

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
<b>Herausgeber:</b>	Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
<b>Band:</b>	- (1971)
<b>Heft:</b>	14
<b>Artikel:</b>	Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée
<b>Autor:</b>	Corder, S.P.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-977920">https://doi.org/10.5169/seals-977920</a>

### Nutzungsbedingungen

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

### Conditions d'utilisation

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

### Terms of use

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

**Download PDF:** 25.02.2026

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

- c) deux cours parallèles de formation à l'enseignement par le laboratoire de langues (Universités de Berne et de Neuchâtel, 19 septembre—6 octobre).

Quant au Bulletin, nous avons le plaisir de reproduire dans ce fascicule le texte de la conférence que le professeur P. Corder, Président de l'Association internationale de linguistique appliquée, a présentée ce printemps à l'Université de Neuchâtel.

Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

### **Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée**

L'étude de la nature et des causes des erreurs commises par ceux qui apprennent une seconde langue est un des domaines de recherche en linguistique appliquée qui s'est le plus développé ces dernières années. L'analyse des erreurs pose des problèmes pratiques et théoriques au linguiste, mais ceux-ci sont à la mesure des résultats escomptés. On espère, en effet, mieux comprendre le processus de l'apprentissage d'une langue et améliorer les méthodes d'enseignement.

Les professeurs qui enseignent ont toujours fait très attention à la quantité et à la nature des erreurs commises par leurs étudiants. Ils ont toujours su, avec raison, que ce qu'ils apprenaient de ces erreurs était un élément essentiel permettant de déterminer comment ils allaient procéder dans le futur et quelle sorte de méthode ils allaient choisir dans certains cas. Mais les professeurs ont toujours eu des difficultés à interpréter la signification d'erreurs particulières et à déceler la lacune dans la connaissance de l'étudiant qui est la source d'une erreur. C'est que notre capacité d'interpréter la signification d'une erreur dépend du modèle théorique que nous utilisons pour la décrire et l'expliquer. Comme nous sommes maintenant en possession de modèles théoriques de la structure du langage beaucoup plus convaincants et de descriptions plus adéquates de la langue maternelle et de la langue étudiée, nous pouvons aborder l'étude des erreurs avec de grandes chances de succès.

Il est évident que, d'un point de vue pratique, il n'est pas suffisant de savoir qu'une erreur a été commise. Cela n'a, en soi, aucune valeur. Nous pouvons seulement tirer parti des erreurs des étudiants si nous sommes capables de les décrire d'une manière adéquate. La description doit précéder

la correction. Ce niveau de la description des erreurs, qui permet de les classer en erreurs d'omission, de choix, de redondance ou de transpositions d'un ou de plusieurs mots, indique à l'étudiant un peu plus que le simple fait qu'il a commis une erreur. Mais c'est le début seulement de cette étude. L'étudiant a besoin de savoir d'une manière beaucoup plus précise quelles règles de syntaxe et de sémantique il a enfreintes pour se faire une image correcte des systèmes de la langue qu'il étudie.

Ce n'est pas, cependant, le but de cet article d'entrer dans les détails des problèmes de la description. J'ai voulu seulement, dans cette introduction, montrer que l'analyse des erreurs était d'une utilité fondamentale pratique et que ceci a été reconnu par les professeurs depuis que l'enseignement des langues existe. Mais le profit que nous en tirons est en rapport direct avec notre capacité de fournir un exposé complet, du point de vue linguistique, de la nature des erreurs.

L'analyse des erreurs, en tant que préoccupation de la linguistique appliquée, peut avoir cependant d'autres objectifs que ces fins pratiques et immédiates. On considère aujourd'hui l'analyse des erreurs comme un aspect de la méthodologie psycholinguistique dans l'étude du processus de l'apprentissage de la langue. Pour le comprendre, il est nécessaire d'entrer dans des détails plus poussés et d'arriver à une définition de ce que nous entendons par erreur.

N'importe qui peut s'apercevoir très vite que, lorsque nous parlons dans notre langue maternelle, que nous sommes censés posséder pleinement, ou, comme dirait le linguiste, dont nous avons une *compétence* développée et complète, nous prononçons néanmoins des expressions qui sont plus ou moins incorrectes. Même lorsqu'on lit à haute voix un texte préparé, on peut commettre des fautes qu'on est capable de corriger immédiatement lorsqu'on s'en aperçoit. Il est rare, par exemple, qu'on entende des informations à la télévision sans que le speaker qualifié ne fasse un lapsus linguae, substitue ou transpose le son d'un mot dans le mot suivant. Nous sommes également habitués à ces faux départs, ces changements de construction grammaticale que nous faisons lorsque nous parlons avec spontanéité. De tels lapsus (dans la mesure où nous pouvons les caractériser) n'ont rien à voir avec la connaissance que nous avons de notre propre langue. Ce sont simplement des fautes d'expression, comme le prouve la rapidité avec laquelle nous les corrigéons. Nous devons admettre que les étudiants d'une seconde langue sont tout autant exposés à commettre de tels lapsus lorsqu'ils parlent une langue étrangère. Cela n'a aucune signification dans le processus de l'étude et de l'enseignement et, par conséquent, n'est d'aucune portée pour nous ici. D'autre part, certains disent dans leur langue maternelle des phrases qu'une autre personne de la même langue considérera comme grammaticalement

fautives. Ils produiront fréquemment ce que l'on appelle des "mélanges syntaxiques", je veux dire par ceci des phrases dont la construction dérive de deux sources distinctes, comme si le locuteur ne pouvait en choisir une, et finalement utilisait les deux à la fois. Voici un exemple en anglais:

*"I would normally hesitate an opinion, but since you ask. . . ."*

Le locuteur confond deux structures de même signification et d'une certaine similarité phonique:

*I would not normally hazard an opinion. . . .*

*I would normally hesitate to give an opinion. . . .*

Le locuteur qui parle dans sa propre langue n'est pas toujours conscient de ces erreurs. Si on les lui fait remarquer, il s'en apercevra et les corrigera. Il est évident que les étudiants d'une seconde langue font régulièrement ce genre d'erreurs, mais ils ne peuvent pas les corriger aussi rapidement.

Ce qui est moins commun, mais certainement pas rare, ce sont les erreurs que font les locuteurs dans leur langue maternelle et qui sont une infraction au système linguistique même. Ce sont de vraies fautes de compétence. Par exemple le locuteur qui dit:

*"I was able luckily to subsidize my wages from outside work. . . ."*

utilise en fait le terme *subsidize* dans un sens idiosyncrasique, où d'autres utiliseraient un mot comme *supplement*. C'est ce type d'erreur que l'on rencontre, bien sûr, très fréquemment chez l'étudiant d'une deuxième langue. On a fait très peu de recherches sur la nature exacte de ce type d'erreur parce que l'on manquait de théories sémantiques convaincantes. Souvent de telles erreurs dans la langue maternelle sont le signe d'un manque d'instruction chez le locuteur. Nous devons, cependant, faire attention à ne pas prendre une position trop prescriptive, car il se peut que ce soit un mot de patois, non idiosyncrasique et, par conséquent, en aucun cas d'un usage erroné.

Les locuteurs font souvent dans leur langue maternelle des lapsus linguae, mais plus rarement ce que nous appelons des *fautes* (anglais: *lapses*) syntaxiques ou lexicales. Les étudiants d'une seconde langue peuvent commettre aussi bien des fautes (*lapses*) que des lapsus linguae. En outre, ils commettent une variété d'erreurs totalement différentes qui proviennent d'une connaissance imparfaite de la langue étudiée.

Ce sont ces dernières que nous appelons proprement des erreurs, et ce sont celles-là qui sont le sujet de notre enquête. Nous devons indiquer, au passage, qu'il n'est pas toujours facile de distinguer, à première vue, les fautes et les erreurs chez un étudiant. Le test le plus sûr est de savoir s'il est capable de les corriger spontanément ou non.

Nous enseignons à des groupes, mais c'est l'individu qui apprend. Comme le but pratique de l'analyse des erreurs est d'améliorer nos méthodes d'enseignement, nous concentrons notre attention sur les erreurs qui sont communes à un groupe d'étudiants. Or, si nous voulons utiliser l'analyse des erreurs pour faire des recherches sur le processus de l'apprentissage, c'est sur l'individu que nous devrions porter notre attention. Mais il est reconnu que les groupes d'étudiants ont tendance à faire les mêmes erreurs au même endroit au cours des leçons. C'est ce qui apparaît lorsque le groupe est "homogène". Par "homogène", j'entends que tous les membres du groupe parlent la même langue maternelle, sont du même âge, de capacité intellectuelle égale et du même milieu social. C'est grossièrement le cas de nos écoles en Europe. Si le groupe n'est pas homogène dans ce sens du terme, on s'aperçoit qu'il y a beaucoup moins d'homogénéité dans les types d'erreurs que font les étudiants. Du point de vue purement pratique, nous avons moins de chance de tirer profit de leurs erreurs. Chaque étudiant aurait besoin d'être corrigé en particulier et d'une manière différente.

Cependant, en étudiant de plus près les erreurs commises par des groupes non-homogènes, on relève quand même un ensemble d'erreurs communes à la plupart des membres, sinon à tous. C'est une découverte de la plus grande importance. En effet, on admet généralement qu'on peut déceler la plus grande partie des erreurs que fait un individu à travers les caractéristiques de sa langue maternelle. Du point de vue psychologique, ces erreurs sont ce que nous appelons des *transferts*, l'application à une nouvelle tâche des règles appliquées primitivement dans l'exécution d'une tâche donnée. Il n'est donc pas surprenant qu'un groupe homogène d'étudiants présente un grand pourcentage d'erreurs semblables. Ce qui est beaucoup plus difficile à expliquer, c'est la similarité de beaucoup d'erreurs que fait un groupe hétérogène d'étudiants. De toute évidence, le transfert peut seulement jouer un petit rôle (sauf dans la mesure où les règles de leurs langues maternelles présentent quelque ressemblance). Certains linguistes ont suggéré que de telles erreurs provenaient de la nature même de la langue étudiée, estimant que certaines langues sont difficiles en elles-mêmes. Les études entreprises sur la façon dont les enfants apprennent une langue prouvent le contraire. Toutes les langues semblent être les mêmes à cet égard. Leur difficulté est seulement relative à une ou plusieurs autres langues. Il nous reste, donc, deux explications, toutes les deux appuyées par l'analyse des erreurs.

La première est qu'il est inévitable de faire un certain type d'erreurs lorsqu'on apprend une langue. Si nous considérons l'apprentissage, ou, tout au moins, certains de ses aspects, comme un phénomène de découverte de règles à partir des données brutes d'une langue, il se peut que les étudiants de langues maternelles différentes procèdent de la même façon à partir de

données identiques. Le processus de généralisation est très répandu dans toutes sortes d'apprentissages; on court le risque de trop généraliser, ce qui apparaît dans les erreurs dites d'analogie, c'est-à-dire lorsqu'on applique une règle correcte à des cas où c'est impossible. Ce qui est caractéristique de telles erreurs chez les étudiants étrangers, c'est leur façon de considérer comme réguliers certains processus morphologiques qui sont en fait irréguliers. L'étudiant en anglais qui produit des formes telles que *seed*, *goed*, ou *singed* à la place de *saw*, *went* et *sang* fait tout simplement une trop grande généralisation de la règle. De telles erreurs n'ont pas nécessairement un rapport avec la nature de la langue maternelle, mais sont une condition inhérente à l'apprentissage d'une langue. En aucun cas ce genre d'erreurs n'entre en conflit avec la théorie des "transferts"; au contraire, elles la renforcent, puisque nous pouvons expliquer les erreurs de "transfert" par un mécanisme similaire: l'élève essaye des règles ou des hypothèses correctes dans sa langue maternelle, pour voir si elles sont correctes ou correctement appliquées dans l'autre langue.

Le deuxième type d'erreurs indépendantes de la nature de la langue maternelle sont les erreurs qui proviennent des méthodes d'enseignement ou du matériel utilisé pour enseigner. Ce type d'erreurs est plus difficile à identifier et les professeurs, bien sûr, ne sont pas très enclins à admettre que leurs méthodes et leur matériel peuvent être la cause d'erreurs chez l'étudiant. Cependant, on a de plus en plus la preuve que ce genre d'erreurs se produit. Il est évident qu'il est difficile d'identifier cette source d'erreurs. Alors qu'on peut identifier des erreurs de transfert ou d'analogie par une analyse linguistique de la langue étudiée, et par une comparaison entre la langue étudiée et la langue maternelle, sans faire de recherches sur les méthodes et le matériel d'enseignement, l'identification de ce que nous pouvons appeler "erreurs d'enseignement" exige une observation attentive de la technique du professeur dans sa classe et une analyse du matériel qu'il utilise. On a rarement entrepris de telles recherches jusqu'à maintenant. Il existe ici, pourtant, un vaste domaine de recherche pour l'analyse des erreurs, où il est essentiel d'avoir la coopération des enseignants. Il est d'autant plus important d'entreprendre cette recherche que les "erreurs d'enseignement" sont en principe redondantes. Alors qu'on peut considérer les erreurs de 'transfert' et d'analogie non seulement comme inévitables mais comme une étape indispensable de l'apprentissage, les "erreurs d'enseignement" révèlent des défauts dans le processus de l'enseignement.

Jusqu'à maintenant, j'ai parlé de ce que nous appelons la typologie psycholinguistique des erreurs. Nous pouvons nous intéresser maintenant à leur typologie linguistique. Si nous considérons la langue comme un code, nous pouvons distinguer deux façons de commettre des erreurs linguistiques:

enfreindre des règles du code ou mal utiliser le code. Ces deux sortes d'erreurs produisent ce que certains linguistes, du moins, appellent des *énoncés inacceptables*. Il est nécessaire, cependant, de faire une première distinction entre ces deux types d'erreurs. Lorsque nous enseignons une langue, nous le faisons dans un but, celui de rendre nos élèves capables de communiquer, à savoir de comprendre et de se faire comprendre, dans une langue étrangère. Il ne leur suffit pas de faire des phrases qui soient correctes du point de vue grammatical, phonologique et lexical, ils doivent aussi savoir les utiliser d'une manière appropriée dans un certain contexte pour que la communication ait lieu. Les énoncés, en effet, n'apparaissent pas isolés, mais comme une partie d'une conversation et d'une situation. Ces énoncés doivent être liés à toute la conversation et à la situation d'une façon adéquate pour que la communication soit possible. On connaît des règles pour bien former des phrases; ce sont les règles internes de la langue. C'est ce que nous entendons par "code". Mais il y a aussi les règles qui commandent les relations externes des énoncés. Nous pouvons les appeler "règles d'usage". Enfreindre l'une ou l'autre de ces règles, c'est commettre une erreur.

La difficulté réside dans le fait que la linguistique traite principalement des règles internes de la langue, des règles de la structure de la langue. Les erreurs d'usage ont été bien moins étudiées et décrites. On a tendance à les appeler des "ratés" dans le *Sprachgefühl*, simplement parce que nous ne pouvons pas encore définir quelles sortes de règles on a enfreintes. La conception de Chomsky de la compétence linguistique concerne seulement la connaissance des règles de la formation des phrases, c'est-à-dire les règles du code. Aujourd'hui on pense que cette conception de la compétence est quelque peu limitée. Il est de plus en plus évident que la structure et l'articulation d'une langue ne se limitent pas seulement aux relations concernant l'élément sémantique ou propositionnel des énoncés. Il existe une autre forme d'articulation et de structure que l'on appelle, quelquefois, d'une manière inexacte, stylistique, et qui traite des rapports entre les phrases d'un discours et le thème ou sujet de l'énoncé. C'est au locuteur de décider s'il veut transmettre un aspect particulier de la proposition. Voici un exemple très simple en anglais; pour ce qui est du contenu de la proposition, ces deux phrases veulent dire la même chose:

*The girl in the red hat is Mary*  
*Mary is the girl in the red hat*

Mais pour répondre aux questions: *Which is Mary?* et *Who is the girl in the red hat?* seule une des deux phrases constitue une réponse acceptable dans chaque cas. Des infractions au code sont alors des erreurs qui enfreignent les

règles du code, à la fois du point de vue de la structure de la proposition, et de celle du thème ou de l'information transmise.

Les erreurs dans l'emploi du code peuvent être subdivisées. Ici, comme je l'ai déjà dit, nous rencontrons encore des difficultés, car la théorie sémantique nous fait défaut. Nous pouvons, cependant, classer grossièrement ces erreurs en catégories en distinguant les *énoncés inacceptables* du point de vue de la référence et du point de vue social. Il est intéressant de remarquer qu'un locuteur commet ces types d'erreurs dans sa propre langue. Ainsi lorsqu'il désigne quelque chose, mais l'appelle d'un nom inapproprié, il commet une erreur de référence. Nous disons qu'il ignore la signification du mot particulier. De même, lorsque ce locuteur s'adresse à quelqu'un dans un langage qui ne correspond pas aux relations qu'ils entretiennent, par exemple un élève s'adressant à son professeur comme à un camarade de classe, il enfreint, là, une règle ou une convention d'usage. Les étudiants commettent régulièrement ces deux types d'erreurs dans l'usage du code.

J'ai déjà fait remarquer qu'il n'est pas facile de déterminer du premier coup si l'erreur commise par l'étudiant est un lapsus linguae ou une faute (*lapse*) comme le locuteur peut en commettre dans sa langue maternelle, ou, si c'est le résultat d'un manque de connaissance ou de *compétence de communication*. Voici deux tests que nous pouvons faire. Le premier est de demander à l'étudiant de corriger son erreur lui-même. S'il est capable de le faire, alors c'est probablement qu'il a simplement "raté" son énonciation, tel le locuteur dans sa langue maternelle, pour une raison tout à fait temporaire. Au contraire, s'il ne peut pas se corriger, c'est que son infraction aux règles provient d'un manque de connaissance. Cependant, nous ne pouvons pas toujours demander à l'étudiant de se corriger; c'est le cas en particulier dans les travaux écrits. Le deuxième test est de voir si l'erreur est un exemple unique, ou si elle se répète avec régularité. Dans l'analyse des erreurs, nous nous intéressons surtout aux erreurs répétées, car les erreurs sont caractérisées par leur aspect de répétition. Comme le mot 'répétition' l'indique, il est évident que l'étudiant utilise une *règle* incorrecte. C'est le travail de l'analyse des erreurs de découvrir les règles qui causent l'erreur, et de les comparer avec les règles de la langue étudiée. L'analyse des erreurs est une partie fondamentale de l'analyse linguistique comparée.

Cependant, il arrive souvent à un professeur de trouver que les erreurs de son étudiant ne sont pas toujours systématiques. Quelquefois, ce dernier semble faire une erreur, puis ne plus la faire, ou bien la faire régulièrement mais de manière différente. Il atteint aussi le niveau où il la commet tout le temps et de la même manière. Comment tenir compte de cette "irrégularité systématique de l'erreur", comme on pourrait l'appeler d'une façon paradoxale? Si on pouvait donner une réponse ferme à cette question, nous

aurions déjà fait un pas considérable dans la description du processus de l'apprentissage. Cependant, on peut déjà suggérer quelques idées.

Je pense qu'il est utile de distinguer trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée. J'appellerai le premier niveau "*niveau présystématique*". A ce niveau, l'étudiant ignore totalement l'existence d'un système relatif à une forme particulière ou à un ensemble de formes dans la langue. Il lui semble que ces formes apparaissent au hasard, et, en conséquence, il essaye de deviner, au hasard, le système. Il peut, de temps en temps, tomber par chance sur une forme correcte. L'étudiant procède ainsi, par exemple, avant d'avoir découvert le système de la concordance des personnes du verbe, ou le système des temps et sa relation avec les adverbes de temps. Puis il découvre ce qu'il croit être un système et il entre dans ce que nous pouvons appeler le "*niveau systématique*" des erreurs. Il a découvert un système, mais ce système ne se conforme pas entièrement à celui de la langue étudiée. A ce niveau nous pouvons commencer à faire des relevés systématiques des règles qu'il semble utiliser. Peut-être arrivera-t-il à produire un certain nombre de formes correctes, et non plus par chance, mais parce qu'il a découvert des règles ou une certaine partie de ces règles. Il aura, par exemple, découvert que les terminaisons verbales varient selon le choix du sujet, mais il se peut qu'il ne choisisse pas d'une manière constante la forme correcte. Bien qu'il produise un certain nombre de solutions correctes, nous ne pouvons pas dire, à ce niveau, qu'il a appris le système. Nous aurons toujours une situation où l'étudiant produira des formes correctes mais pour de mauvaises raisons. Enfin vient un moment où il a découvert les règles correctes de la langue. C'est alors qu'il redevient irrégulier et, apparemment, sans système. Mais cette fois, ses erreurs ne sont pas tant dues à son ignorance qu'à son incapacité d'appliquer les règles qu'il connaît. Ce sont des manques d'attention ou de mémoire. Nous pouvons appeler ce niveau "*post-systématique*" ou "*niveau de la pratique*". A ce niveau, il est en train d'acquérir, dans un sens, un automatisme pour appliquer la règle qu'il connaît.

Ici nous pouvons aussi faire un test empirique pour déterminer à quel niveau se trouve un étudiant au cours de son étude d'un aspect particulier du système de la langue. Si nous lui demandons de corriger une forme lorsqu'il se trouve au niveau présystématique, il sera incapable d'identifier son erreur (si on attire son attention sur ce point précis) ou de donner la raison pour laquelle il a choisi ladite forme. Au second niveau, dit systématique, il sera probablement capable d'identifier la forme erronée, de donner une explication de son choix, mais il sera incapable de la corriger. Au niveau de la pratique, il pourra, après réflexion, à la fois identifier sa propre erreur et la corriger. C'est à cet égard que les erreurs à ce "*niveau de la pratique*"

ressemblent à ce que j'ai appelé "*fautes*" (lapses), que le locuteur produit dans sa langue maternelle.

J'en viens maintenant au dernier aspect de l'analyse des erreurs que j'aimerais traiter, à savoir le rapport entre l'analyse des erreurs et les tests de langue. On a entrepris ces dernières années une étude poussée des méthodes objectives pour faire des tests sur la connaissance d'une langue chez un étudiant. Le but principal de l'établissement de ces tests était de trouver des moyens pour évaluer la connaissance de la langue chez les étudiants, à un moment donné de leur étude, et d'identifier les lacunes de cette connaissance. Or, c'est précisément un des buts pratiques de l'analyse des erreurs. Devons-nous conclure que c'est une perte de temps que de faire des recherches dans les deux domaines? Je ne le crois pas. Non seulement l'analyse des erreurs a un but théorique que j'ai souligné et que les tests ne peuvent réaliser, mais les deux méthodes nous apportent des renseignements très différents sur les connaissances des étudiants.

Lorsqu'on construit un test, on est forcé de faire un choix parmi tous les systèmes et catégories de la langue pour en faire le contenu du test. On ne peut faire un test sur toute la langue. On doit sélectionner. On essaie, dans la mesure du possible, de choisir un échantillon qui illustre l'ensemble de la langue. Bien sûr, on obtient des résultats différents selon les différents échantillons choisis. Il est de pratique courante de baser l'échantillon sur les résultats de l'analyse des erreurs. Si nous agissons ainsi, nous faisons, en effet, deux fois le même travail. Le problème majeur pour établir un test est, en fait, de déterminer ce que l'on entend par "échantillon représentatif" des systèmes ou des catégories d'une langue. Pour le moment, personne n'a proposé de solution rationnelle et satisfaisante.

Il existe, cependant, une autre distinction importante entre les tests et l'analyse des erreurs. Lorsqu'on fait passer un test à un étudiant, celui-ci est obligé de répondre à nos questions. S'il ne comprend pas certains éléments qui font partie du contenu du test, nous les découvrons rapidement. Dans l'analyse des erreurs nous examinons surtout l'usage spontané de la langue. Si l'étudiant ne connaît pas, ou pense ne pas connaître, certains éléments de la langue, il peut éviter de le montrer, en s'exprimant seulement à l'aide de règles et d'expressions de la langue qu'il peut contrôler. Ainsi les tests et l'analyse des erreurs nous procurent certainement des images plutôt différentes de la compétence des élèves. Nous pouvons comparer les tests à une investigation expérimentale et l'analyse des erreurs à une investigation clinique. Le test provoque l'erreur tandis que l'analyse des erreurs traite d'une activité où on évite les erreurs.

Il y a encore une différence essentielle entre les tests et l'analyse des erreurs. La langue qu'on utilise dans les tests n'est pas la même que celle

qu'on utilise normalement. Tout comme la langue utilisée au laboratoire de langues n'est pas celle de la vie courante. C'est évident; car la situation du test est une situation expérimentale où toute variante est contrôlée. Les tests, pour le moment, ne peuvent que contrôler la compétence linguistique dans un sens limité, c'est-à-dire la connaissance du code. On commence, rarement, à faire des tests sur l'usage du code chez l'étudiant. Il y a ainsi tout un domaine de la compétence de la langue — la compétence de communication, comme je l'ai appelée — qui détermine la propriété sociale, contextuelle et référentielle de l'usage, que les tests ne peuvent établir. Il est vrai que c'est un domaine de l'analyse des erreurs qui, pour le moment, dépend énormément du *Sprachgefühl* de l'analyste. Cela fait, néanmoins, partie de la compétence linguistique, et seule l'analyse des erreurs peut nous fournir des renseignements à ce sujet.

Il y a encore beaucoup d'aspects dans l'analyse des erreurs que je n'ai pas abordés, notamment les problèmes que posent les techniques pour identifier et décrire les erreurs, mais ils dépassent les limites de cet article. En conclusion, si l'analyse des erreurs occupe une place centrale dans la linguistique appliquée, c'est qu'elle utilise la théorie et les méthodes descriptives de la linguistique dans le but d'élucider certains problèmes pratiques de l'enseignement des langues et de suggérer des solutions. Nous ne classons, ni ne décrivons les erreurs pour le plaisir d'exercer notre adresse, nous le faisons dans le but d'être utile.

Département de linguistique  
Université d'Edimbourg  
Edimbourg EH8 9LL

S.P. Corder

### **Strukturalismus, Dependenzgrammatik und Transformationalismus<sup>1</sup>.**

Nachdem die 50er und 60er Jahre unseres Jahrhunderts durch das Vorhandensein zahlreicher linguistischer Richtungen geprägt waren, scheint sich für das 7. Jahrzehnt, an dessen Schwelle wir stehen, eine Konzentration auf einige Modelle abzuzeichnen. In der zuerst genannten Epoche treten der äusserst mannigfaltige Strukturalismus, die Glossematik, die Firth-Schule, die Dependenzgrammatik, der Generativismus u.a. hervor.

Wie jeder *Strukturalismus* arbeitet der *amerikanische*, um mit ihm zu beginnen, analytisch-induktiv und setzt deshalb ein bestimmtes Korpus, einen

1 Veränderte Fassung eines am 27.1.71 in der Gesellschaft für deutsche Sprache und Literatur in Zürich gehaltenen Vortrages.