirer parti de la connotation de certains mots.

Dans un contexte d'effervescence culturelle et linguistique qui valorise les situations de plurilinguisme, on estime que le locuteur bilingue dispose d'un répertoire verbal mixte. Il n'est plus vu comme la somme de deux monolingues, mais il peut jouer de ses langues selon les contextes. (F. Grosjean, 1982, Deprez, 1994, cités par M. Larruy).

En conclusion, l'évolution du statut de l'erreur, si dessus évoquée, montre que ce que hier était perçu comme un manque ou une défaillance en termes négatifs, aujourd'hui est considéré comme un indice de l'apprentissage et comme un savoir-faire dans des situations communicatives à la lumière d'une perspective acquisitionnelle et interactionnelle.

LES APPORTS DE LA LINGUISTIQUE ACQUISITIONNELLE

Le point de vue de la linguistique acquisitionnelle nous offre un regard sur les erreurs dans la production d'une deuxième langue; elles sont perçues comme la manifestation de certains mécanismes dans le processus d'acquisition. Suite à la présentation de l'objet d'études de la linguistique acquisitionnelle, les facteurs linguistiques et extralinguistiques sont décrits pour illustrer les éléments qui déterminent l'acquisition. Une réflexion sur le rôle de la langue maternelle (L1) et notamment sur le transfert de L1 dans la langue cible nous montre son influence en tant qu'accélérateur ou frein selon les cas (*Cfr. 3.2.1*).

La connaissance des régularités sous-jacentes à l'interlangue, compétence transitoire, nous permet de mieux comprendre les erreurs de l'apprenant. Ainsi, le parcours d'apprentissage est caractérisé par des étapes évolutives (*Cfr. 3.3*) dont la linguistique acquisitionnelle étudie les structures d'acquisition et leur séquences. Les « Morpheme Studies » sur l'acquisition des morphèmes de l'anglais L2 sont cités à titre d'exemple pour constater l'ordre d'acquisition. Dans chaque stade d'acquisition, les stratégies d'apprentissage sont à la base des erreurs observées dans l'appropriation d'une langue seconde en milieu naturel et en milieu guidé. Leur description contribue à nous donner des critères d'analyses d'erreurs utiles dans notre étude de cas (*Cfr. chapitre 4*).

En conclusion, la démonstration des ressemblances et des différences entre l'apprentissage dans le milieu social et celui dans le contexte scolaire nous fait réfléchir sur les implications didactiques dans les années plus récentes et sur l'importance du « feedback » de la part de l'enseignant. Les contributions de Colette Noyau (1988) d'un côté et de Daniel Véronique (1992) de l'autre sont basées sur les résultats des recherches sur l'acquisition des langues et elles ouvrent de nouvelles perspectives sur l'intervention didactique.

3.1 L'objet d'étude de la linguistique acquisitionnelle

La linguistique acquisitionnelle (Chini, 2012) est une branche de la linguistique appliquée qui s'intéresse au processus d'acquisition de la compétence linguistique et, notamment, à l'acquisition d'une deuxième langue non maternelle dans un milieu social (acquisition spontanée) ou dans un contexte institutionnel (acquisition guidée). Elle s'intéresse également à l'apprentissage des langues étrangères apprises en contexte scolaire dans un pays où elles ne sont pas parlées.

La linguistique acquisitionnelle bénéficie des apports de plusieurs disciplines (linguistique, sociolinguistique, linguistique appliquée, psychologie cognitive, psychologie sociale, neurolinguistique) auxquelles elle contribue avec les résultats de ses recherches. Ses travaux décrivent la langue de l'apprenant et les études expliquent les facteurs et les phénomènes de type linguistique et extralinguistique. Ainsi les aspects décrits sont les caractéristiques de la langue des apprenants, les erreurs, l'ordre d'acquisition, les séquences de développement, la variabilité, les traits pragmatiques.

L'origine de ces études est dans les travaux de Pit Corder à la fin des années soixante-dix et dans les études sur l'interlangue (*Cfr. chapitre 2.3*). L'intérêt n'est plus seulement sur les difficultés des apprenants (saisies dans la comparaison entre langue maternelle et langue cible), mais sur leur production effective, sur la langue des apprenants et sur leurs erreurs, perçues comme la manifestation des règles du processus d'acquisition. Dans la plupart des cas les erreurs sont similaires à celles produites par les enfants qui apprennent leur langue maternelle (« erreurs évolutifs »). L'acquisition de la deuxième langue est un processus de construction d'une compétence par un dispositif inné (LAD) et l'apprentissage ne s'explique plus par la formation ou modification des habitudes linguistiques. De plus, dans ces années les recherches sur la langue maternelle à travers des études longitudinales et transversales sur des enfants anglophones (Brown, 1979) démontrent qu'ils apprennent les morphèmes et les structures syntaxiques de l'anglais (langue maternelle) selon un ordre constant. Les « Morpheme Studies » (Dulay, Burt, Krashen, 1985) obtiennent des résultats similaires sur les apprenants de l'anglais comme deuxième langue.

Aujourd'hui on ne dispose pas d'un modèle théorique unique sur l'acquisition de la deuxième langue. Il y a différents modèles linguistiques et la recherche s'est élargie à plusieurs langues cibles qui sont parlées en Europe dans différents pays d'immigration. Marina Chini (2012) met en évidence les tendances récentes:

- la linguistique acquisitionnelle se sépare de la didactique des langues, elle est plus centrée sur l'acquisition en elle-même que sur les implications didactiques. Malgré cela, on souhaite l'interaction paritaire entre les deux disciplines dans le but de définir des modèles didactiques sur la base des théories sur l'acquisition;
- le développement des études de l'interlangue perçue comme une variété dotée de ses principes à décrire;
- l'accentuation de l'intérêt non seulement pour la compétence morphosyntaxique mais aussi pour les aspects phonologiques, lexicaux et textuels;
- le développement des études sur la compétence pragmatique-communicative.

3.2 Les facteurs linguistiques de l'acquisition de la deuxième langue

Les théories nativistes et cognitivistes relèvent de deux typologies de facteurs linguistiques qui déterminent l'acquisition:

- a. Facteurs linguistiques universels qui concernent l'acquisition de tous les apprenants:
 - la « Grammaire Universelle » de Chomsky: l'ensemble des propriétés et des principes qui constituent la dotation linguistique dont tous le monde dispose dans toutes les langues.
 - Les « marques linguistiques »: des éléments complexes sur une unité linguistique. Selon la perspective générative on apprend les règles marquées si elles sont mises en évidence alors que pour les règles moins marquées une exposition moindre est suffisante.
 - Les « universels fonctionnels » étudiés par Greenberg (1976): ils ne sont pas générés par la théorie, mais ce sont des généralisations induites à partir des échantillons représentatifs des langues sur différents niveaux linguistiques. Par exemple, des études sur la phonétique relèvent que les consonnes finales sonores ([b], [g], [d]) sont plus marquées que les consonnes sourdes ([p], [k], [t]). On enregistre plus de difficultés dans l'apprentissage des consonnes finales sonores que sourdes: chez les apprenants hispanophones de l'anglais on a relevés des prononciations erronées ([ret] pour [red]) plus fréquentes pour les consonnes sonores que celles sourdes. Des données sur l'italien deuxième langue montrent que les apprenants ont plus de difficultés à reconnaître et à marquer le genre que le nombre.
- b. Facteurs linguistiques spécifiques: les caractéristiques de la langue cible ont un impact sur l'acquisition. Chaque langue a ses traits plus ou moins marqués, et donc plus ou moins difficiles à

acquérir. Par exemple dans l'acquisition de la morphologie verbale de l'italien les apprenants vont plus vite que pour la morphologie verbale de l'anglais. Les structures moins marquées, mais fréquentes sont acquises rapidement ; les structures marquées, mais fréquentes peuvent être acquises moins difficilement et lentement de ce qu'on s'attend. Par exemple le passé irrégulier de l'anglais, qui est utilisé fréquemment, est acquis avant le passé régulier.

3.2.1 Le rôle de la langue maternelle

Si dans les années cinquante, la langue maternelle était un facteur essentiel dans l'apprentissage de la langue cible (les habitudes acquises dans la langue source influençaient le système de la langue cible et la plupart des erreurs était attribuées aux interférences), les recherches empiriques des années soixante-dix ont démontré que les erreurs dues à la langue maternelle étaient minoritaires. Les facteurs innés et universels deviennent cruciaux dans l'acquisition de la langue maternelle et étrangère. Récemment le rôle de la langue maternelle a été réévalué dans la perspective cognitiviste et dans les approches génératives inspirées à la Grammaire Universelle. La langue maternelle est vue comme une des stratégies pour l'acquisition, utile pour orienter dans la compréhension de la langue source et dans le repérage des règles. Ainsi on lui reconnaît un rôle facilitant ou freinant selon les cas dans l'acquisition et dans la production. Chini (2012) cite Ellis et Odlin pour présenter les facteurs du transfert de la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue:

- *Niveau d'analyse*: l'influence de la langue maternelle est plus probable au niveau phonétique et prosodique (prononciation et intonation) et moins fréquente au niveau lexical, syntaxique, morphologique.
- *Niveau de compétence*: le transfert intervient plus dans les phases initiales dans le domaine phonétique et lexical, les transferts de niveau plus élevé, pragmatique et textuel, ont lieu dans les phases plus avancées.
- *Éléments marqués*: souvent les éléments moins marqués, plus naturels, de la langue maternelle se retrouvent dans la langue étrangère.
- *Prototype*: les formes de la langue source (surtout lexicales) plus faciles à transférer sont celles qui ont une signification et un usage prototypé plus que celles qui ont des significations métaphoriques.
- *Distance* : le transfert est plus probable si la langue cible est similaire, le transfert est plus rare en cas de distance remarquable; c'est un facteur qui peut aussi ralentir l'acquisition.

- *Conformité aux principes naturels*: le transfert a lieu seulement si la structure en langue maternelle est conforme aux principes naturels et si dans la langue cible il y a un point d'appui pour telle erreur.

Chini (2012) conclut en constatant que le transfert de la langue source peut accélérer ou ralentir le processus d'acquisition, mais il ne modifie pas les étapes. L'ordre d'acquisition des structures de la langue cible est lié aux facteurs universels et aux caractéristiques de cette dernière.

3.2.2 Les facteurs extralinguistiques de l'acquisition de la deuxième langue

La linguistique acquisitionnelle prend en considération non seulement les facteurs linguistiques mais aussi les facteurs extralinguistiques qui ont un impact sur l'acquisition. Il s'agit de facteurs individuels et d'autres facteurs externes :

- les caractéristiques individuelles de l'apprenant: âge, facteurs cognitifs comme l'attitude pour les langues, style cognitif, facteurs affectifs tels que la motivation et certains aspects de la personnalité. L'âge de la préadolescence, une bonne attitude pour les langues et une forte motivation sont les facteurs plus favorables à l'acquisition.
- Les facteurs socio-contextuels comprennent les facteurs macro-sociaux tels que la distance sociale et psychologique, la classe sociale, le groupe ethnique ainsi que les facteurs micro-sociaux tels que le contexte immédiat de l'apprentissage spontané, informel ou le contexte formel, scolaire, guidé. Si dans le contexte spontané l'attention est plus focalisée sur les aspects pragmatiques, dans le contexte scolaire l'attention est plus orientée vers la correction grammaticale. Le contexte a à la fois une valeur affective et utilitaire ainsi qu'une valeur en tant que input.

Ainsi les facteurs plus favorables à l'acquisition sont une distance sociale et psychologique limitée et un contexte qui offre une richesse de input (Chini, 2012).

3.3 Parcours et stratégies d'apprentissage

Chini (2012) souligne le concept d'interlangue en tant que compétence *in fieri* d'un apprenant. En cherchant ses règles sous-jacentes on peut comprendre les erreurs de l'apprenant (Cfr. 2.3). Le caractère transitoire de cette compétence permet d'identifier différents stades. La linguistique acquisitionnelle étudie les structures de chaque stade et leur séquence d'acquisition. La variabilité dans chaque étape dépend des facteurs internes de l'apprenant (âge, motivation, langue maternelle) et des facteurs externes (milieu social et culturel). Les phases évolutives de l'interlangue sont les suivantes¹³:

- le *silence* qui précède les premières productions: l'apprenant analyse l'input, il identifie les parties les plus utiles et fréquentes dans les interactions quotidiennes (par exemple, pour le français : *oui, non, bonjour, merci, les chiffres, etc.*);

- *phase pré-basique*: l'apprenant prononce les courts énoncés élémentaires autour des mots-clé, sans les verbes, dictées par des critères pragmatiques;

- *phase basique*: la structuration de l'énoncé n'est pas achevée, le lexique de l'apprenant est plus riche, il arrive à se faire comprendre même s'il utilise un style déviant par rapport à la langue cible. Le verbe est utilisé, même si la forme n'est pas correcte. On utilise le sujet et le complément direct. Il y a les bases pour une nouvelle organisation syntaxique, mais on utilise très peu d'articles et de prépositions et la morphologie verbale n'est pas suffisante. Ce sont les principes pragmatiques qui déterminent l'organisation des énoncés par exemple lorsque on situe le focus à la fin de la phrase.

- *Phase post-basique*: l'organisation de l'énoncé est achevée. Sa structure est plus proche de la langue cible, les verbes sont conjugués, la morphologie s'enrichie. Dans la syntaxe on trouve également des formes subordonnées. Toutefois, il reste des zones plus fragiles, par exemple, dans l'usage des temps et des modes verbaux moins fréquents, dans le genre des noms ou quelques déviations par rapport à la prononciation.

En ce qui concerne les séquences d'acquisition, Marina Chini (2012, p.88) évoque les résultats des recherches de Roger Brown (1979) sur l'acquisition de l'anglais langue maternelle (L1) et les

¹³ Les stades évolutifs appartiennent à tous les individus, indépendamment de leur langue maternelle, de leur âge et du milieu ; ce qui varie est la durée de chaque stade. Cela a été démontré par les résultats du Projet européen de la fondation pour la science (ESF) qui a réuni cinq pays de 1981 à 1988. Les modalités d'acquisition de la langue du pays d'accueil par des migrants ont été observées. Cfr. Klein, Perdue, 1992, cité par Chini (2012, pp. 80-81).

travaux des « Morpheme Studies » sur l'acquisition des morphèmes de l'anglais deuxième langue (L2) pour constater l'existence d'ordres d'acquisition, c'est-à-dire, d'une séquence dans l'acquisition. Des études successives sur l'anglais deuxième langue d'apprenants adultes ou d'élèves avec des langues maternelles différentes montrent des séquences similaires aux apprenants enfants. Les structures apprises sont regroupées dans un ordre hiérarchique d'une telle façon qu'une structure implique l'autre. Malgré les critiques, on reconnaît à ces études l'existence de mécanismes d'acquisition universels.

D'autres études ont examiné non seulement le produit, mais aussi le processus de l'acquisition d'une structure et ils ont relevé des séquences. Il s'agit de stades de développement de certains sous-systèmes de la grammaire (négation, interrogation). Par exemple, une des séquences observées concerne l'acquisition des structures interrogatives en anglais L1 et L2: dans un premier stade la question est marquée par l'intonation sans inversion et sans auxiliaire, dans un stade successif certains auxiliaires apparaissent mais sans inversion; dans le troisième stade on observe l'omission de l'auxiliaire, enfin l'auxiliaire est acquis, mais « do » n'est pas toujours décliné correctement. Des stades similaires sont observés aussi dans le contexte scolaire et dans d'autres langues comme le français et l'allemand. L'inversion entre sujet et verbe est une règle qui pose des difficultés à l'apprenant de différentes langues. Il s'agit en effet d'une structure qui s'oppose à l'ordre de base sujet-verbe-objet.

Dans les parcours et dans les stades d'acquisition, on relève certaines stratégies d'apprentissage de langue seconde qui sont sous-jacentes à de nombreuses erreurs observées soit chez les apprenants naturels soit chez les apprenants guidés en classe (*Cfr. Chapitre 4 et annexes*).

Les principales stratégies acquisitionnelles évoquées par Chini sont les suivantes :

1. recours au modèle de L1 (transfert);
2. stratégies des mots-clé (appliquées dans la phase pré-basique): usage limité d'éléments lexicaux ou de routines;
3. stratégies lexicales (utilisées surtout dans la phase basique): ce que normalement la langue cible exprime par des désinences (morphèmes contraints) est exprimé par des morphèmes libres (par exemple par un adjectif numérale à la place de la désinence plurielle, un adverbe à la place de la conjugaison verbale);
4. stratégies isolantes (dans les variétés pré-basiques et basiques): les lexèmes de L2 sont traités comme s'ils étaient invariables et donc on ne tient pas compte des flexions morphologiques;

5. stratégies analytiques: elles génèrent des périphrases;
6. stratégies de flexion (variétés dans la phase post-basique): elles appliquent les morphèmes de la désinence aux bases variables des noms, des adjectifs, des verbes;
7. analogie: (phase post-basique) lorsqu'une règle morphologique est élargie à des formes où elle n'est pas appliquée dans la langue cible (par exemple : *professeure*);
8. simplification: du point de vue de la langue cible il y a simplification lorsque on omet ou on simplifie des formes de L2 au niveau phonétique (par exemple, le passage d'une double consonne à une consonne simple), morphologique (réduction de formes complexes à une ou peu de formes de base, par exemple le masculin singulier pour les adjectifs, le présent ou l'infini pour les verbes), syntaxique (ordre des mots invariable, absence d'article, auxiliaire, de connecteurs);
9. stratégies d'évitement: l'apprenant évite de produire des structures marquées jusqu'à quand il les a élaborées d'une façon plus sûre.

3.4 L'acquisition de L2 dans un contexte scolaire

Les études ont démontré que dans le contexte scolaire on retrouve les erreurs relevées en milieu social ainsi que les erreurs exclusives du contexte formel telles que les « tranfer of training » (*Cfr. Chapitre 2.3*). Les étapes acquisitionnelles se présentent dans la même séquence. La différence est dans la vitesse (plus élevée en cas d'instruction) et dans le résultat (normalement plus correcte en présence d'instruction). Malgré les ressemblances, il y a des différences remarquables entre l'apprentissage spontané ou naturel (AS) et l'apprentissage guidé ou scolaire (AG). Cette distinction nous permet de décrire les caractéristiques de l'apprentissage scolaire de L2.

1. *Temps d'exposition et quantité de l'input* en L2 : ils sont réduits dans l'AG (quelques heures par semaine) par rapport à l'AS (plusieurs heures par jours).
2. *Qualité de l'input* en L2 :
 - gradualité : dans l'AG l'input est présenté d'une façon graduelle et structurée selon le syllabus choisi par l'enseignant; dans l'AS l'apprenant est tout de suite exposé à un input qui n'est pas modifié;
 - variété de la langue: dans l'AG on est exposé à la variété linguistique de l'enseignant (natif ou pas); dans une classe il y a peu d'occasion d'écouter les variété des locuteurs natifs (à l'exception des enregistrements ou des lecteurs de langue maternelle);
 - typologie des discours: elle est limitée dans l'AG (instructions, dialogues fictifs, commentaires de textes, traductions, jeux de rôles) alors que dans l'AS on est exposé à une ample variété de discours (différents échanges d'informations, conversations informelles, échanges commerciaux, etc.).

3. *Objectif prioritaire*: dans l'AG les échanges linguistiques ont une finalité d'apprentissage et ils focalisent sur la forme des énoncés, sur les règles de grammaire avec un grand nombre d'intervention pour la correction des erreurs; au contraire, l'AS a lieu à travers les interactions dont la finalité est la communication de différents types de message avec peu d'attention à la forme et donc aux erreurs; la focalisation est plus sur le contenu. Récemment dans le contexte scolaire, on remarque la tendance à utiliser des méthodes d'enseignement de L2 qui visent à associer l'objectif linguistique à la transmission des contenus car le focus sur le contenu semble plus motivant.
4. Les sujets impliqués: en général l'AG concerne des personnes en âge scolaire dans la plupart des cas sauf les adultes intéressés pour des raisons professionnelles ou pour un intérêt culturel; l'AS est plus fréquent chez les adultes immigrés et les enfants en âge préscolaire.
5. Type de communication: l'interaction scolaire est rigide, contrainte par les rôles institutionnels où c'est l'enseignant qui décide le sujet à aborder, l'activité, qui doit parler, etc.; dans l'AS les rôles sociaux et les interactions entre natifs et apprenants sont plus fluides et les fonctions linguistiques sont plus variées, contrairement à l'AG où on laisse beaucoup de place aux messages métalinguistiques sur la langue qu'on apprend.
6. Pression vers la production en L2: dans certains contextes scolaires il y a une forte pression vers la production précoce et correcte en L2 même lorsque l'exposition à la L2 est faible; dans l'AS on observe souvent une phase de silence ou le recours à la L1.

Dans les dernières années, des approches didactiques de type communicatif ont été élaborées (à partir du « Natural Approach » de Krashen, 1983); elles ont la tendance à créer les conditions de l'AS en classe. Cela conduit à respecter la phase du silence, à focaliser plus sur la compréhension et la communication en L2 et moins sur la grammaire et la correction. On propose différentes sources (articles des journaux, chansons, film en L2) et on augmente l'input.

Dans l'interaction du contexte scolaire, le « feedback » de la part de l'enseignant joue un rôle important et il comprend

- des gestes d'approbation et de confirmation de ce que l'apprenant a dit;
- des commentaires métalinguistiques sur la production de l'apprenant;
- des questions d'éclaircissement;
- la correction plus ou moins directe des erreurs;
- le signalement d'erreurs d'une façon explicite;
- l'invitation à l'autocorrection ou à la répétition de l'énoncé erroné;

- la reformulation correcte de l'énoncé (correction implicite) dont l'apprenant ne s'aperçoit pas toujours.

La correction souvent concerne seulement certains types d'erreurs, communément au niveau lexicale et elle n'est pas toujours cohérente ni systémique.

S'il est vrai que la répétition mécanique des règles de L2 ne facilite pas l'acquisition et qu'elle est favorisée par la communication, toutefois, il convient de laisser la place à l'instruction formelle et à la correction explicite des erreurs, ce qui permet de prévenir la fossilisation. Chini (2012) propose donc un équilibre entre la didactique orientée à la communication et au contenu et la didactique orientée à la forme et à la grammaire tout en gardant le respect pour l'apprenant (âge, L1, motivation, objectifs, niveau d'interlangue, etc.).

3.5 L'acquisition spontanée d'une langue seconde

Colette Noyau (1988) propose ses réflexions sur l'intervention pédagogique à partir des résultats des recherches sur l'acquisition des langues étrangères par des adultes dans le milieu social. Les recherches ont été l'objet d'études comparatives dans un vaste programme européen dans les années quatre-vingt (*Cfr.* 3.3). Elle affirme d'abord que lorsqu'on parle de règles d'acquisition on désigne des régularités observées dans les productions des apprenants. Elle explique que leur processus d'acquisition n'est pas conscient et elle affirme que ces recherches se sont intéressées à l'activité de l'apprenant pour apprendre et pour communiquer. On a étudié comment l'apprenant comprend l'autre et se fait comprendre (négociation du sens) et quels « signaux s'échangent les interlocuteurs en situation « exolingue » (*Cfr.* 3.6); dans un milieu naturel, ce qui guide à l'acquisition, « ce sont avant tout les comportements et les réactions de ses interlocuteurs autochtones face à ses tentatives ». En suivant Klein (1984, cité par Noyau), l'apprenant accomplit quatre tâches (le plus souvent non consciemment) dans le processus de construction de la langue:

- « analyser la langue étrangère en éléments doués de sens »;
- « combiner des éléments pour former des énoncés »;
- « contextualiser ses énoncés », les adapter à un contexte (une situation, un discours qui le précède);
- « comparer ses productions à celles des locuteurs autochtones ».

Les apprenants mettent en œuvre des stratégies pour résoudre des problèmes de communication. Les stratégies de compréhension reposent sur une association entre des indices linguistiques, des informations contextuelles et des connaissances sur le monde. Ainsi les apprenants s'appuient à des mots-clé et reconstruisent le reste du message par des inférences. Souvent des stratégies d'attente encouragent l'interlocuteur à poursuivre. Les stratégies de communication sont mises en œuvre face

à un manque de moyens pour indiquer une notion, par exemple lorsque on utilise la paraphrase ou le contraste (*Cfr. Chapitre 4.1*). Noyau (1988) met en évidence que l'enseignement explicite des règles produit son effet à condition que l'état interne du système de l'apprenant possède déjà des connaissances linguistiques. L'intervention est efficace « si elle agit sur les conditions d'acquisition plus que sur le processus lui-même ». Cela implique la création d'un environnement favorable qui génère des attitudes positives d'acquisition et qui offre des occasions d'interactions.

3.6 La saisie de la langue seconde

La contribution de Daniel Véronique (1992) est prise en considération dans le cadre des études du procès d'appropriation d'une langue seconde à l'école et hors école. À partir de Corder les recherches sur l'acquisition des langues réalisaient des enquêtes sur l'acquisition des langues secondes en milieu naturel par des adultes. Mais il existe une tradition plus ancienne de recherche sur l'apprentissage en milieu scolaire (Véronique cite Chaudron, Ellis et Van Lier dans les années quatre-vingt). À l'exception de Anne Trévis (1992), les chercheurs ont la tendance à dissocier ces deux domaines, qui sont connexes comme Véronique veut démontrer. Il propose d'observer le thème de la « saisie de la langue seconde » qui est à l'« intersection des activités de compréhension et de production de l'apprenant ». Le procès d'appropriation d'une langue implique une double activité d'analyse et de synthèse de la part de l'apprenant: « perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et réorganisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2 » (Véronique cite Klein, 1989). Ces opérations de traitement de l'information sont des activités cognitives qui renvoient également aux situations sociolinguistiques. Véronique (1992) donc relève une dimension cognitive et une dimension interactive de la saisie. Cette dernière (qui nous intéresse en vue de notre étude de cas sur la production orale, cfr chapitre 4) est analysée en tenant compte des notions suivantes:

a. la « communication exolingue » : le terme proposé par Porquier (1984), cité par Véronique (1992), désigne les interactions orales entre apprenants et locuteur natif. Les échanges ont lieu entre locuteurs d'inégale compétence. Selon les observations de Long (1983, cité par Véronique), les thèmes sont traités rapidement et simplement, le locuteur compétant a recours à des aspects de « foreigner talk »: la répétition, les synonymes, la fréquente vérification de la compréhension (stratégies de facilitation, de collaboration, de négociation). On remarque des comportements analogues chez les enseignants de langues. L'« exolingue » permet un « effet de loupe sur les mécanismes conversationnels ».

b. Les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (S.P.A) et le « Second Language Acquisition Support System » (SLASS) . Dans la communication exolingue, perçue comme un lieu d'appropriation, le procès de saisie en interaction est activé grâce à deux phénomènes :

- S.P.A: c'est une séquence ternaire « caractérisée par une production de l'apprenant (auto-structurante), une réaction (hétéro-structurante) du natif et une reprise auto-structurante de l'apprenant »;
- le SLASS, à la lumière de la notion de « Language Acquisition Support System » (Bruner), désigne des « schémas métapragmatiques » pour faciliter la compréhension et la production qui se traduisent par des activités telles que les « séquences analytiques » où, par exemple, à la formulation du natif l'apprenant réagit par une demande de répétition ce qui permet une ratification de l'apprenant.

c. Les « stratégies de l'apprenant entre l'input et l'output » : la façon dont l'apprenant prélève les input en interaction et fait face à ses difficultés communicatives. Suite à Selinker (*Cfr. Chapitre 2.3*), Frauenfelder et Porquier distinguent entre stratégies d'apprentissage (liées à la saisie) et stratégies de communication. Les premières comprennent l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, etc. Les deuxièmes mettent en relation la connaissance et l'énoncé et comprennent les stratégies de formulation (la paraphrase, la simplification, le mime), les stratégies d'évitement (modification du contenu, passage de la parole ; *cfr. chapitre 4.1*).

Pour résumer, Véronique (1992) relève que l'apprenant dispose d'un côté des stratégies cognitives pour saisir, traiter et stocker l'information linguistique et qui sont déterminées par l'influence de L1 et par ses représentations métalinguistiques (ses savoirs sur le fonctionnement du langage, sur le monde); de l'autre côté, grâce au contact avec un locuteur compétent, l'apprenant met en œuvre des stratégies de communication et d'apprentissage.

ÉTUDE DE CAS:

TUTORAT POUR LES ÉTUDIANTS ITALOPHONES DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Un corpus de production orale a été analysé dans le cadre du tutorat pour les étudiants de français langue étrangère au « Département d'Études Linguistiques et Comparées » de l'Université Ca' Foscari de Venise pendant l'année universitaire 2012-2013. Une grille d'analyse a été constituée sur la base des recherches en psycholinguistique et en didactique des langues dans la deuxième partie du XX siècle. C'est un outil qui nous permet de relever et de décrire les erreurs dans la production orale hors évaluation, d'observer leur nature et d'identifier les causes.

Contrairement à une analyse des erreurs dans une évaluation de type certificatif sur des épreuves écrites, on se propose d'observer les erreurs dans la production orale en tenant compte non seulement du produit fini mais aussi des conditions dans lesquelles elles se réalisent telles que les intentions de l'élève, la situation d'enseignement, le positionnement personnel face à la discipline et d'autres aspects reliés aux circonstances.

Cette étude commence par illustrer la grille d'analyse des erreurs qui a été élaborée pour notre cas. Ensuite, la situation didactique du tutorat est décrite et le rappel des principes de la méthodologie humaniste-affective et constructiviste explique les raisons du choix des activités didactiques. Après la description de la situation d'enseignement, la méthode utilisée pour la constitution du corpus est présentée tout en renvoyant au journal de bord en annexe. Ce dernier comprend le corpus et la grille d'analyse spécifique pour chaque cours prévu dans le calendrier. Pour conclure, les résultats de l'analyse nous guident vers de possibles interprétations. La compréhension des erreurs peut contribuer à répondre aux interrogations des chercheurs sur les rapports entre la langue cible et la langue maternelle, sur les réponses à apporter aux erreurs dans la production orale en situation d'enseignement.

4.1 La constitution d'une grille d'analyse des erreurs pour la production orale

Plusieurs grilles d'analyse ont été définies au fil des recherches en psycholinguistique et en didactique des langues dans la deuxième partie du XX siècle (*Cfr. Chapitre 2*). La grille ci-dessous proposée est une synthèse et un ajustement de différents modèles qui permet d'avoir un outil adapté à notre étude de cas sur la production orale.

DESCRIPTION DE L'ERREUR				INTERPRÉTATION DE L'ERREUR		
Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
	Lexique - non- sens - faux-sens - barbarisme Morphologie - morphologie lexicale - formes erronées - morphologie verbale Syntaxe -accord -ordre -subordination Phonétique	Ajout Omission Substitution	Erreurs pragmatiques (usage): - Communication possible, mais incorrecte - Expressions et mots inappropriés Erreurs socio-linguistiques : - style et registre inapproprié au contexte Modification de l'intention : - réduction du but communicatif - interruption	Interférence Transfert de la langue maternelle Interlangue	Calque: traduction littérale Emprunt direct: changement de code Simplification: - Archiforme -Hypergénéralisation Maîtrise partielle: - sélection erronée - application incomplète d'une règle - création des mots - généralisation des mots	Stratégies de coopération: le locuteur se fait aider Évitement de thème, de réponse Stratégie non linguistique: Gestes, mimes

Rouge: nature et opération linguistique; vert: cause et stratégies dues à l'interférence; bleu: cause et stratégies dues à l'interlangue.

Les critères d'analyse ainsi classés font référence aux sources théoriques de nombreuses recherches à partir de Corder et Selinker (années 70) en passant par Tarone et Pourquier (années 80) jusqu'aux travaux de Astolfi et de Larruy (années 2000).

La grille d'analyse, qui a été élaborée pour la production orale dans notre étude de cas, comprend six catégories qui regroupent les différents critères d'analyse. Chaque catégorie nous permet d'observer les erreurs relevées selon les aspects suivants:

1. **La nature linguistique** de l'erreur

C'est une catégorie qui nous propose la distinction classique sur l'identité linguistique de l'unité sur laquelle porte l'erreur:

a. Erreurs lexicales

Au niveau du lexique, on repère les aspects suivants:

- Non-sens: le mot existe, non approprié, non interprétable;
- Faux-sens: le mot existe, non approprié, interprétable;
- Barbarisme: le mot n'existe pas, mais il peut être plus ou moins interprétable.

b. Erreurs morphologiques (la morphologie traite de la structure interne des mots):

- Morphologie lexicale: le genre des mots;
- Formes erronées (élision, articles non contractés, etc.);
- Morphologie verbale: conjugaisons.

c. Erreurs syntaxiques (qui concernent l'organisation des mots dans la phrase):

- Accord (sujet-verbe, nom-adjectif, participe);
- Ordre des mots;
- Subordination.

d. Erreurs phonétiques (prononciation).

2. **L'opération linguistique**

À chaque niveau linguistique on peut sous-catégoriser les erreurs en utilisant la division de Corder:

- Erreurs par addition (ou ajout)
- Erreurs par omission
- Erreurs par substitution.

Cette description est utilisée du point de vue de l'observateur qui décrit un état du fonctionnement de la langue dont l'apprenant n'a pas conscience¹⁴.

3. La nature pragmatique

À côté des erreurs de type linguistique, il existe des erreurs de type stratégique et socio-culturel liées à l'usage de la langue. Ce sont des erreurs qui renseignent sur l'écart entre l'intention (ce que le locuteur veut communiquer) et le produit (l'énoncé). Dans cette catégorie, on remarque la distinction entre les erreurs qui rendent possible la communication du message et les erreurs qui bloquent ou modifient l'intention communicative. Ainsi on peut identifier les erreurs suivantes:

a. Erreurs pragmatiques lorsque la communication est possible, mais la forme n'est pas correcte; elles ont lieu dans les cas suivants:

- possession insuffisante des ressources linguistiques;
- usage d'expressions et mots inappropriés.

Elles peuvent souvent être générées également par les connaissances conceptuelles et contextuelles d'origine.

b. Erreurs pragmatiques lorsque l'intention est modifiée ou la communication est bloquée; elles sont produites en cas de

- réduction du but communicatif;
- interruption.

c. Erreurs socio-linguistiques qui se vérifient en cas de

- style et registre inapproprié au contexte et/ou à la situation: règles de politesse, registre formel, informel selon les normes sociales.

Exemple: « La littérature française est vachement riche ».

Selon la définition de Elaine Tarone (1983), les stratégies de production d'un apprenant de langue étrangère constituent « une tentative d'utiliser son propre système linguistique de façon efficace et claire, avec un minimum d'effort ¹⁵ ». C'est une tentative faite pour exprimer la signification dans la langue cible dans une situation où les règles de cette langue n'ont pas encore été formées de façon systématique. L'apprenant est confronté à ses propres problèmes de communication et il doit pallier

¹⁴ JAMET M.-C.(2013), « La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français », *La complexité en langue et son acquisition*, LUBLIN, Towarzystwo Naukowe KUL & KUL (Società delle scienze dell'università cattolica di Lublin), pp. 1-15

¹⁵ Cité par LOPEZ J.S., (2001), *Discours, Énonciation et Enseignement/Apprentissage du FLE*, Método Ediciones, Granada.

les lacunes dans ses connaissances de grammaire ou de vocabulaire. La communication est vue comme une activité de résolution de problèmes qui exige une planification et un choix de ressources de la part du locuteur. Le premier à avoir parlé de stratégie de communication est Selinker (1972). Plusieurs études ont rattaché les recherches sur les stratégies de communication aux recherches sur l'interlangue. Les études sur ce dernier concept se sont développées sur trois pôles:

- interlangue en tant que système linguistique: on décrit les composants de chaque stade;
- interlangue en tant que processus d'apprentissage: on découvre les mécanismes;
- interlangue en tant que processus de communication: on s'intéresse à l'usage de la langue dans les processus de réception/production de l'apprenant.

À partir de cette troisième approche de l'interlangue, plusieurs conceptions des stratégies de communication ont évolué: l'approche de Tarone, Coehn et Dumas (1976); le modèle de Frauenfelder et Pourquier (1979); l'approche interactive de Tarone (1981); l'approche psycholinguistique de Faerch et Kasper (1983); le modèle de la structure cognitive de Bialystok (1983) et le modèle du « Projet de Nimègue » (Lopez, 2001). Malgré les différences, ces modèles ont des points en commun (Lopez, 2001):

- les stratégies de communication sont considérées comme des stratégies de résolution de problèmes de communication;
- ce sont des actions pratiques;
- elles sont systématiques;
- elles exigent un certain degré de conscience. Selon certains chercheurs, les apprenants de la langue étrangère ne se rendent pas compte de façon explicite des stratégies employées et utilisent de façon routinière les moyens linguistiques, cependant ils peuvent réfléchir après coup. Ainsi les stratégies de communication sont des plans « potentiellement conscients »;
- le recours à la paraphrase apparaît dans tous les classements;
- dans tous les cas, le modèle qui caractérise les échanges communicatifs est le rapport intentions-moyens.

En ce qui concerne ce dernier point, en cas de conflit entre les intentions et les moyens le locuteur peut:

- soit essayer de changer ou de modifier le message prévu (intention) en fonction des ressources dont il dispose; cela explique les stratégies d'évitement, les stratégies de réduction ou conceptuelles; Lopez cite Corder qui parle de « message adjustment strategies » (1983);

- soit essayer de changer ou de modifier les moyens expressifs (linguistiques); cela explique les stratégies de formulation et de sollicitation; la paraphrase ou l'emprunt; ainsi le locuteur essaye d'augmenter ses ressources, Corder parle de « ressource expansion stratégies » (1983).

4. La catégorie d'appartenance : la cause

La cause des erreurs est ici mise en avant. Contrairement aux études de l'analyse contrastive (à partir des années 50) qui étaient intéressées à l'analyse *a priori* des erreurs et donc à leur prévention, avec les contributions de Chomsky et de Porter dans les années 80 on vise à la compréhension des erreurs et à la recherche de leur causes (*Cfr. Chapitre 2*).

Cette catégorie comprend

- les erreurs dues à l' **interlangue**: de type évolutif, liées au développement acquisitionnel et générées à l'intérieur de la langue en apprentissage;
- les erreurs dues à l'**interférence**: générées par la pression de la langue maternelle ou d'une autre langue connue.

En ce qui concerne les études sur l'interlangue, nous avons déjà vu que l'objectif est de décrire les « grammaires intériorisées », les systèmes intermédiaires transitoires des apprenants et d'observer ainsi l'acquisition de la langue sur le long terme. Les principaux traits de l'interlangue sont

- les aspects systématiques;
- les aspects instables, évolutifs;
- les aspects perméables à l'égard de la langue source et de la langue cible,
- les phénomènes de simplification et de complexification, par exemple, la sur-généralisation des règles: application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application;
- les phénomènes de régression et de fossilisation (erreurs stables).

En ce qui concerne l'interférence, ce concept a été posé par Uriel Weinreich en 1953. Ensuite, Lado (1957) l'a développé en parlant de transfert. Dans ce cas, les énoncés produits sont une traduction d'un système de représentations que l'apprenant s'est construit par rapport à sa propre langue. C'est une typologie d'erreurs qui n'a jamais été mise en question même s'il a été démontré qu'un grand nombre d'erreurs ne sont pas imputables à la pression de la langue maternelle (Chini, 2012, p. 54).

5. Les stratégies psycholinguistiques

Cette catégorie nous montre comment l'apprenant utilise la langue et donc, d'un côté, elle est liée à la nature pragmatique de l'erreur (usage de la langue, intention communicative) et, de l'autre côté, à la cause de l'erreur. En cas de conflit entre les moyens linguistiques dont l'apprenant dispose et ses intentions communicatives, les possibilités suivantes se présentent au locuteur:

a. Il essaie de changer ou de modifier les moyens expressifs.

L'interférence explique le transfert de formes erronées dû à la pression de la langue maternelle ou d'une autre langue connue, elle se manifeste

- par **emprunt** direct des formes de langue maternelle (changement de code : introduction d'un mot de la langue maternelle (LM);
- par **calque**: adaptation à la langue cible à tous les niveaux de la langue (phonétique, lexical, grammatical, textuel et pragmatique). Il s'agit de l'application de traits morphologiques ou phonologiques de la langue maternelle aux mots « inventés » de la langue étrangère;

L'interlangue, système transitoire entre langue maternelle et langue étrangère, explique les erreurs de type évolutif dues à

- une **simplification** du système par l'utilisation
 - d'une archiforme (par exemple, infinitif au lieu du verbe conjugué);
 - ou par hyper-généralisation d'une règle (par exemple *une professeure*);
- une **maîtrise partielle**
 - par sélection erronée;
 - application incomplète d'une règle;
 - généralisation des mots (par exemple *animal pour lapin*);
 - création des mots.

b. Le locuteur essaie de changer ou de modifier l'intention communicative (le message prévu) en fonction des ressources dont il dispose (Lopez, 2001): il s'agit donc de l'usage des stratégies communicatives (Cfr. sixième catégorie de notre grille d'analyse).

6. Les stratégies communicatives

- **La stratégie coopérative** se présente lorsque le locuteur fait appel à une aide extérieure, il demande de l'aide à l'interlocuteur, il vérifie qu'il a été compris ou lorsque on a recours à un langage non verbale comme un geste, des dessins, etc.(stratégies non linguistiques).

- Les **stratégies d'évitement**: on renonce à nuancer sa pensée en ayant recours à des formules ou des expressions dont on est sûr ou on change de sujet, on passe la parole à quelqu'un d'autre ou on se tait. Il faut remarquer qu'une stratégie d'évitement peut cacher des lacunes non seulement linguistiques mais aussi d'ordre sociologique ou contextuel ou des différences de représentations culturelles entre les locuteurs.

4.2 La situation d'enseignement

Les conditions didactiques du tutorat sont illustrées à la lumière du modèle de l'« acte didactique» (Balboni, 2002). Les trois pôles du système sont l'élève, l'enseignant et la langue. Le profil de ces trois acteurs est décrit tout en tenant compte de leur communication interactionnelle. Dans la perspective systémique, les trois pôles du modèle appliqué à notre étude de cas sont illustrés ainsi que la typologie de leur communication.

4.2.1 Les acteurs

Les caractéristiques des étudiants participant au tutorat sont décrites pour présenter leur profil et leur besoin. Ensuite, l'enseignant est présenté dans son rôle et pour finir la signification de langue étrangère est précisée.

a. Les apprenants:

- sont étudiants de français langue étrangère;
- sont inscrits en deuxième année universitaire du « Corso di Laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio » à l'Université Ca' Foscari de Venise;
- sont italophones, ils appartiennent à la même communauté culturelle;
- sont âgés de 20 à 23 ans sauf deux personnes qui ont plus que 40 ans;
- ont un niveau B1 selon le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR). Ils ont ainsi la capacité de comprendre des sujets familiers et de produire un discours simple sur différents sujets, de raconter une expérience, d'exprimer leur opinion, de décrire un projet;
- ont tous appris le français, comme deuxième langue étrangère après l'anglais, dans le contexte scolaire italien¹⁶. Ils ne parlent pas le français dans leur vie quotidienne;

¹⁶ Certains ont étudié le français au collège et au lycée, d'autres ont étudié le français seulement au collège ou seulement au lycée. Peu d'étudiants ont passé des séjours en France pour des stages ou dans le cadre d'échanges d'écoles.

- ont besoin de pratiquer la langue et d'améliorer la production orale;
- sont très motivés, cela est démontré aussi par le fait qu'ils ont choisi de participer, le cours étant facultatif.

b. L'enseignante

- elle a été « tuteur », sélectionnée par le Département d'Études Linguistiques et Culturelles Comparées parmi les doctorants et les étudiants des cours de « Laurea Magistrale » les plus méritants;
- elle est de langue maternelle italienne, devenue bilingue¹⁷ suite à une période de 10 ans passés en France où elle a acquis la nationalité française;
- elle ne parle que français en classe.

La tâche principale du tuteur est de faciliter la production orale des étudiants. L'enseignant, dans son rôle de tuteur, guide les étudiants qui lui sont confiés et qui ont besoin d'un parcours sûr (« tutus » en latin). Dans l'esprit du philosophe et linguiste prussien Whilem Von Humboldt, on n'enseigne pas la langue mais on crée les conditions pour l'apprentissage. Ainsi, même dans notre étude de cas, le tuteur fait ressortir les connaissances et les compétences déjà acquises par les étudiants, il les encourage et il active leurs mécanismes psychologiques, culturels et opérationnels. Par conséquent, dans son rôle de facilitateur bilingue, le tuteur met les étudiants dans la situation de s'exprimer sur des thèmes différents.

c. La langue

- est le français comme langue étrangère apprise presque uniquement dans le contexte scolaire et qui n'est pas utilisée dans la vie quotidienne;
- le français comme moyen de communication et non seulement comme objet d'étude.

En ce qui concerne la communication entre les acteurs ci-dessus présentés, dans la perspective humaniste-affective on relève les caractéristiques suivantes:

- la communication n'est pas unidirectionnelle de l'enseignant à l'étudiant, mais interactionnelle et circulaire;

¹⁷ Il s'agit d'un *bilinguisme asymétrique et séquentiel* (Luise, 2010)

- elle ne concerne pas seulement la typologie de relation entre les acteurs, mais le but même de l'acte didactique.

4.2.2 La méthodologie

Le tutorat¹⁸, analysé dans notre étude de cas, a été conçu et mis en place selon la « méthodologie humaniste-affective » et selon celle « constructiviste ». D'un côté, la méthodologie humaniste-affective, fondée par le psychologue américain Carl Rogers (1954), met au centre de l'intérêt l'apprenant avec ses caractéristiques rationnelles et émotives (type d'intelligence, attitude, style cognitif, style d'apprentissage, motivation, filtre affectif, etc.). De l'autre côté, la méthodologie « constructiviste » postule que la connaissance n'est pas transmise par l'enseignant mais construite par l'apprenant d'une façon active à travers l'interaction, la dialectique, l'herméneutique dont on respire la matrice socratique. Dans la vision humaniste, l'« apprentissage significatif » (Rogers, 1973) est fondé sur l'expérience de l'apprenant et réveille ses intérêts vitaux; cela implique une participation globale du sujet au niveau de la connaissance et de l'affectivité; l'apprenant est acteur dans le processus d'apprentissage. Dans la vision constructiviste, selon le concept d'« apprentissage actif » de John Dewey (1859-1952), philosophe américain, spécialiste en pédagogie, le groupe (une classe)

- partage a peu près le même niveau de connaissances acquises sur lesquelles on peut construire des nouvelles connaissances;
- le groupe apprend dans l'interaction qui permet de mettre ensemble différents types d'intelligence et différents styles d'apprentissage;
- la solution ou le problème proposés par une personne sont partagés par tous les participants et peuvent générer de nouvelles solutions ou de nouveaux doutes sur lesquelles le groupe réfléchit et fait de l'expérience. Selon Balboni (2013², pp. 27-28) l'apprentissage coopératif

¹⁸ Même si l'idée fondamentale du tutorat est présente dès l'antiquité avec Socrate, on doit la notion de tutorat surtout à Comenius, philosophe et pédagogue tchèque (1592-1670). Dans son ouvrage « La Grande Didactique », il présente un modèle d'éducation où le maître est épaulé dans sa tâche par les meilleurs de ses élèves qui apportent leur soutien aux autres enfants. Aujourd'hui on met en évidence aussi la conception du « tutorat au pair » où tous les élèves, et pas seulement les élèves excellents, peuvent assumer le rôle de tuteur pour les autres (Balboni, 2013², p. 28).

permet aux étudiants de travailler ensemble pour atteindre l'objectif, d'apprendre l'un de l'autre, chacun avec ses propres stratégies.

Ainsi, en ce qui concerne notre étude, en tenant compte, d'un côté, du besoin des étudiants d'améliorer la production orale et, de l'autre côté, en valorisant la pratique et l'expérience directe, la méthodologie du tutorat propose des activités fondées sur l'interaction et l'attribution des tâches dans une perspective de coopération. Il est évident qu'il s'agit d'activités didactiques qu'on essaye de rapprocher des situations authentiques (du monde extérieur à l'école). Elles sont conçues dans le but de faciliter une communication significative à travers l'échange d'opinions, d'expériences, d'émotions authentiques, vraies.

L'interaction est possible lorsqu'on propose des activités par groupe de deux ou plus où les étudiants travaillent ensemble et peuvent s'entraider. Notamment, pour la production orale on relève :

- une valeur quantitative: l'interaction offre de nombreuses occasions d'usage de la langue non seulement dans la communication enseignant-étudiant, mais surtout dans l'interaction étudiants-étudiants qui sont activement impliqués et tous en même temps;
- une valeur qualitative: les étudiants ont l'opportunité de véhiculer des messages significatifs pour des buts authentiques et de négocier la signification du message si c'est nécessaire. À travers la négociation ils font l'effort de comprendre et de se faire comprendre en manipulant la langue.

La valeur de la tâche est dans le fait que les étudiants doivent utiliser toutes leurs connaissances et compétences linguistiques pour atteindre un objectif qui n'est pas linguistique. L'étudiant est chargé d'une mission, de résoudre un problème, d'exprimer une opinion, etc. Les caractéristiques d'une tâche sont les suivantes:

- elle a sa propre signification primaire;
- elle implique un problème à résoudre, elle a un rapport étroit avec la réalité;
- son achèvement est prioritaire.

Une tâche, accomplie en couple ou en groupe, est structurée de façon que les étudiants parlent pour produire la langue qui est également le moyen pour partager les idées et collaborer pour le même objectif.

4.2.3 Les activités didactiques du tutorat

Le tutorat est actuellement en cours, ainsi on fait référence aux activités du premier semestre de l'année universitaire 2012-2013. Le tuteur a créé les conditions pour mettre les apprenants dans la situation de parler sur un thème différent à chaque rencontre. Les thèmes ont été réunis dans un calendrier qui a été transmis à l'avance aux étudiants et conçu pour 30 heures de cours. Tous les quinze jours, 100 étudiants, partagés en deux groupes, ont l'opportunité, pas l'obligation, de se retrouver pendant une heure pour faire de la conversation guidée par le tuteur. Dans la réalité, des groupes de huit à vingt étudiants ont participé. Ils ont manifesté leur motivation et ils sont conscients de leur besoin de pratiquer la langue au-delà de leurs études de grammaire et de littérature. En tenant compte de cette nécessité et de leur niveau, l'enseignant a choisi des thèmes proches de leurs intérêts et de leur âge (*Cfr. Annexes, Le journal de bord*).

Différentes activités ont été mises en place pour faciliter la production orale: dialogues par deux ou en groupe, simulation de situations réelles avec l'attribution de tâches ouvertes où la solution n'est pas définie à l'avance, jeux de rôles, échanges d'opinion entre les étudiants ou entre les étudiants et le tuteur, débats. Toutes les activités se sont déroulées selon des modalités inspirées par la proposition de Willis (1996)¹⁹:

Avant la tâche

- le tuteur introduit la thématique;
- le tuteur présente la tâche et donc l'objectif;
- il présente des mots et des expressions utiles,
- il donne aux étudiants le temps pour la planification de la tâche.

Pendant la tâche

- les étudiants mettent en place leurs compétences pour atteindre l'objectif convenu;
- l'enseignant suit le travail, il encourage les étudiants, il peut guider dans la planification;
- les groupes ou les couples présentent leurs résultats et on demande aux autres qui assistent de relever les erreurs.

Après la tâche

- le tuteur et les étudiants discutent ensemble sur les aspects linguistiques du travail effectué;
- le tuteur aide à focaliser sur la langue : il explique les erreurs relevées, il attire l'attention des étudiants sur de nouvelles expressions ou sur de nouveaux mots appris pendant l'activité.

¹⁹ WILLIS Dave and Jane, 2010, L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, La Maison des Langues

Toutes les activités ont été enregistrées car la transcription des erreurs a permis leur analyse et leur interprétation (Cfr. *Annexes, Le journal de bord et les grilles d'analyse*).

4.3 La constitution du corpus

Le corpus comprend les productions orales contraintes par les thèmes abordés dans chaque cours. La constitution et l'observation du corpus a été possible grâce à la transcription des productions enregistrées pendant douze heures de cours. Chaque cours avait une durée d'une heure. Pour chaque date prévue dans le calendrier du tutorat, deux heures de cours ont été effectuées afin de partager les étudiants en deux groupes. À cause du nombre des participants très variable, imprévu et pas équilibré dans la distribution des deux groupes selon le créneau horaire, il a été décidé de constituer six corpus en regroupant les deux heures d'une même journée pour douze heures totales de cours. Les cours ont eu lieu au premier semestre de l'année universitaire 2012-2013. Pour chaque rencontre un thème différent a été abordé à travers plusieurs modalités (Cfr. *Chapitre 4.2 et Annexes, Le journal de bord*); suite à l'enregistrement, la transcription des erreurs a été effectuée pour chaque cours et le corpus a été structuré de la façon suivante:

Corpus 1

Enregistrement de l'échange d'opinion et d'expérience sur « Les séjours en France ou dans un autre Pays pour des études, pour un stage ou pour le travail ».

Nombre de participants : 6.

Âge : de 20 ans à 50 ans.

Corpus 2

Enregistrement de la production orale pendant l'activité en petits groupes selon la méthode de pédagogie active: « Nous organisons un événement culturel ».

Nombre de participants : 19.

Âge : de 20 ans à 50 ans.

Corpus 3

Enregistrement de la production orale pendant la simulation d'un entretien entre un journaliste et les participants à une émission sur le thème suivant: « Connaissez-vous le film *Tanguy* ? Les jeunes deviennent indépendants de plus en plus tard en France aussi bien qu'en Italie ».

Nombre de participants: 15 .

Âge : de 20 ans à 23 ans.

Corpus 4

Enregistrement de la production orale pendant les jeux de rôle et la réalisation de « sketches » sur le thème : « Être en forme ... ».

Nombre de participants : 10.

Âge: de 20 ans à 50 ans.

Corpus 5

Enregistrement de l'échange d'opinion entre les étudiants, animé par le tuteur, sur « Le travail idéal... ».

Nombre de participants: 8.

Âge : 20 ans.

Corpus 6

Enregistrement de la production orale pendant la simulation sur le thème « Si j'étais professeur... ».

Nombre de participants: 7.

Âge : 20 ans.

Pour chaque corpus, l'enseignant a relevé systématiquement les erreurs en réécoutant les enregistrements, sans tenir compte cependant de l'identité de l'apprenant. La grille d'analyse (*Cfr. Chapitre 4.1*) a permis de classer, de décrire et d'interpréter les erreurs relevées dans les différentes situations communicatives. Nous utilisons une transcription orthographique, qui reproduit les sons entendus, accompagnée parfois d'une transcription phonétique. Le journal de bord en annexe comprend la description des activités ainsi que la grille d'analyse du corpus.

4.4 Les résultats de l'analyse

Les résultats de l'analyse des erreurs collectées dans notre étude de cas sont illustrées dans le tableau ci-dessous. Après la lecture des chiffres, la typologie des erreurs plus fréquentes ainsi que la cause sont mises en exergue avec des exemples d'erreurs significatives par rapport à la fréquence, à la catégorie d'appartenance et à leur conséquence au niveau de la communication orale.

Nous précisons que l'analyse est limitée par les facteurs suivants:

- la situation de communication est fictive: dans les tâches actionnelles les apprenants ont le temps de réfléchir contrairement à la situation réelle où on est obligé de s'exprimer directement;
- le statut bilingue du tuteur: il est dans la condition de comprendre les expressions erronées ou inappropriées qu'un natif ne comprendrait pas; cela peut influencer l'évaluation de la nature pragmatique;
- certaines erreurs sont difficiles à circonscrire, des exemples démontrent que certains segments erronés relèvent à la fois de l'interférence et de l'interlangue;
- l'analyse, effectuée hors d'un contexte d'évaluation, est de type descriptif; les chiffres n'ont pas de valeur statistique, mais les indications chiffrées nous permettent d'avancer des réflexions de type interprétatif sur les erreurs.

NOMBRE TOTAL D'ERREURS : 133 – 6 corpus

Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
<p>Nombre d'erreurs lexicales: 55 (41,3 %)</p> <p>dont</p> <ul style="list-style-type: none"> - barbarismes: 31 (56,3%), - faux-sens: 16 (29%), - non-sens: 1 (0,1%) 	<p>Substitution: 4 (0,7%)</p> <p>Omission: 3 (0,5%)</p>	<p>Nombre de segments où la communication est possible, mais incorrecte: 87 (65,4 %)</p> <p>Nombre de segments où la communication est possible, mais inappropriée: 27 (20,3 %)</p>	<p>Interférence: 78 (58,6%) du total des erreurs</p> <p>dont</p> <ul style="list-style-type: none"> erreurs lex. 47 (60,2%) erreurs synt. 11 (14,1%) erreurs morph. 13 (16,6%) erreurs phon. 7 (0,9%) <p>Interlangue: 55 (41,3%) du total des erreurs</p> <p>dont</p> <ul style="list-style-type: none"> erreurs lex.: 8 (14,5%) erreurs morph. 7 (12,7%) erreurs synt : 39 (70,9%) erreurs phon.: 1 (0,2) 	<p>Calque : 56 (71,8%)</p> <p>Emprunt : 22 (28,2%)</p> <p>Maîtrise partielle : 42 (76,3%)</p> <p>Simplification : 8 (14,5%)</p>	<p>Stratégies de coopération: 18 (13,5%) du total des erreurs</p> <p>Évitement : 3 (0,2%)</p> <p>Stratégie non linguistique : (mime) : 1 (0,07%)</p>
<p>Nombre d'erreurs syntaxiques : 50 (37,5%)</p> <p>dont</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordre des mots: 9 (18%) 	<p>Substitution : 20 (40%)</p> <p>Omission: 14 (28%)</p> <p>Ajout: 7 (14%)</p>	<p>Nombre d'interruption : 19 (14,2%)</p>			
<p>Nombre d'erreurs morphologiques : 20 (15%)</p> <p>dont</p> <ul style="list-style-type: none"> morph lex 15 (75%) morph verb 5 (25%) 	<p>Substitution : 10 (50%)</p> <p>Omission : 4 (2%)</p> <p>Ajout : 4 (2%)</p> <p>Barbarisme : 1 (0,5%)</p> <p>Non-sens : 1 (0,5)</p>				
<p>Nombre d'erreurs phonétiques 8 (6 %)</p>	<p>Substitution: 4 (50%)</p> <p>Ajout: 4 (50%)</p>				

Rouge: nature et opération linguistique; vert: cause et stratégies dues à l'interférence;
bleu: cause et stratégies dues à l'interlangue; jaune: interruption et stratégie de communication

4.4.1. Les indications chiffrées

Après avoir collecté, regroupé et analysé les erreurs transcrites pour chaque corpus (*Cfr. Annexes*), nous avons élaboré le tableau ci-dessus qui regroupe le nombre total d'erreurs relevées pour chaque catégorie et sous-catégorie d'analyse. À partir des données analysées, le tableau est un outil qui nous permet

- d'identifier la typologie linguistique des erreurs plus fréquentes ou moins fréquentes,
- de comprendre la raison sous-jacente (interférence ou interlangue) dominante,
- de repérer les principales stratégies psycholinguistiques qui les ont déterminées,
- de remarquer leur impact au niveau de la communication et de la transmission du message et donc d'observer combien de fois la communication est possible, malgré les erreurs, ou combien des fois elle est interrompue.

En ce qui concerne la nature linguistique, les erreurs lexicales sont dominantes (41,3% sur le total des erreurs), immédiatement suivies par les erreurs syntaxiques (37,5%).

Quant à la nature pragmatique, dans la majorité des cas la communication est possible, malgré l'usage de mots ou d'expressions incorrectes (65,4%) ou inappropriés (20,3%). Cela démontre que dans la plupart des situations les étudiants manifestent leur compétence communicative.

Concernant la catégorie de la cause qui génère les différentes typologies d'erreurs, nous constatons que les erreurs d'interférence (le transfert négatif de la langue maternelle) sont plus nombreuses que les erreurs d'interlangue (les erreurs évolutives) avec un écart de 17,3 %. La proximité des deux langues (italien et français) explique sans doute le poids de l'interférence (58,6% du total des erreurs). Toutefois, malgré le poids remarquable de l'interférence, la quantité d'erreurs d'interlangue est significative (41,3%).

Du point de vue des principales stratégies psycho-linguistiques qui déterminent les différentes erreurs, les erreurs par calque (71,8%) dépassent les erreurs par emprunt (28,2%) par rapport à l'interférence alors que les erreurs de maîtrise partielle (76,3%) sont dominantes relativement à l'interlangue.

4.4.2. La typologie et l'interprétation des erreurs

Suite aux indications chiffrées, la nature des erreurs a été observée en la mettant en relation avec la cause et les stratégies qui les ont générées. Ainsi, pour chaque sous-catégorie de la nature linguistique nous allons illustrer quelques exemples d'erreurs fréquentes sur lesquelles une lecture interprétative peut être avancée.

a. Les erreurs lexicales

Les erreurs lexicales présentent plus de barbarismes (56,3%) que de faux-sens (29%) ou non-sens (0,1%). L'usage des mots inexistantes s'explique par l'interférence de la langue maternelle et donc le plus souvent par l'emprunt de mots italiens (par exemple, *penser aux spese/frais*, cfr.3.4)²⁰ et dans certains cas par les calques qui sont à l'origine des mots inventés (*donner mon contribut/contribution*, cfr 3.18). Le premier exemple (emprunt) démontre un changement de code avec l'introduction d'un mot appartenant à la langue maternelle. Le deuxième exemple (calque) montre le cas récurrent de l'application des traits de la langue d'origine à la langue cible (*contribut* est proche du mot italien *contributo*). En outre le mot inventé pourrait entrer dans la logique du système lexical du français (cfr. *attribut*).

Dans certains cas le problème naît de la dissymétrie lexicale entre le français et l'italien: par exemple, le mot *ancien* est proche du mot *anziano* au niveau phonétique, mais la signification est différente au niveau sémantique : *anziano* correspond à *âgé* pour les personnes, *antico* correspond à *ancien* pour les choses (cfr.1.9). La même remarque est valable pour le verbe *trouver* qui est phonétiquement proche du verbe italien *trovare*, mais qui n'est pas utilisé dans le sens *d'aller voir* quelqu'un (Cfr. 1.15). Une autre erreur fréquente est l'usage de *part* à la place de *partie* (Cfr. 2.14). Cela s'explique par la dissymétrie lexicale entre les deux langues. Ainsi le mot italien *parte* a deux traductions possibles: *part* dans le sens d'une portion (une part de tarte) équitable par rapport au reste et *partie* toujours dans le sens d'une division de quelque chose sans rapport à la division égale du reste (exemples : *une grande partie des enfants était rentrée, les parties du discours, etc.*).

En ce qui concerne les conséquences au niveau pragmatique, les erreurs lexicales par calque rendent la communication possible dans un groupe d'italophones, même si l'usage des mots est inapproprié

²⁰ La référence renvoie aux segments erronés des corpus dans les annexes. Par exemple, 3.4 indique le segment n. 4 du corpus 3.

(faux-sens) ou incorrecte. Au contraire, lorsque il s'agit d'emprunt, dans la plupart des cas la communication subit une interruption souvent pour demander de l'aide à l'enseignant. Le recours fréquent à l'emprunt du mot de langue maternelle s'explique par le fait que les participants sont tous italophones.

Parmi les erreurs lexicales dues à l'interférence, nous avons constaté quelques cas de transfert des mots anglais (appartenant donc à la deuxième langue étrangère de l'apprenant). Par exemple, *il y a une place à côté de Dijon* (Cfr.1.17), la signification du mot anglais *place* (où la voyelle est prononcé avec le son [a] en français) est utilisée pour *lieu, endroit* en français. Le résultat au niveau pragmatique est l'usage d'un mot correcte, mais inapproprié (le mot *place* indique un espace dans une ville ou une partie de l'espace occupé par une personne). Dans un autre exemple, (Cfr. 3.12) *ils sont méfiants, so*, la conjonction *so* est utilisée à la place de *donc*.

Si les erreurs lexicales relèvent plus de l'interférence²¹, les erreurs lexicales dues à l'interlangue sont souvent générées par des stratégies d'évitement ou de coopération qui sont à l'origine de l'interruption de la communication. Dans l'exemple, *nous avions des – interruption*, (Cfr 5.10), l'étudiant a utilisé le mime (stratégie non linguistique) pour le mot *panneaux*; dans un autre cas l'étudiant a demandé de l'aide (stratégie coopérative), *nous aurions des – interruption*, pour chercher le mot *frais*). Certains segments erronés, appartenant à l'interlangue, montrent la construction de nouveaux mots comme *peinteur* (Cfr. 6.4), construit sur le modèle de chanteur.

b. Les erreurs syntaxiques

Les erreurs syntaxiques qui relèvent de l'interlangue représentent 78% alors que les erreurs syntaxiques qui relèvent de l'interférence sont minoritaires (22%). Les premières concernent le plus souvent l'accord nom-adjectif et nom-article, elles relèvent donc de l'interlangue sauf les cas où le genre du nom est différent entre le français et l'italien (par exemple, *la lièvre/le lièvre, où il s'agit d'un calque dû à l'interférence de l'italien la lepre ; cfr. 6.23*). Les erreurs d'accord dues à l'interlangue sont générées par une maîtrise partielle d'une règle (par exemple: *les caractéristiques principaux/principales ; cfr. 6.11*). Mais on trouve aussi des erreurs récurrentes concernant le mauvais ordre des mots; elles sont générées par une maîtrise partielle d'une règle. C'est le cas de *de n'avoir pas d'argent/ de ne pas avoir d'argent* où la règle de la négation de l'infinitif passé n'est pas

²¹ 85,4% du total des erreurs lexicales relève de l'interférence ; 14,5% du total des erreurs lexicales relève de l'interlangue, cfr tableau p.52

correctement appliquée ; *cfr. 3.13*). L'ajout ou l'omission d'une préposition et la substitution d'un pronom avec un autre sont également des erreurs syntaxiques relevant de l'interlangue.

Le second type d'erreurs relevant de l'interférence se manifeste aussi dans l'ordre des mots : la place de l'adverbe dans la phrase par exemple, *j'ai aimé beaucoup/j'ai beaucoup aimé*, l'ordre inapproprié est dû à l'interférence de l'ordre en italien où l'adverbe est placé après le verbe *ho amato molto*, *cfr.1.5*).

c. Les erreurs morphologiques

Concernant les erreurs de morphologie, 35 % relève de l'interlangue et souvent de la maîtrise partielle d'une règle. Notamment, une erreur fréquente est dans la conjugaison du verbe *étudier* comme dans l'exemple *j'étude le français/J'étudie* (*Cfr 1.1*). Le problème est souvent généré par le manque d'habitude à reconnaître la racine du verbe (*étudi*) et la désinence (*er*). La racine est perçue d'une façon incomplète *étud* sans la voyelle [i.]. La plupart des erreurs morphologiques relève de l'interférence (65%). En effet, les erreurs de morphologie lexicales sont souvent dues à l'interférence par calque telles que *surreal/surréal* qui montre le transfert de l'italien *surreale*, (*Cfr.2.9*) ou *sourise/sourire* (*Cfr. 2.17*). Dans ces derniers cas, nous avons remarqué qu'il est difficile d'établir la limite entre la sous-catégorie du barbarisme (erreurs lexicales) et la catégorie de la morphologie lexicale. Parmi les erreurs de morphologie lexicale nous avons inclus les erreurs dues au calque du genre masculin en italien, par exemple *tout l'année*, (*cfr. 3.10*) ou du genre féminin en italien, par exemple, *ma vélo* (*Cfr 4.4*).

d. Les erreurs phonétiques

Dans la catégorie phonétique les erreurs relèvent de l'interférence. Les règles de prononciation de la langue maternelle exercent une pression sur le décodage phonétique du mot français. Souvent l'étudiant prononce la voyelle [y] comme elle serait prononcée en italien [u] (*Cfr. 2.12*); dans d'autres cas (*Cfr. 4.2*) le son [t] (*sport*) et [c] (*estomac*) sont prononcés à la fin du mot. Des erreurs récurrentes apparaissent dans la prononciation de *française* en substitution de français et *mauvaise* (*Cfr.2.6*) au lieu de mauvais. Elles relèvent à la fois de l'interférence (pression du son [z]) et de l'interlangue (maîtrise partielle de la règle de prononciation). Dans les deux cas le locuteur ne pense pas forcément au genre féminin quand il prononce le son [z].

e. Les erreurs pragmatiques

À l'égard de la nature pragmatique des erreurs, les chiffres indiquent que dans la plupart des cas la communication est possible et donc l'usage de la langue démontre que les locuteurs ont atteint une compétence communicative malgré les erreurs linguistiques. Le résultat peut confirmer le niveau B1 des étudiants. Le niveau des apprenants et leur implication dans les tâches actionnelles proposées permettent aux locuteurs d'atteindre leur but pragmatique. Les interruptions sont dues parfois à l'usage de stratégies de coopération lorsque le locuteur s'attend de l'aide par l'interlocuteur ou à l'usage de stratégies d'évitement lorsque l'apprenant ne trouve pas le mot qui serait adapté au contexte. Toutefois, nous avons déjà souligné que le recours à l'emprunt est le facteur dominant à l'origine de l'interruption de la production.

4.4.3. Les implications didactiques

Le travail d'analyse de cette étude de cas trouve son fondement dans la collecte et dans la transcription des erreurs qui ont été enregistrées pendant les cours du tutorat. Ainsi, la description et le traitement des données ont été faits d'une façon objective. Malgré cet effort de respecter les données réelles, nous avons remarqué le caractère subjectif de l'interprétation des erreurs. L'attribution d'une erreur à une catégorie ou à une autre n'est pas toujours unique. Le point de vue de l'observateur peut passer de l'interlangue à l'interférence dans certaines situations complexes où les aspects linguistiques peuvent être envisagés sur plusieurs niveaux. Ainsi, l'interprétation des erreurs peut être l'objet de contestations selon le point de vue que l'on a sur le type de dysfonctionnement ou d'écart par rapport à des normes. Larruy (2003) constate lors de colloques à caractère scientifique que les formes stigmatisées sont estimées acceptables par certains et pas par d'autres selon le choix et le poids attribué à la norme; des personnes peuvent partager ou pas l'analyse proposée et la référence à la théorie est contestable étant donné le manque d'un modèle théorique unique sur l'acquisition linguistique. La divergence sur l'attribution des causes des erreurs explique que l'interprétation des erreurs reste un des domaines les plus instables et changeants dans la didactique des langues (Larruy, p. 118).

La réflexion sur l'interprétation des erreurs nous renvoie à la réaction des enseignants par rapport à celles-ci. Une chose est la maîtrise remarquable de la langue, une autre chose est l'attitude idéale face aux erreurs. Pendant le tutorat et, notamment, lors de toutes premières rencontres, les attentes des apprenants vis-à-vis de leurs erreurs étaient élevées. Elles étaient focalisées plus sur les aspects

formels de la langue, ce qui parfois pouvait et peut avoir des effets inhibiteurs. Pour cette raison, les activités proposées ont été conçues et réalisées pour faciliter la production orale en soulageant les locuteurs de la peur de faire des erreurs. Le risque pouvait être de faire comme si l'erreur n'existait pas. Toutefois, en estimant que le signalement des erreurs permet de meilleures performances linguistiques, le souhait du tuteur a été d'adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de l'erreur mais en même temps attentive et active. On reconnaît en effet que l'absence d'une correction (sous le prétexte de faciliter la communication) pourrait contribuer à la fossilisation; de l'autre côté, une correction systématique pourrait inhiber le locuteur. La recherche de la bonne mesure pour éviter les deux attitudes extrêmes nous a guidés à trouver des moments pour la confrontation sur les erreurs sans les stigmatiser.

La réaction idéale serait de faire réfléchir les étudiants sur leurs erreurs et sur leur compétences métacognitives dans la phase finale une fois que la tâche communicative a été accomplie. Une faible capacité d'autocorrection dans le groupe a été remarquée. La question se pose sur le degré de conscience des étudiants sur les stratégies utilisées pour atteindre les buts communicatifs. Par conséquent, nous envisageons la mise en place d'activités qui conduisent les étudiants à réfléchir sur leur capacité de dialoguer et sur leur efficacité pragmatique en plus de la correction formelle.

LE JOURNAL DE BORD ET LES GRILLES D'ANALYSES DU CORPUS

Les activités réalisées pendant le tutorat sont illustrés selon le calendrier des cours qui se sont déroulés au sein du Département d'Études Linguistiques et Comparés au siège du Palazzo Cosulich de l'Université de Venise Ca' Foscari dans l'année universitaire 2012-2013. Le journal comprend d'un côté les objectifs, les activités didactiques, les réflexions sur le rapport entre les attentes lors de la conception et les résultats et de l'autre côté les grilles d'analyse des erreurs relevées pour chaque cours. Le dernier tableau classe l'ensemble des erreurs selon leur nature linguistique et leur cause sous-jacente.

1. Premier cours

Thème : « Les séjours en France ou dans un autre Pays pour des études, pour un stage ou pour le travail »

Nombre de participants : 6.

Âge : de 20 ans à 50 ans

S'agissant de la première rencontre, au début on a laissé la place aux présentations. Le tuteur a mis les étudiants à l'aise en expliquant les objectifs du tutorat qui a été présenté comme une occasion pour pratiquer la langue et comme un espace pour s'exprimer sans la peur d'être jugés sur les erreurs. Le tuteur a invité les étudiants à quitter les chaises disposées en ligne devant l'enseignant pour former un cercle autour de la chaire qui a pris la valeur symbolique d'une table pour en travail coopératif.

Au moment de la conception des cours, le tuteur avait prévu un nombre de participants assez élevé pour former plusieurs groupes. En réalité, le nombre réduit des participants a permis de faciliter le dialogue parmi les étudiants qui ne se connaissaient pas et qui n'étaient pas habitués à parler en français librement sur un sujet nouveau et sans référence à un texte de grammaire ou de civilisation ou de littérature. A travers les interventions, on a pu observer les différents traits de personnalité des étudiants : de l'apprenant plus coopératif à celui plus compétitif, de l'apprenant introverti à celui extroverti, de l'optimiste au pessimiste. Malgré cette variété de caractères ainsi que de capacité, chacun a pu contribuer à l'échange d'expérience grâce à la médiation du tuteur qui a encouragé la participation de tous le monde même des étudiants moins sûrs. On a remarqué que, selon les habitudes scolaires traditionnelles, les étudiants se sont adressés au tuteur. Par conséquent l'interaction entre eux a été très faible et elle a due être relancée par le tuteur.

Grille d'analyse des erreurs relevées – Corpus 1

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Catégorie d'appartenance	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
1.1	<i>J'étude le français</i>	Morphologie verbale	Omission [i] (étudie)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle de la règle: sélection erronée	
1.2	<i>Débutant</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/[y]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque du son [u]	
1.3	<i>Lycié</i>	Morphologie lexicale	Ajout [i]/[e]	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : création d'un mot inexistant	
1.4	<i>Gens françaises</i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>la gente francese</i>)	
1.4b	<i>Gens françaises</i>	Phonétique	Ajout du son[z]	Communication possible. Mot incorrecte.	Interférence	Maîtrise partielle	
1.5	<i>J'ai aimé beaucoup</i>	Syntaxe	Ordre	Expression inappropriée	Interférence	Calque, (<i>ho amato molto</i>)	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
1.6	<i>À la fin de quatrième année</i>	Syntaxe	Omission de l'article	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : Application incomplète d'une règle	
1.7	<i>Je pouvais apprendre <u>comme</u> ils s'expriment</i>	Lexique	Substitution <i>comme/ comment</i>	Communication possible. Mot inapproprié.	Interférence	Calque (<i>come</i>)	
1.8	<i><u>Ton</u> période</i>	Morphologie lexicale	Substitution adjectif <i>ton/ta</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>il tuo periodo</i>)	
1.9	<i>Gens <u>anciens</u></i>	Lexique	Faux-sens <i>Ancien/âgé</i>	Communication possible. Mot inapproprié.	Interférence	Calque (<i>anziano</i>)	
1.10	<i>On était <u>en</u> 9</i>	Syntaxe	Ajout de la préposition	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>eravamo in 9</i>)	
1.11	<i>La langue d'<u>arrive</u></i>	Lexique	Non-sens <i>J'arrive/ arrivée</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>arrivo</i>)	
1.12	<i>Il faut... « <u>non mi ricordo come si dice</u> »</i>	Lexique	Omission	Interruption	Interlangue		Stratégie de coopération : le locuteur demande de l'aide
N.	Segment	Nature	Opération		Cause		

	erroné	linguistique	linguistique	Nature pragmatique		Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
1.13	<i>Si nous aurions</i>	Syntaxe	Substitution <i>aurions/ avions</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
1.14	<i>Un de plus réussis projets</i>	Syntaxe <i>Un des projets les plus réussis</i>	Ordre	Communication possible, incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète de la règle	
1.15	<i>J'allais <u>le</u> trouver</i>	Lexique	Faux-sens Substitution <i>trouver/ voir</i>	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence	Calque (<i>andavo a trovarlo</i>)	
1.16	<i>Je <u>me</u> suis fatigué</i>	Syntaxe	Ajout	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence	Calque (<i>mi sono stancato</i>)	
1.17	<i>Il y a une <u>place</u> à côté de Dijon</i>	Lexique	Faux-sens Substitution <i>place/lieu</i>	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence (<i>place en anglais</i>)	Emprunt	
1.18	<i><u>Tout</u> l'Europe</i>	Syntaxe (accord adjectif)	Omission féminin	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète	
		Phon. 1 Lex. 6 Morph. 4 Syn. 7		Incorrecte 7 Inappropriée 10 Interruption 1	Interférence 11 Interlangue 7	Calque : 10 Emprunt : 1 Maîtrise partielle : 7	Stratégie coop. : 1

2 Deuxième Cours

Thème : « Nous organisons un événement culturel ».

Nombre de participants: 19.

Âge: de 20 à 50 ans

Les étudiants avaient la tâche d'organiser des événements culturels. Ils ont travaillé en groupe, ils ont trouvé l'idée sur l'événement à organiser, ils se sont attribués des rôles. Ils étaient tous très impliqués dans la poursuite de leur but. Le tuteur passait d'un groupe à l'autre pour s'assurer que l'activité fuisse bien distribuée entre les participants et éviter qu'un seul fasse le travail des autres. Une fois où la tâche était accomplie, chaque équipe a présenté aux autres le résultat de son travail. Certains ont créé des simulations en jouant des dialogues devant le public, d'autres ont présenté leurs projets assez proches de projets réels tels que l'organisation de concours littéraires ou d'événements pour la promotion des produits du terroir.

Les étudiants étaient tellement impliqués dans leur mission que la correction formelle de la langue est devenue moins prioritaire que sa dimension pragmatique. En effet l'attention était orientée à atteindre le but communicatif. Contrairement au premier cours, grâce à cette méthode de pédagogie active, la production orale a été caractérisée par une interaction très accentuée. Même s'ils étaient tous italophones, ils ont parlé en français entre eux pendant toute l'activité. En demandant de l'aide au tuteur surtout lorsqu'on cherchait des mots, chacun a activé et partagé ses stratégies de communication. Ainsi, même les étudiants un peu plus faibles ont eu la capacité de s'exprimer en jouant le rôle le plus adapté à leurs caractéristiques.

Grille d'analyse des erreurs relevées – Corpus 2

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
2.1.	<i>Fête <u>sorpresa</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
2.2	<i>Je ne sais pas <u>comme</u> organiser</i>	Lexique	Substitution <i>comme/ comment</i> Faux-sens	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>come</i>)	
2.3	<i>Pour que tout le monde ne doit <u>BLOCAGE</u></i>	Syntaxe	Omission du subjonctif	Interruption	Interlangue	Maîtrise partielle	Stratégie de coopération
2.3b	<i>Pour que tout le monde ne doit <u>BLOCAGE</u></i>	Lexique	Omission (<i>conduire</i>)	Interruption	Interlangue		Évitement
2.4	<i>Rue <u>pedonale</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt (<i>pedonale</i>)	
2.5	<i>Dans un <u>fenile</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
2.6	<i><u>Mauvaise air</u></i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible, mais	Interférence	Calque (du genre féminin)	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
				incorrecte.		en italien)	
2.6b	<i>Mauvaise_ air</i>	Phonétique	Ajout du son [z]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque	
2.7	<i>Marcher sur le fango</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
2.8	<i>Je parle con</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	
2.9	<i>Surreal</i>	Morphologie	Substitution [a]/[e]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>surreale</i>)	
2.10	<i>Comment vous dites timidezza</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
2.11	<i>Manger avec allegria</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
2.12	<i>J'ai vu</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/[y]	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque du son[u]dans la langue maternelle	
2.13	<i>le<u>ct</u>ions</i>	Morphologie lexicale	Substitution [kt]/[s]	Communication possible. Mot	Interlangue	Maîtrise partielle:	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
				inapproprié.		création d'un mot	
2.14	<i>Je fais <u>part</u> de</i>	Lexique	Faux-sens <i>Part/Partie</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>parte</i>)	
2.15	<i>Faire une <u>propose</u></i>	Morphologie lexicale	Non-sens <i>Je propose/ proposition</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>proposta</i>)	
2.16	<i>Habillé <u>de</u> sorcière</i>	Lexique	Substitution de/en	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque : <i>vestita da</i>	
2.17	<i><u>sourise</u></i>	Morphologie lexicale	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (sorriso)	
		Phon. 2 Lexique 11 Morph 5 Syntaxe 1		incorrecte 4 inappropriée 11 interruption 3	Interfér. 15 Interlangue :2	Calque : 8 Emprunt 7 Simplification 1 Maîtrise partielle 1	Strat. Coopér : 6 Evitement : 1

3. Troisième Cours

Thème : « Connaissez-vous le film *Tanguy* ? Débat : les jeunes deviennent indépendants de plus en plus tard en France aussi bien qu'en Italie ».

Nombre de participants : 15

Âge : 20-23 ans

Les étudiants ont formé quatre groupes et ils ont simulé un débat sur le thème proposé à partir des commentaires sur le film « *Tanguy* » (2001). Pour chaque groupe un étudiant a joué le rôle du journaliste qui posait des questions aux participants à une émission télé et qui animait le débat. Après le travail en équipe, chaque groupe a présenté son résultat aux autres. Ainsi la production orale s'est déroulée sous la forme de l'entretien et de l'interaction dans une situation de jeux de rôles.

Lors de la conception du cours, l'objectif était de créer les conditions afin que les étudiants puissent exprimer leur opinion dans un débat avec des positions contrastantes. La modalité suggérée a facilité l'expression des étudiants qui, dans la plupart des cas, dialoguaient entre eux en échangeant des contenus authentiques et non fictifs. On a remarqué que leur interaction en français était spontanée et dégagée pendant le travail de groupe. Malgré les erreurs de grammaire ou de lexique, ils arrivaient à se faire comprendre par ceux qui écoutaient. Par contre, au moment où le groupe devait présenter le débat aux autres groupes, la production orale a été moins fluide. Cela s'explique en partie à cause de la peur du jugement en partie à cause du fait que la représentation du débat renouvelée une deuxième fois a diminué l'enthousiasme initial.

Grille d'analyse des erreurs relevées – Corpus 3

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
3.1	<i>Je vais <u>en</u> train</i>	Lexique	Substitution <i>en/par</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>in treno</i>)	
3.2	<i><u>Un</u> sorte de</i>	Syntaxe (accord du pronom)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
3.3	<i>Rentrer <u>sul</u> <u>retro</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>Derrière</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
3.4	<i>Penser aux <u>spese</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>dépenses</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
3.5	<i>Je dois <u>appoggiarmi</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>m'appuyer</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
3.6	<i>On fait des <u>turni</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>Se relayer</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
3.7	<i>De plus en plus <u>sicuri</u></i>	Lexique	Barbarisme <i>Sicuri/ Sûrs</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
3.8	<i>On ne retourne pas tard (à la maison)</i>	Lexique	Substitution <i>Retourne/ rentre</i>	Communication possible, mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>si ritorna</i>)	
3.9	<i>Tous les personnes</i>	Syntaxe (accord de l'adjectif)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée.	
3.10	<i>Tout l'année</i>	Morphologie lexicale	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (du genre masculin en italien)	
3.11	<i>Si tu vais</i>	Syntaxe (accord du verbe)	Substitution <i>vais/vas</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : Sélection erronée	
3.12	<i>Ils sont méfiants, so</i>	Lexique	Barbarisme Usage de l'anglais <i>so/donc</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Emprunt	
3.13	<i>De n'avoir pas d'argent</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas avoir d'argent</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
3.14	<i>Ce sont des <u>travail</u> <u>fatigues</u></i>	Syntaxe (accord sujet pluriel) : Lexique	Omission du pluriel <i>travaux</i> Barbarisme (<i>fatigant</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue Intérférence	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle Calque (<i>faticoso</i>)	
3.15	<i>J'ai <u>senti</u> dire</i>	Lexique	Faux-sens (<i>entendu</i>)	Communication possible, mais mot inapproprié	Intérférence	Calque (<i>ho sentito</i>)	
3.16	<i>bariste</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais mot inapproprié	Intérférence	Calque (<i>barista</i>)	
3.17	<i>J'aurais plus de BLOCAGE</i>	Lexique	Omission (<i>frais</i>)	Interruption	Interlangue		Évitement
3.18	<i>Donner mon <u>contribut</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais mot inapproprié	Intérférence	Calque (<i>contributo</i>)	
3.19	<i>Moins <u>nécessités</u></i>	Syntaxe	Omission préposition de	Communication possible, mais incorrecte	Intérférence	Calque (<i>meno necessità</i>)	
3.20	<i>Moins <u>des</u> enfants</i>	Syntaxe	Ajout de l'article <i>Des/de</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Simplification : hyper généralisation d'une règle	
N.							

	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
3.21	<i>Beaucoup de <u>fil</u>s</i>	Lexique	Substitution <u>fil</u> s/enfants	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>figli</i>)	
3.22	<i>Comment on dit <u>bollette</u></i>	Lexique	Omission	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
3.23	<i><u>Qu'est-ce que</u> sont les causes ?</i>	Morphologie	Substitution forme interrogative <i>qu'est-ce que c'est/ quelles</i> (adjectif interrogatif)	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
3.24	<i>L'été <u>dernière</u></i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (du genre féminin en italien)	
3.25	<i>La durée des études <u>c'est</u> élevée</i>	Syntaxe	Ajout du sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Simplification : hyper généralisation d'une règle	
3.26	<i>Les jeunes <u>que</u> cherchent</i>	Syntaxe (accord du pronom avec le sujet)	Substitution <i>que/qui</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
3.27	<i><u>Un</u> des causes</i>	Syntaxe (accord du pronom)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	

3.28	<i>J'ai <u>un</u> question</i>	Syntaxe (accord de l'article)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
		Lexique 14 Synt 11 Morph 3		Incorrecte :17 Inapproprié :4 Interruption :7	Interlangue : 12 Interférence : 16	Maîtrise part. :9 Simplific. : 2 Calque : 9 Emprunt :7	Strat. Coopér. : 6 Évitement : 1

4. Quatrième Cours

Thème : « Être en forme »

Nombre de participants : 10

Âge : de 20 ans à 50 ans

Le cours a commencé avec un échange d'opinion sur l'idée de « bien-être » d'un point de vue physique et morale. Les étudiants ont travaillé en groupe ou en couple et ils ont joué des « sketches ». Ils ont décidé les rôles et ils ont choisi le contexte et les sujets de conversations qui ont été représentés sous la forme de conseils entre amis ou de conseil du médecin au patient.

Même s'il s'agissait de simulations sur la base des « inputs » provenant du tuteur, les échanges entre les étudiants ont été authentiques et souvent reliés à leur expérience personnelle. Cela a facilité la production orale même pour ceux qui avaient une maîtrise de la langue plus faible. Le fait de jouer des rôles a animé l'interaction qui a été plus marquée par rapport aux situations de simple débat.

Grille d'analyse des erreurs relevées – Corpus 4

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
4.1	<i>Lié à <u>le</u> sport</i>	Morphologie	Omission contraction à <i>le/au</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>allo</i>)	
4.2	<i>Nurriture</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/ [y]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque du son italien [u]	
4.3	<i>Réussir à faire tout</i>	Syntaxe	Ordre <i>tout faire</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>fare tutto</i>)	
4.4	<i><u>Ma</u> vélo</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>ma/mon</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (du genre féminin en italien)	
4.5	<i>De ne penser pas</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas penser</i>	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Simplification: hyper généralisation d'une règle	
4.6	<i>Le sport L'estomac</i>	Phonétique	Ajout du [t] et [k]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque	
4.7	<i>Je scaricare la tensione</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
4.8	<i>Je joue <u>le</u> piano</i>	Syntaxe	Substitution <i>le/du</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>suono il piano</i>)	
4.9	<i>Je n'ai pas d'argent <u>per</u></i>	Lexique	Barbarisme <i>per /pour</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Emprunt	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
4.10	<i>Tu ne dois te préoccuper</i>	Syntaxe	Omission <i>Ne...pas</i>	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	
4.11	<i>Un aide</i>	Syntaxe (accord article)	Substitution un/une	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>un aiuto</i>)	
4.12	<i>N'ont pas d'argent beaucoup</i>	Syntaxe <i>Beaucoup d'argent</i>	Ordre	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	
4.13	<i>Un idée</i>	Syntaxe (accord article)	Substitution un/une	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
4.14	<i>La chose que c'est difficile</i>	Syntaxe	Substitution <i>que/qui</i> , Ajout sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle.	
4.15	<i>Ça fait de bien</i>	Syntaxe	Substitution/ <i>de/du</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	
4.16	<i>On préfère de se tourner</i>	Syntaxe	Ajout « de », <i>on préfère se tourner</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	
4.17	<i>Produits nocives</i>	Syntaxe (accord) Phonétique	Substitution féminin/masculin (<i>nocifs</i>) Substitution son [f]/[v]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>nocivi</i>)	
4.18	<i>Vouler</i>	Morphol.	Substitution	Communication	Interférence	Calque (<i>volere</i>)	

	<i>quelque chose</i>	verbale	<i>vouler/vouloir</i>	possible, mais incorrecte			
4.19	<i>La salut</i>	Lexique	Faux-sens (<i>santé</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>salute</i>)	
4.20	<i>Transmission à la télé</i>	Lexique	Faux-sens (<i>émission</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>trasmissione</i>)	
4.21	<i>Je me sens pigra</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
4.22	<i>Ne mettre pas d'attention</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas mettre d'attention</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	
		Lexique 5 Syntaxe 12 Phon. 2 Morphol 3		Incorrecte : 20 Interruption : 2 Inappropriée : 0	Interfér :14 Interlangue :8	Calque :11 Emprunt :3 Maîtrise part. :7 Simplif. : 1	Strat. Coopér : 2

5. Cinquième Cours

Thème : « Le travail idéal...»

Nombre de participants : 8

Âge : 20 ans

Les étudiants ont participé à un échange d'opinions animé par le tuteur sur le thème proposé. La conversation s'est donc déroulée en partie comme un monologue et en partie comme un dialogue entre les participants car ils se posaient des questions entre eux plus fréquemment par rapport aux premiers cours.

L'objectif était de conduire les étudiants à dialoguer sur leur projets dans le futur. S'agissant de réflexions personnelles, cela a facilité la production orale sur les aspirations et les incertitudes de l'avenir. La confrontation avec le tuteur et les autres étudiants a permis d'apprendre de nouvelles expressions liées au domaine professionnel.

Grille d'analyse des erreurs relevées - Corpus 5

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
5.1	<i>Je l'étude</i>	Morphologie verbale	Omission [i] (<i>étudie</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle de la règle : sélection erronée	
5.2	<i>Comme utiliser</i>	Lexique	Substitution <i>comme</i> / <i>comment</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>come</i>)	
5.3	<i>Règles différents</i>	Syntaxe (accord de l'adjectif)	Omission du féminin <i>différentes</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
5.4	<i>Exprimer qu'est-ce qu'il fait</i>	Syntaxe	Substitution forme interrogative (qu'est-ce que)/pronom relatif (<i>ce que</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification: Hyper-généralisation	
5.5	<i>Je dois faire bien</i>	Syntaxe	Ordre <i>Bien faire</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>fare bene</i>)	
5.6	<i>J'ai un taccuino</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
5.8	<i>Il parle allemand</i>	Phonétique	Ajout du son [d]	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
5.9	<i>Nous étions en 11</i>	Syntaxe	Ajout préposition (<i>nous étions 11</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>in 11</i>)	
5.10	<i>Nous avions des ...BLOCAGE (MIME)</i>	Lexique	Substitution Mot/mime pour <i>panneaux</i>	Interruption	Interlangue		Stratégie non linguistique
5.11	<i>Aller prendre les participants</i>	Lexique	Substitution <i>prendre/chercher</i>	Communication possible, mais inappropriée.	Interférence	Calque (<i>prendere</i>)	
5.12	<i>Heureuse de que je fais</i>	Syntaxe	Omission pronom <i>ce que</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
5.13	<i>On devait arrangiarsi</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération
5.14	<i>téléjournal</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>telegiornale</i>)	
		Lexique 7 Syntaxe 5 Phon.1 Morphol 1		Incorrecte : 11 Inappropriée : 1 Interruption : 2	Interfér. : 8 Interlangue : 6	Calque : 6 Emprunt : 2 Maîtrise part. : 4 Simplif. : 1	Strat.non linguist : 1 Strat. Coopér.: 2

6. Sixième Cours

Thème : « Si j'étais professeur... »

Nombre de participants : 7

Âge: 20 ans

Chaque étudiant a joué le rôle d' un enseignant qui a donné un cours bref sur un sujet scolaire ou non. Contrairement aux cours précédents, le tuteur a attribué une tâche à résoudre individuellement. Dans ce cas seulement deux étudiants sur sept ont eu la capacité de faire la simulation en français. Pour les autres il a été plus facile d'exprimer leur opinion sur le rôle de l'enseignant en général. Ainsi la plupart des étudiants a adopté une stratégie d'évitement non seulement pour des raisons linguistiques mais aussi pour des raisons dues aux caractéristiques personnelles pour lesquelles ils n'étaient pas facilement orientés à des tâches de type didactiques.

Grille d'analyse des erreurs relevées – Corpus 6

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycho-linguistiques	Stratégies communicatives
6.1	<i>La <u>prononce</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>pronuncia</i>)	
6.2	<i>Le <u>métier</u> c'est</i>	Syntaxe	Ajout sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification: Hyper-généralisation	
6.3	<i>Si on <u>choix</u> une langue</i>	Morphologie	Substitution nom/verbe (<i>on choisit</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.4	<i><u>Peinteur</u></i>	Lexique	Barbarisme (<i>peintre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : construction d'un mot	
6.5	<i>Suisse qui est un pays <u>BLOCAGE</u></i>	Lexique	Omission	Interruption	Interlangue		Évitement
6.6	<i><u>neutrale</u></i>	Lexique	Barbarisme (<i>neutre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Emprunt	
6.7	<i><u>renuvement</u></i>	Lexique	Barbarisme (<i>renouvellement</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : construction d'un mot	
6.8	<i><u>exponant</u></i>	Lexique	Barbarisme (<i>neutre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>esponente</i>)	
6.9	<i>On <u>pescava</u></i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Stratégie de coopération.
6.10	<i>Un <u>photographe</u></i>	Syntaxe	Substitution	Communication	Interlangue	Maîtrise partielle :	

	<i>que je ne me souviens pas le nom</i>		pronom <i>que/dont</i>	possible, mais incorrecte.		sélection erronée	
N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
6.11	<i>Les caractéristiques principaux</i>	Syntaxe (accord)	Omission du féminin <i>principales</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.12	<i>Un question</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte..	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.13	<i>Un chose</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.14	<i>un poésie</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.15	<i>Vieux technique</i>	Syntaxe (accord adjectif)	Substitution <i>vieux/vielle</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.16	<i>Il avait <u>conné</u></i>	Morphol. verbale	Substitution <i>conné/connu</i> barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification : Hyper-généralisation verbe <i>-er</i>	
6.17	<i>Ils <u>créaient</u> que</i>	Lexique	Substitution verbe <i>créer/croire</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>credevano</i>)	
6.18	<i>Le <u>cas</u></i>	Lexique	Faux-sens : <i>hasard</i>	Communication possible, mais inappropriée.	Interférence	Calque (<i>caso</i>)	
6.19	<i>Un <u>forme</u> d'art</i>	Syntaxe	Substitution	Communication	Interlangue	Maîtrise partielle:	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
			<i>un/une</i>	possible, mais incorrecte.		sélection erronée	
6.20	<i>J'ai <u>infilé</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>infilato</i>)	
6.21	<i><u>Ce</u> personne</i>	Syntaxe	Substitution <i>ce/cette</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle sélection erronée	
6.22	<i>Je me demoralise</i>	Lexique	Substitution verbe <i>démoraliser/se décourager</i>	Communication possible, mais inappropriée, raison de fréquence	Interférence	Calque (<i>mi demoralizzo</i>)	
6.23	<i>Un homme <u>se</u> monte</i>	Lexique	Substitution verbe <i>monter/ se lever</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification Hyper-généralisation sémantique	
6.24	<i>Prendre <u>son</u> place</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>son/sa</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (du genre masculin en italien)	
6.25	<i><u>La</u> lièvre</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>La/le</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>la lepre</i>)	
6.26	<i>Pour ne se faire prendre</i>	Syntaxe	Omission négation : <i>ne pas</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application partielle d'une règle	
6.27	<i><u>En</u> télévision</i>	Syntaxe	Substitution <i>en/ à la</i>	Communication possible, mais	Interférence	Calque (<i>in televisione</i>)	

N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
				incorrecte.			
6.28	<i>alchimie</i>	Phonétique	Substitution du son [k]/[ʃ]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>alchimia</i>)	
6.29	<i>Je n'ai compris pas</i>	Syntaxe	Ordre <i>Je n'ai pas</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification : Hypergénéralisation	
6.30	<i>L'aide de nous</i>	Syntaxe	Substitution <i>de nous /notre</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
6.31	<i>Si je terminerai</i>	Syntaxe	Substitution <i>futur /imparfait</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
		Lex : 12 Morphol: 4 Synt : 14 Phon :1		Incorrecte :23 Inappropriée :3 Interruption :2	Interférence : 12 Interlangue : 19	Calque :11 Emprunt :1 Maîtrise part.14 Simplif. :4	Strat. Coopér : 1 Évitement : 1

TABLEAU DES ERREURS CLASSÉES SELON LEUR NATURE ET LEUR CAUSE

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
1	6.8	<i>exponant</i>	Lexique	Barbarisme (<i>neutre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (esponente)	
2	1.15	<i>J'allais <u>le</u> trouver</i>	Lexique	Faux-sens Substitution <i>trouver/ voir</i>	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence	Calque (<i>andavo a trovarlo</i>)	
3	1.9	<i>Gens <u>anciens</u></i>	Lexique	Faux-sens <i>Ancien/âgé</i>	Communication possible. Mot inapproprié.	Interférence	Calque (<i>anziano</i>)	
4	1.11	<i>La langue d'<u>arrive</u></i>	Lexique	Non-sens <i>J'arrive/ arrivée</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>arrivo</i>)	
5	3.16	<i>bariste</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>barista</i>)	
6	6.18	<i>Le <u>cas</u></i>	Lexique	Faux-sens : <i>hasard</i>	Communication possible, mais inappropriée.	Interférence	Calque (<i>caso</i>)	
7	1.7	<i>Je pouvais apprendre <u>comme</u> ils s'expriment</i>	Lexique	Substitution <i>comme/ comment</i>	Communication possible. Mot inapproprié.	Interférence	Calque (<i>come</i>)	
8	2.2	<i>Je ne sais pas <u>comme</u> organiser</i>	Lexique Faux-sens	Substitution <i>comme/ comment</i>	Communication possible. Mot	Interférence	Calque (<i>come</i>)	

					inapproprié			
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
9	5.2	<i>Comme utiliser</i>	Lexique	Substitution <i>comme</i> <i>/comment</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>come</i>)	
10	3.18	<i>Donner mon <u>contribut</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>contributo</i>)	
11	6.17	<i>Ils <u>créaient</u> que</i>	Lexique	Substitution verbe <i>créer/croire</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>credevano</i>)	
12	3.21	<i>Beaucoup de <u>fi</u>ls</i>	Lexique	Substitution <u>fi</u> ls/enfants	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>figli</i>)	
13	3.15	<i>J'ai <u>sent</u>i dire</i>	Lexique	Faux-sens (<i>entendu</i>)	Communication possible, mais mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>ho sentito</i>)	
14	3.1	<i>Je vais <u>en</u> train</i>	Lexique	Substitution <i>en/par</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>in treno</i>)	
15	6.20	<i>J'ai <u>infilé</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>infilato</i>)	
16	6.22	<i>Je me <u>demoralise</u></i>	Lexique	Substitution verbe <i>démoraliser/</i> <i>se</i> <i>décourager</i>	Communication possible, mais inappropriée, raison de fréquence	Interférence	Calque (<i>mi demoralizzo</i>)	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
17	2.14	<i>Je fais <u>part</u> de</i>	Lexique	Faux-sens <i>Part/Partie</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>parte</i>)	
18	5.11	<i>Aller <u>prendre</u> les participants</i>	Lexique	Substitution <i>prendre/chercher</i>	Communication possible, mais inappropriée.	Interférence	Calque (<i>prendere</i>)	
19	6.1	<i>La <u>prononce</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>pronuncia</i>)	
20	5.7	<i>Se <u>relationer</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>relazionarsi</i>)	
21	4.19	<i>La <u>salut</u></i>	Lexique	Faux-sens (<i>santé</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>salute</i>)	
22	3.8	<i>On ne <u>retourne</u> pas tard (à la maison)</i>	Lexique	Substitution <i>Retourne/rentre</i>	Communication possible, mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>si ritorna</i>)	
23	5.14	<i>télé<u>journal</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>telegiornale</i>)	
24	4.20	<i><u>Transmission</u> à la télé</i>	Lexique	Faux-sens (<i>émission</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>trasmissione</i>)	
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives

					pragmatique		linguistiques	communicatives
25	2.16	<i>Habillé <u>de</u> sorcière</i>	Lexique	Substitution de/en	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque : <i>vestita da</i>	
26	2.1.	<i>Fête <u>sorpres</u>a</i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Coopération
27	2.4	<i>Rue <u>pedonale</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt (<i>pedonale</i>)	
28	2.5	<i>Dans un <u>fienile</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Coopération
29	2.7	<i>Marcher sur le <u>fango</u></i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
30	2.8	<i>Je parle <u>con</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	
31	2.10	<i>Comment vous dites <u>timidezza</u></i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
32	2.11	<i>Manger avec <u>allegria</u></i>	Lexique	Barbarisme	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Emprunt	Coopération
33	3.3	<i>Rentrer <u>sul retro</u></i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération

				Mot italien remplace : <i>Derrière</i>				
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
34	3.4	<i>Penser aux <u>spese</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>dépenses</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
35	3.5	<i>Je dois <u>appoggiarmi</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>m'appuyer</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
36	3.6	<i>On fait des <u>turni</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>Se relayer</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
37	3.7	<i>De plus en plus <u>sicuri</u></i>	Lexique	Barbarisme Mot italien remplace : <i>Sûrs</i>	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
38	3.12	<i>Ils sont <u>méfiant</u>s, <u>so</u></i>	Lexique	Barbarisme Usage de l'anglais <i>so/donc</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Emprunt	
39	4.7	<i>Je scaricare la <u>tensione</u></i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
40	4.9	<i>Je n'ai pas d'argent <u>per</u></i>	Lexique	Barbarisme <i>per /pour</i>	Communication possible,	Interférence	Emprunt	

					incorrecte			
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
41	4.21	<i>Je me sens pigra</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
42	5.6	<i>J'ai un taccuino</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
43	5.13	<i>On devait arrangiarsi</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
44	6.6	<i>neutrale</i>	Lexique	Barbarisme (<i>neutre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Emprunt	
45	6.9	<i>On pescava</i>	Lexique	Barbarisme	Interruption Stratégie de coopération.	Interférence	Emprunt	Coopération
46	3.22	<i>Comment on dit bollette</i>	Lexique	Omission	Interruption	Interférence	Emprunt	Coopération
47	6.24	<i>Prendre son place</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>son/sa</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (du genre masculin en italien)	
48	4.18	<i>Vouler quelque chose</i>	Morphol. verbale	Substitution <i>vouler/vouloir</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>volere</i>)	
49	4.1	<i>Lié à le sport</i>	Morphologie	Omission contraction à <i>le/au</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>allo</i>)	
50	2.9	<i>Surreal</i>	Morphologie	Substitution [a]/[e]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>surreale</i>)	
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature	Cause	Stratégies	Stratégies

					pragmatique		psycho-linguistiques	communicatives
51	2.6	<i>Mauvaise<u>air</u></i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (du genre féminin en italien)	
52	3.24	<i>L'été <u>dernière</u></i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (du genre féminin en italien)	
53	4.4	<i><u>Ma</u> vélo</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>ma/mon</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (du genre féminin en italien)	
54	3.10	<i><u>Tout</u> l'année</i>	Morphologie lexicale	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (du genre masculin en italien)	
55	1.8	<i><u>Ton</u> période</i>	Morphologie lexicale	Substitution adjectif <i>ton/ta</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>il tuo periodo</i>)	
56	1.4	<i>Gens <u>françaises</u></i>	Morphologie lexicale	Ajout du féminin	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>la gente francese</i>)	
	N.	Segment erroné	Nature	Opération	Nature	Cause	Stratégies psycho-	Stratégies

			linguistique	linguistique	pragmatique		linguistiques	communicatives
57	6.25	<i>La lièvre</i>	Morphologie lexicale	Substitution <i>La/le</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>la lepre</i>)	
58	2.15	<i>Faire une propose</i>	Morphologie lexicale	Non-sens <i>Je propose/ proposition</i>	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>proposta</i>)	
59	2.17	<i>sourise</i>	Morphologie lexicale	Barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>sorriso</i>)	
60	2.6b	<i>Mauvaise_e air</i>	Phonétique	Ajout du son [z]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque	
61	4.6	<i>Le sport L'estomac</i>	Phonétique	Ajout du [t] et [k]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque	
62	6.28	<i>alchimie</i>	Phonétique	Substitution du son [k]/[ʃ]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>alchimia</i>)	
63	1.2	<i>Débutant</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/ [y]	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque du son [u]	
64	4.2	<i>Nurriture</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/ [y]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque du son italien [u]	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
65	2.12	<i>J'ai vu</i>	Phonétique	Substitution du son [u]/[y]	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque du son[u]dans la langue maternelle	
66	1.4b	<i>Gens français<u>es</u></i>	Phonétique	Ajout du son[z]	Communication possible. Mot incorrecte.	Interférence	Maîtrise partielle	
67	1.10	<i>On était <u>en</u> 9</i>	Syntaxe	Ajout de la préposition	Communication possible. Mot inapproprié	Interférence	Calque (<i>eravamo in 9</i>)	
68	5.5	<i>Je dois faire bien</i>	Syntaxe	Ordre <i>Bien faire</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>fare bene</i>)	
69	4.3	<i>Réussir à faire tout</i>	Syntaxe	Ordre <i>tout faire</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>fare tutto</i>)	
70	5.9	<i>Nous étions <u>en</u> 11</i>	Syntaxe	Ajout préposition (<i>nous étions 11</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>in 11</i>)	
71	6.27	<i><u>En</u> télévision</i>	Syntaxe	Substitution <i>en/ à la</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interférence	Calque (<i>in televisione</i>)	
72	3.19	<i>Moins <u>nécessités</u></i>	Syntaxe	Omission préposition de	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>meno necessità</i>)	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
73	1.16	<i>Je <u>me</u> suis fatigué</i>	Syntaxe	Ajout	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence	Calque (<i>mi sono stancato</i>)	
74	4.8	<i>Je joue <u>le</u> piano</i>	Syntaxe	Substitution <i>le/du</i>	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>suono il piano</i>)	
75	1.5	<i>J'ai aimé beaucoup</i>	Syntaxe	Ordre	Expression inappropriée	Interférence	Calque, (<i>ho amato molto</i>)	
76	4.11	<i><u>Un</u> aide</i>	Syntaxe (accord article)	Substitution un/une	Communication possible, incorrecte	Interférence	Calque (<i>un aiuto</i>)	
77	4.17	<i>Produits <u>nocives</u></i>	Syntaxe (accord) Phonétique	Substitution féminin/masculin (<i>nocifs</i>) Substitution son [f]/[v]	Communication possible, mais incorrecte	Interférence	Calque (<i>nocivi</i>)	
78	1.17	<i>Il y a une <u>place</u> à côté de Dijon</i>	Lexique	Faux-sens Substitution <i>place/lieu</i>	Communication possible. Expression inappropriée	Interférence (<i>place en anglais</i>)	Emprunt	
79	3.17	<i>J'aurais plus de <u>BLOCAGE</u></i>	Lexique	Omission (<i>frais</i>)	Interruption	Interlangue		Évitement
80	6.5	<i>Suisse qui est un pays <u>BLOCAGE</u></i>	Lexique	Omission	Interruption	Interlangue		Évitement
81	6.4	<i><u>Peinteur</u></i>	Lexique	Barbarisme (<i>peintre</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : construction d'un mot	
	N.	Segment erroné	Nature	Opération		Cause		

			linguistique	linguistique	Nature pragmatique		Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
82	6.7	<i>renuvement</i>	Lexique	Barbarisme (<i>renouvellement</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : construction d'un mot	
83	6.23	<i>Un homme se monte</i>	Lexique	Substitution verbe <i>monter/ se lever</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification Hyper-généralisation sémantique	
84	1.12	<i>Il faut...« non mi ricordo come si dice »</i>	Lexique	Omission	Interruption	Interlangue		Coopération
85	5.10	<i>Nous avions des ...BLOCAGE (MIME)</i>	Lexique	Substitution Mot/mime pour <i>panneaux</i>	Interruption	Interlangue		Stratégie non linguistique
86	2.3b	<i>Pour que tout le monde ne doit BLOCAGE</i>	Lexique	Omission (<i>conduire</i>)	Interruption	Interlangue	Maîtrise partielle	Évitement
87	6.16	<i>Il avait <u>conné</u></i>	Morphol. verbale	Substitution <i>conné/connu</i> barbarisme	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification : Hyper-généralisation verbe <i>-er</i>	
88	3.23	<i>Qu'est-ce que sont les causes ?</i>	Morphologie	Substitution forme interrogative <i>qu'est-ce que c'est/ quelles</i> (adjectif interrogatif)	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
89	6.3	<i>Si on <u>choix</u> une langue</i>	Morphologie	Substitution nom/verbe (<i>on choisit</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
90	1.3	<i>Lycié</i>	Morphologie lexicale	Ajout [i]/[e]	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : création d'un mot inexistant	
91	2.13	<i>lect<u>ions</u></i>	Morphologie lexicale	Substitution [kt]/[s]	Communication possible. Mot inapproprié.	Interlangue	Maîtrise partielle: création d'un mot	
92	1.1	<i>J'<u>étud</u>e le français</i>	Morphologie verbale	Omission [i] (<i>étudie</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle de la règle: sélection erronée	
93	5.1	<i>Je l'<u>étud</u>e</i>	Morphologie verbale	Omission [i] (<i>étudie</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle de la règle : sélection erronée	
94	5.8	<i>Il parle <u>allemand</u></i>	Phonétique	Ajout du son [d]	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
95	4.15	<i>Ça fait <u>de</u> bien</i>	Syntaxe	Substitution/ <i>de/du</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	
96	4.16	<i>On préfère <u>de</u> se tourner</i>	Syntaxe	Ajout « de »	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
97	4.22	<i>Ne mettre pas d'attention</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas mettre d'attention</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle	
98	5.12	<i>Heureuse de que je fais</i>	Syntaxe	Omission pronom <i>ce que</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
99	6.21	<i>Ce personne</i>	Syntaxe	Substitution <i>ce/cette</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle sélection erronée	
100	1.18	<i>Tout l'Europe</i>	Syntaxe (accord adjectif)	Omission féminin	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète	
101	1.14	<i>Un de plus réussis projets</i>	Syntaxe <i>Un des projets les plus réussis</i>	Ordre	Communication possible, incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète de la règle	
102	1.6	<i>À la fin de quatrième année</i>	Syntaxe	Omission de l'article	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : Application incomplète d'une règle	
103	3.13	<i>De n'avoir pas d'argent</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas avoir d'argent</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	
104	4.10	<i>Tu ne dois te préoccuper</i>	Syntaxe	Omission <i>Ne...pas</i>	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
105	4.12	<i>N'ont pas d'argent beaucoup</i>	Syntaxe <i>Beaucoup d'argent</i>	Ordre	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle	
106	6.26	<i>Pour ne se faire prendre</i>	Syntaxe	Omission négation : <i>ne pas</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : application partielle d'une règle	
107	1.13	<i>Si nous aurions</i>	Syntaxe	Substitution <i>aurions/ avions</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
108	3.26	<i>Les jeunes que cherchent</i>	Syntaxe (accord du pronom avec le sujet)	Substitution <i>que/qui</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
109	6.10	<i>Un photographe <u>que</u> je ne me souviens pas le nom</i>	Syntaxe	Substitution pronom <i>que/dont</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
110	6.30	<i>L'aide de nous</i>	Syntaxe	Substitution <i>de nous /notre</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
111	6.31	<i>Si je terminerai</i>	Syntaxe	Substitution <i>futur /imparfait</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
112	4.14	<i>La chose <u>que</u> c'est difficile</i>	Syntaxe	Substitution <i>que/qui,</i> Ajout sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle.	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
113	6.19	<i>Un forme d'art</i>	Syntaxe	Substitution <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle: sélection erronée	
114	3.20	<i>Moins des enfants</i>	Syntaxe	Ajout de l'article <i>Des/de</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Simplification : hyper généralisation d'une règle	
115	3.25	<i>La durée des études c'est élevée</i>	Syntaxe	Ajout du sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Simplification : hyper généralisation d'une règle	
116	6.29	<i>Je n'ai compris pas</i>	Syntaxe	Ordre <i>Je n'ai pas</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification : Hypergénéralisation	
117	6.2	<i>Le métier c'est</i>	Syntaxe	Ajout sujet <i>ce</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification: Hyper-généralisation	
118	4.5	<i>De ne penser pas</i>	Syntaxe	Ordre <i>Ne pas penser</i>	Communication possible, incorrecte	Interlangue	Simplification: hyper généralisation d'une règle	
119	5.4	<i>Exprimer qu'est-ce qu'il fait</i>	Syntaxe	Substitution forme interrogative (qu'est-ce que)/pronom relatif (<i>ce que</i>)	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Simplification Hyper-généralisation	

120	2.3	<i>Pour que tout le monde ne doit BLOCAGE</i>	Syntaxe	Omission du subjonctif	Interruption	Interlangue	Maîtrise partielle	Coopération
	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
121	6.15	<i>Vieux technique</i>	Syntaxe (accord adjectif)	Substitution <i>vieux/vielle</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
122	4.13	<i>Un idée</i>	Syntaxe (accord article)	Substitution <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
123	5.3	<i>Règles différents</i>	Syntaxe (accord de l'adjectif)	Omission du féminin <i>différentes</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle	
124	3.9	<i>Tous les personnes</i>	Syntaxe (accord de l'adjectif)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée.	
125	3.28	<i>J'ai un question</i>	Syntaxe (accord de l'article)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
126	3.2	<i>Un sorte de</i>	Syntaxe (accord du pronom)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
127	3.27	<i>Un des causes</i>	Syntaxe (accord du pronom)	Omission du féminin	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
128	3.11	<i>Si tu vais</i>	Syntaxe (accord du verbe)	Substitution <i>vais/vas</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : Sélection erronée	

	N.	Segment erroné	Nature linguistique	Opération linguistique	Nature pragmatique	Cause	Stratégies psycholinguistiques	Stratégies communicatives
129	3.14	<i>Ce sont des <u>travail fatiguex</u></i>	Syntaxe (accord sujet pluriel) : Lexique	Omission du pluriel <i>travaux</i> Barbarisme (<i>fatiguant</i>)	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue Intérférence	Maîtrise partielle : application incomplète d'une règle Calque (<i>faticoso</i>)	
130	6.11	<i>Les <u>caractéristiques principaux</u></i>	Syntaxe (accord)	Omission du féminin <i>principales</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
131	6.12	<i><u>Un</u> question</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte..	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
132	6.13	<i><u>Un</u> chose</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte.	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	
133	6.14	<i><u>un</u> poésie</i>	Syntaxe (accord)	Substitution article <i>un/une</i>	Communication possible, mais incorrecte	Interlangue	Maîtrise partielle : sélection erronée	

Bibliographie

- ASTOLFI J-P., 2001, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P.E., 2013², *Fare educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- BERTOCCHINI P. COSTANZO E., 2010, « La notion d'erreur », *Le français dans le monde*, n°372/ novembre décembre 2010.
- CHINI M., 2012, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci
- CORDER S. PIT, 1967, « The significance of learner's errors », *IRAL*, vol. 5, n.4, p.161-170.
Trad. Française « Que signifient les erreurs des apprenants? ». *Langages* 57 (1980).
- JAMET M.-C., 2013, « La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français ». *La complexité en langue et son acquisition*, LUBLIN, Towarzystwo Naukowe KUL & KUL (Società delle scienze dell'università cattolica di Lublin), pp. 1-15
- LOPEZ J.S., 2001, *Discours, Énonciation et Enseignement/Apprentissage du FLE*, Método Ediciones, Granada.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, UTET Università, Torino.
- MARQUILLÓ LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, CLE international.
- NOYAU C., 1988, « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social », *Dialogue et Cultures*, pp. 208-218.
- VÉRONIQUE D., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 4 janvier 2013. URL <http://aile.revue.org/4845>