

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

Université Catholique de Lublin Jean Paul II

Institut de Linguistique

paprocka@kul.pl

ORCID : 0000-0002-6773-8144

Erreur, faute, idiosyncrasie : statut des formes non standards en didactique des langues

Error, Mistake, Idiosyncrasy: A Status of Non-standard Forms
in Language Didactics

Abstract

In this contribution, the notion of rivalry, central to the present volume, is explored through the lens of the coexistence, within discourse, of so-called *correct* forms (those conforming to the norm) and *incorrect* ones (deemed faulty or erroneous), whether produced in a speaker's native language or in a foreign language. The constant interplay between codified norms and individual hypotheses about how the language operates in actual use constitutes a fundamental characteristic of all linguistic communication. Yet it is only very recently that language didactics appears to have truly acknowledged this reality. Accordingly, the remainder of this contribution will address the *mistake / error* dichotomy, the status of error across the major stages in the history of language teaching, and the (relatively recent) shift in how *non-normative* forms-intrinsic to any language acquisition process-are treated.

Keywords: error, fault, idiosyncrasy, non-standard form, langue acquisition, L2 productions

Mots clé : erreur, faute, forme idiosyncrasique, forme non-standard, acquisition de la langue, productions en L2

Introduction : l'erreur est humaine

Nelson Brooks (1960 : 58) observe que « Like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence to be expected. » Cette réflexion souligne combien la notion d'erreur constitue un principe

fondamental, transversal aux systèmes cognitifs et culturels, et combien elle est indissociablement liée aux pratiques de didactique des langues.

Cette considération traverse l'histoire de la pensée. Ménandre, auteur grec du IV^e siècle av. J.-C., notait déjà que « δίς ἔξαμαρτανεῖν ταύτον οὐκ ἀνδρὸς σοφοῦ » (Répéter la même erreur n'est pas l'apanage d'un homme sage). Cicéron, au I^{er} siècle av. J.-C., réaffirme ce constat : « Cuiusvis hominis est errare : nullius nisi insipientis perseverare in errore » (Tout homme peut se tromper ; seul l'insensé persiste dans son erreur). Sénèque synthétise cette conception dans la maxime désormais célèbre « Errare humanum est » (L'erreur est humaine). Quatre siècles plus tard, Saint Augustin nuance cette perspective en distinguant l'erreur humaine de l'obstination malveillante : « Humanum fuit errare, diabolicum est per animositatem in errore manere » (Sermons 164.14). Enfin, la *Genèse* (3,6) inscrit l'erreur dans un cadre moral et métaphysique, en associant transgression et conscience de la responsabilité : la désobéissance volontaire d'Ève et d'Adam illustre la dimension intentionnelle de la faute et la distingue de l'erreur inhérente à la condition humaine.

Ces observations permettent de distinguer deux notions fondamentales : si la faute et l'erreur peuvent être envisagées comme des transgressions d'interdits ou de normes, l'erreur apparaît culturellement et cognitivement comme un concept plus neutre. Marquilló Larruy (2003 : 13) souligne à cet égard que le terme « erreur » demeure « culturellement moins marqué ».

Dans le cadre de cet article, la notion de rivalité – concept central de ce volume – sera examinée à travers la coexistence, dans le discours, des formes dites « correctes » (conformes à la norme) et « incorrectes » (considérées comme fautives ou erronées), qu'elles relèvent de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. La tension permanente entre la norme codifiée et les hypothèses individuelles concernant le fonctionnement linguistique constitue une dimension fondamentale de toute communication (Bronckart *et al.* 1985). Il est toutefois notable que cette prise de conscience, dans le domaine de la didactique des langues, ne s'est véritablement affirmée que récemment.

Cette contribution s'attachera, dans un premier temps, à clarifier la dichotomie « faute / erreur », avant d'examiner le statut de l'erreur à travers les principales étapes de l'histoire de la didactique des langues. Elle analysera enfin l'évolution, relativement récente, du traitement des formes « hors norme », inhérentes à tout processus d'appropriation linguistique, ainsi que leur rôle dans la construction du sens et de la compétence communicative.

1. Faute et erreur : approche définitoire

Dans le domaine de la recherche sur l'acquisition du langage, la distinction entre faute et erreur s'inscrit dans la perspective chomskienne (Chomsky 1965), qui distingue la compétence linguistique – soit la connaissance intuitive que possède un locuteur des règles de sa langue – de la performance, relative à la production et à la compréhension des énoncés en situation réelle. Dans ce cadre, les fautes sont généralement attribuées à la performance, c'est-à-dire à l'usage concret de la langue dans des contextes spécifiques, tandis que les erreurs renvoient à la compétence, autrement dit à la connaissance que le locuteur-auditeur possède du système linguistique (Caron 2001).

Dans leur ouvrage de référence, *Dictionnaire de didactique des langues* (1976), Galisson et Coste renvoient à l'entrée « erreur » au terme « faute », qu'ils définissent comme englobant « divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses ». Toutefois, ils précisent que :

« Faute » étant souvent affecté d'une valeur dépréciative, il serait préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage (notamment en situation d'apprentissage linguistique), mais tant que l'utilisation du langage dévalorisera et condamnera, au regard de la communauté, quiconque commet une faute, le changement (si souhaitable qu'il paraisse) ne saurait être simplement terminologique. En tout état de cause, parler « d'erreur » ou « d'inadéquation » pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la « faute » de façon plus neutre, non de la nier [...]. (Galisson, Coste 1976 : 215)

Boyer, Butzbach et Pendanx (1990 : 56) vont dans le même sens, insistant sur la nécessité de « déculpabiliser l'apprenant face à ses productions fautives, considérées comme erreurs ».

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2000), auquel Coste a contribué, reprend néanmoins la dichotomie chomskienne en affirmant¹ :

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur / apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. (CECRL 2000 : 118)

Dans la pratique pédagogique, corriger erreurs et fautes constitue une préoccupation constante en classe de langue. Cependant, la simple désapprobation n'assure pas la justesse des productions de l'apprenant, qu'il s'agisse d'une L2 ou même d'une L1. L'apprenant peut identifier lui-même l'écart par rapport au modèle et le corriger par répétition, le reconnaître sans pouvoir le corriger, ne pas percevoir l'erreur et nécessiter une intervention externe, ou encore être incapable de reproduire le modèle et d'évaluer la justesse de sa performance (Brooks 1960 : 267).

Le CECRL (2000 : 118) distingue quatre attitudes possibles face aux fautes et aux erreurs :

- Les fautes et les erreurs témoignent de l'échec de l'apprentissage.
- Les fautes et les erreurs traduisent l'inefficacité de l'enseignement.
- Les fautes et les erreurs révèlent la volonté de l'apprenant de communiquer malgré les risques.
- Les erreurs sont inévitables et représentent le produit transitoire du développement d'une interlangue. Les fautes sont également inévitables dans tout usage linguistique, y compris chez les locuteurs natifs.

Ces perspectives (a-b et c-d) illustrent en réalité deux étapes majeures dans l'évolution de la réflexion didactique sur les productions « hors norme » des apprenants, les travaux de Corder (1967, 1970) constituant un point de rupture :

1. L'erreur ou la faute est perçue comme le signe des lacunes de l'apprenant et doit être éliminée du processus d'apprentissage.
2. L'erreur ou la faute devient un repère essentiel sur le chemin de l'acquisition bilingue ou plurilingue, offrant une information précieuse sur le développement des compétences linguistiques.

¹ C'est nous qui soulignons.

2. Traitement de l'erreur² et l'évolution de son statut

En mobilisant le modèle éducatif de Legendre (1983, 1988) dans le champ de la didactique des langues, Germain (1989, 1993) situe le traitement de l'erreur au sein de la situation pédagogique, conceptualisée comme « l'ensemble des composantes interreliées sujetobjetagent dans un milieu donné » (Legendre 1988 : 514)³. Plus précisément, cette analyse s'inscrit dans la relation d'enseignement, c'est-à-dire l'interaction entre le sujet et l'agent, laquelle repose sur les interactions enseignantapprenants et sur les activités pédagogiques mises en œuvre.

Si l'on accepte, comme le suggère Germain (1993), que l'enseignement formel d'une langue seconde remonte à l'apprentissage de la langue sumérienne par les Akkadiens vers 3000 avant notre ère, alors l'histoire de la didactique des langues s'étend sur plus de cinquante siècles. La plus grande partie de cette période, jusqu'à la fin des années 1960, a été dominée par une approche normative de l'enseignement, dans laquelle les écarts à la norme étaient systématiquement interprétés comme des signes d'échec de l'apprentissage ou d'inefficacité de l'enseignement.

2.1. La fortune et le sort de la méthode grammaire-traduction

L'enseignement des langues étrangères trouve ses premières manifestations documentées dans l'instruction du grec auprès des jeunes Romains. *Graecia capta ferum victorem cepit* : sous l'Empire romain, l'enseignement du grec, considéré aujourd'hui comme l'apprentissage d'une véritable langue étrangère, réapparaît de manière systématique. Les Romains, captivés par la civilisation hellénique, ne développent pas de modèle pédagogique innovant pour l'apprentissage du grec, langue seconde. Au contraire, ils réutilisent le dispositif éducatif qu'ils ont déjà mis en place pour l'enseignement de leur langue maternelle, le latin. Cette approche conduit à l'instauration d'un enseignement bilingue gréco-latine, qui repose sur la transmission simultanée des deux langues dans un cadre éducatif commun. Si l'influence romaine s'étend sur plusieurs siècles, ce sont néanmoins les Grecs anciens qui sont à l'origine des premières méthodes didactiques dédiées à l'enseignement des langues vivantes. Par ailleurs, cette domination romaine favorise l'instauration d'un enseignement systématique du latin en Europe, d'abord comme langue seconde vivante jusqu'à la Renaissance, puis, jusqu'au début ou au milieu du XX^e siècle, comme langue seconde morte, envisagée comme une « gymnastique intellectuelle » (Germain 2001 : 8).

Le XVI^e siècle marque l'essor des langues nationales, notamment celles de la famille romane, directement issues du latin. Ces langues sont également enseignées comme langues secondes selon

2 Pour des raisons de clarté et afin de simplifier le propos, le terme « erreur » sera, sauf indication contraire, employé pour désigner l'ensemble des productions linguistiques considérées comme « hors norme ».

3 Germain (1989 : 63) : [...] les quatre composantes considérées par Legendre comme constitutives de toute situation pédagogique sont les suivantes (1983: 270-276) :

- le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage ;
- l'objet (O) : les objectifs à atteindre ;
- le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orientateurs, appariateurs, conseilleurs pédagogiques, *etc.*), les opérations (admission, inscription, évaluation, *etc.*) et les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances) ;
- l'agent (A) : les « ressources d'assistance » telles les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (volumes, appareils, films, micro-ordinateurs, *etc.*) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, *etc.*).

les principes hérités de l'enseignement du latin, donnant naissance à la méthode dite « grammaire-traduction ». Les exercices écrits principaux de cette méthode consistent en des traductions de la langue maternelle vers la langue étrangère (thème) et inversement (version). L'évaluation du thème repose sur deux catégories principales de fautes, hiérarchisées par gravité : les solécismes (erreurs syntaxiques dans la langue cible) et les barbarismes (fautes morphologiques dans la langue cible). Les maladresses et lourdeurs stylistiques sont également sanctionnées, mais à un degré moindre. Quant à la version, elle distingue trois types de fautes, également graduées par gravité : le faux sens (interprétation incorrecte d'un mot), le contresens (attribution d'un sens contraire au texte original) et le non-sens (traduction incohérente ou absurde). D'autres catégories d'erreurs peuvent également être prises en compte, variant selon les systèmes d'évaluation.

L'évolution de la didactique des langues s'inscrit dans une dynamique historique marquée par l'émergence successive de méthodologies et de courants divers. Bien que des pratiques pédagogiques puissent être identifiées dès les siècles précédents, ce n'est véritablement qu'au XIX^e siècle que se manifestent les premières tentatives systématiques de réforme. Ces réformes visent à pallier les limites de la méthode grammaire-traduction, qui, au fil du temps, est devenue la référence « classique » non seulement pour l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), mais aussi pour celui des langues vivantes (Germain 2001 : 101).

Si la méthode grammaire-traduction présente des limites dans l'enseignement des langues vivantes, il convient de souligner que les erreurs qu'elle considère comme « graves » ont en commun de compromettre la compréhension ou l'interprétation du message original, générant ainsi un malentendu sur le plan communicationnel. Cette perspective correspond à une définition extensive de l'erreur, envisagée à travers ses conséquences effectives. Dès lors, l'approche didactique de la méthode grammaire-traduction, souvent critiquée pour son intransigeance à l'égard de l'erreur, peut être reconsidérée sous un jour moins répressif. Elle s'inscrit, en réalité, dans la logique de la didactique moderne, qui cherche à éliminer les éléments perturbateurs dans la production linguistique de l'apprenant afin de garantir une communication claire et efficace.

2.2. L'évolution du traitement de l'erreur en didactique des langues

En introduisant sa « méthode de séries » en 1880, François Gouin inaugure un tournant majeur dans l'histoire de la didactique des langues. La « méthode linguistique » qu'il propose repose sur le postulat selon lequel l'apprentissage d'une langue vise avant tout la capacité à s'exprimer et à se faire comprendre. L'enseignement de l'oral et de l'écrit doit se dérouler de manière intégrée, tout en privilégiant l'oreille sur l'œil : « l'oreille doit toujours précéder l'œil » (Gouin 1880, cité par Germain 2001 : 121).

Dans la continuité de cette réforme initiée par Gouin, Marquilló Larruy (2003) identifie trois repères structurants pour la période allant de la fin du XIX^e siècle aux années 1960 (cf. Tableau 1). Elle souligne également que l'élargissement du champ de la didactique vers celui de l'acquisition des langues permet d'opérer un véritable changement dans la conception de l'erreur. Ainsi, entre le latin – langue morte enseignée comme une « gymnastique intellectuelle » – et les langues vivantes apprises à des fins strictement communicatives, le statut de l'erreur connaît une évolution notable et significative.

Table 1. Evolution du statut de l'erreur dans une perspective comparative (psychologie, démarches, statut de l'erreur)

Période	Modèle psychologique / courant	Démarches d'enseignement	Statut de l'erreur
Fin XIX^e – début XX^e	Psychologie des facultés	Grammaire-traduction ; règles, listes de mots, exercices progressifs	Faiblesse intellectuelle, défaut à éliminer
1940–1960	Behaviorisme (conditionnement, imitation)	Exercices structuraux, stimulus-réponse, renforcement	À exclure absolument, car elle bloque l'automatisation
À partir de 1950	Analyse contrastive (AC, <i>a priori</i>)	Comparaison L1 / L2, anticipation des transferts	Résultat des interférences (positives ou négatives)
À partir de 1960	Constructivisme	Approches communicatives, jeux de rôles, documents authentiques	Repère de l'apprentissage, étape normale du développement
À partir de 1970	Analyse d'erreurs (AE, <i>a posteriori</i>)	Étude et classification des erreurs (relatives / absolues, simplifications, surgénéralisations, fossilisation)	Objet d'analyse scientifique, révélateur des processus d'acquisition
À partir de 1980	Interlangue (IL)	Observation des grammaires intériorisées, systèmes idiosyncrasiques	Manifestation de la logique interne de l'interlangue, non un « défaut »
À partir de 1985–1990	Parlers bilingues	Étude de la communication exolingue, répertoires mixtes, séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)	Notion relativisée : l'« erreur » peut être une stratégie communicative dans un contexte bilingue

Premièrement, ce tableau illustre une triple dynamique d'évolution :

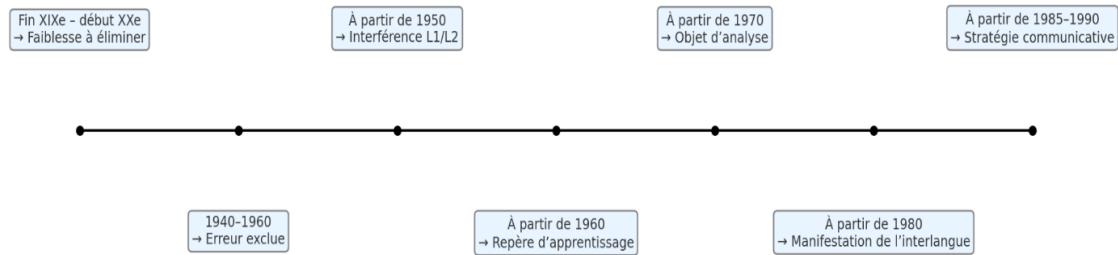
- une évolution psychologique, passant de l'élève passif à l'apprenant acteur de son apprentissage ;
- une évolution méthodologique, marquée par le passage de la répétition mécanique à une communication authentique ;
- une évolution du statut de l'erreur, qui se transforme d'un simple défaut à éliminer en un outil d'analyse, puis en une stratégie communicative.

Dans un second temps, ce même tableau offre la possibilité d'une analyse comparative approfondie de la démarche didactique adoptée vis-à-vis de l'erreur.

2.3. L'analyse comparative détaillée (psychologie, méthodes, statut de l'erreur, approche générale)

La frise chronologique ci-dessous illustre comment le statut de l'erreur a évolué avec le temps. On observe une transformation progressive de sa perception, passant de la suppression à la reconnaissance de l'erreur en tant qu'élément formateur et communicatif essentiel.

Frise chronologique simplifiée : évolution du statut de l'erreur



- **Fin XIX^e – début XX^e : psychologie des facultés, grammaire-traduction**
 - Psychologie : l'apprenant est vu comme une mémoire à entraîner, à exercer par des tâches de plus en plus complexes.
 - Méthodes : traduction, apprentissage des règles et des listes de vocabulaire.
 - Erreur : marque de faiblesse intellectuelle ; elle doit être éliminée.
 - * *Enseignement mécanique, normatif et élitiste où l'erreur n'a qu'une valeur négative.*
- **Les années 1940–1960 : behaviorisme**
 - Psychologie : apprentissage = conditionnement, acquisition d'habitudes linguistiques par stimulus / réponse.
 - Méthodes : exercices structuraux, drills, répétition et renforcement positif.
 - Erreur : à proscrire ; elle perturbe l'automatisation des formes correctes.
 - * *L'élève est passif, réduit à l'imitation et à la répétition.*
- **À partir de 1950 : analyse contrastive (AC)**
 - Psychologie / linguistique : comparaison entre la L1 et la L2 pour prévoir les difficultés.
 - Méthodes : analyse a priori, centrée sur les transferts (positifs ou négatifs).
 - Erreur : produit de l'interférence entre langues, non simple signe d'ignorance.
 - * *Première reconnaissance que les erreurs ont une origine systémique liée au contact des langues.*

• **À partir de 1960 : constructivisme**

- Psychologie : l'apprentissage est un processus actif, volontaire et contrôlé par l'apprenant.
- Méthodes : approche communicative, jeux de rôles, documents authentiques.
- Erreur : devient un repère d'apprentissage, indice du cheminement cognitif.
* *L'erreur acquiert une valeur pédagogique.*

• **À partir de 1970 : analyse d'erreurs (AE)**

- Psychologie / linguistique : analyse a posteriori de la production de l'élève.
- Méthodes : classification des erreurs – relatives / absolues, systématiques / non systématiques, simplifications, surgénéralisations, fossilisation.
- Erreur : objet d'étude scientifique, révélateur des mécanismes d'acquisition.
* *L'erreur est désormais source d'information et non simple obstacle.*

• **À partir de 1980 : interlangue (IL)**

- Psychologie / linguistique : émergence du concept d'interlangue – système intermédiaire propre à l'apprenant.
- Méthodes : description des grammaires intérieures, des systèmes idiosyncrasiques.
- Erreur : reflet de la logique interne de l'interlangue.
* *Perspective descriptive et explicative, non plus seulement normative.*

• **À partir de 1985–1990 : parlers bilingues**

- Psychologie/linguistique : étude de la communication bilingue et exolingue.
- Méthodes : analyse des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)⁴, transcodages, répertoires verbaux mixtes.
- Erreur : sa notion devient floue : dans un répertoire bilingue, ce qui est vu comme « erreur » peut relever d'une stratégie communicative.
* *Approche sociolinguistique et pragmatique où l'efficacité communicative prime sur la correction formelle.*

L'histoire de la didactique des langues témoigne d'un changement profond, tant dans la façon dont l'erreur est comprise que dans la place qui lui est accordée à l'intérieur du processus d'apprentissage par l'apprenant. Jusqu'aux années 1950, l'erreur est généralement envisagée comme une déficience ou une anomalie à corriger, en particulier au sein des approches traditionnelles, telles que la méthode grammaire-traduction, ou des cadres behavioristes. L'émergence, à partir des années 1960, des approches constructivistes, suivie du développement des analyses d'erreurs et de la notion d'*interlangue*⁵ (Selinker

4 Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) : séquences chargées d'un certain potentiel acquisitionnel qui peuvent apparaître lors de l'échange : natif - non natif ; des moments plus favorables que d'autres à l'acquisition (De Pietro, Matthey et Py 1989) ; la notion de SPA renvoie également « à une dialectique entre plusieurs mouvements » : *auto-structuration* où l'apprenant produit des énoncés dans son interlangue ; *hétéro-structuration* où arrive l'intervention corrective du locuteur natif ; *interprétation* où l'apprenant peut (ou non) prendre en charge l'intervention (la correction) du locuteur natif (De Pietro et al. 1989 ; Piotrowski 2006). (Paprocka-Piotrowska 2008 : 322)

5 *Interlangue (IL)* : système construit par l'apprenant au cours du processus d'appropriation d'une nouvelle langue ; une solution médiane entre la représentation de l'apprenants de ce qu'est la L2 (de ses hypothèses sur le fonctionnement de la

1972), conduit à redéfinir l'erreur non plus comme un simple obstacle à l'apprentissage, mais comme un phénomène inhérent et potentiellement nécessaire au processus d'acquisition linguistique⁶.

Parallèlement, la conception de l'apprenant subit une mutation notable. Initialement réduit à un rôle passif de récepteur des structures et des règles linguistiques, il est progressivement reconnu comme un acteur autonome et engagé, capable de mobiliser des stratégies cognitives et communicatives variées dans des contextes diversifiés. Cette redéfinition du rôle de l'apprenant s'accompagne d'une réorientation des pratiques pédagogiques : on assiste au passage d'un modèle normatif, fondé sur la répétition et l'imitation, à des approches centrées sur l'interaction et la construction de sens, privilégiant l'apprentissage communicatif et sociolinguistique (Lightbown et Spada 2006⁷).

L'évolution de la didactique des langues révèle ainsi une transformation significative tant dans la perception de l'erreur que dans le rôle assigné à l'apprenant. Initialement, l'erreur était considérée comme un obstacle à corriger rapidement, voire comme un signe de faiblesse ou d'échec dans le processus d'apprentissage. La méthode était alors principalement centrée sur la transmission de normes linguistiques strictes, avec peu de place pour l'erreur, perçue comme un dérèglement à éliminer.

Progressivement, cette vision a évolué, notamment à partir du milieu du XX^e siècle, avec l'émergence de conceptions plus permissives et constructivistes en didactique des langues. L'erreur a été requalifiée en véritable outil d'apprentissage, un moyen pour l'apprenant de prendre conscience de ses propres processus linguistiques, de tester ses repères et de progresser par l'expérimentation. Dans cette optique, l'erreur devient un élément intrinsèque du cheminement, favorisant une attitude plus positive face à l'échec, qui est désormais considéré comme une étape nécessaire sur la voie de l'acquisition.⁸

2.4. Approches récentes : fin XX^e – début XXI^e

Pour compléter le découpage général proposé ci-dessous (cf. 2.3), il convient d'y intégrer la période récente, s'étendant de la fin du XX^e au début du XXI^e siècle, caractérisée par une démarche didactique innovante préconisée par le Conseil de l'Europe et formalisée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2000). L'approche actionnelle, également désignée « approche par tâches », considère prioritairement l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux appelés à accomplir des

L2) et les moyens linguistiques et conceptuels dont il dispose ; *a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm* (Selinker 1972 : 214). (Paprocka-Piotrowska 2008 : 318)

- 6 À titre d'illustration, l'on peut mentionner deux travaux récents : Cao (2024), consacré à l'acquisition de la morphologie verbale en français langue étrangère par des apprenants sinophones, et D'Angelo (2024), portant sur l'acquisition de la cohésion discursive en italien langue étrangère chez des apprenants francophones.
- 7 Like first language learners, second language learners do not learn the language simply through imitation and practice. They produce sentences that are not exactly like those they have heard. These new sentences appear to be based on internal cognitive processes and prior knowledge that interact with the language they hear around them. Both first and second language acquisition are described as developing systems with their own evolving rules and patterns, not as imperfect version of the target language (Lightbown et Spada 2006 : 78).
- 8 La perception de l'erreur suit une évolution parallèle et cohérente. Elle est successivement interprétée comme un défaut ou une faiblesse (grammaire-traduction, behaviorisme), comme le produit d'interférences interlinguistiques (analyse contrastive), comme une étape constitutive du processus d'apprentissage (constructivisme), comme un objet scientifique susceptible d'analyse systématique (analyse d'erreurs, interlangue), pour être finalement reconnue comme une stratégie communicative légitime, particulièrement manifeste dans les pratiques bilingues (Lightbown 2000).

tâches – non exclusivement langagières – dans des contextes et environnements déterminés, au sein d'un domaine d'action spécifique. « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et mobilise l'acteur social ». (CECRL 2000 : 15)

Dans cette optique, les compétences générales de l'individu se trouvent complétées par les compétences de communication langagière, articulées autour de trois composantes essentielles : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Les productions « hors norme » peuvent dès lors être appréhendées selon trois dimensions :

- *langagière* : résultant d'une représentation déformée du système de la langue cible ;
- *culturelle et / ou sociale* : influencée par une sensibilité limitée aux normes propres à d'autres cultures ;
- *fonctionnelle* : liée à une réalisation partielle des actes de parole ou à une maîtrise incomplète du discours.

Concernant les stratégies pédagogiques possibles pour gérer les fautes et erreurs (CECRL 2000 : 118), trois orientations se distinguent nettement des propositions antérieures :

- A. toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'entrave pas la communication, par exemple en dissociant l'objectif de correction de celui de l'aisance ;
- B. seules les erreurs qui interfèrent avec la communication devraient faire l'objet d'une correction ;
- C. les erreurs devraient être acceptées comme une forme de « langue transitoire » et, dans certains cas, ignorées.

Dans le cadre analytique développé ici, c'est avant tout cette dernière approche qui semble constituer l'aboutissement du cheminement historique, renvoyant inéluctablement aux travaux de Pit Corder.

2.5. La preuve d'une compétence transitoire

Dans son article fondateur de 1967 (traduction française publiée en 1980 dans la revue *Langages*, N° 57), Corder pose pour la première fois une question centrale relative à la signification et au rôle des erreurs produites par les apprenants. Il s'interroge en particulier sur les informations que ces erreurs peuvent révéler concernant le processus d'acquisition, et plus spécifiquement sur la nature du programme interne de l'apprenant, afin de permettre un ajustement optimal des dispositifs pédagogiques.

Dans un texte ultérieur, publié en 1971 (également traduit dans le N° 57 de *Langages*), Corder établit les fondements d'une approche innovante en didactique des langues en introduisant les notions de *dialecte idiosyncrasique*⁹ et de *dialecte transitoire*¹⁰. Il initie également une dynamique de recherche étendue

9 Corder (1980 : 18, 20) : [...] il suffit de distinguer les dialectes qui constituent la langue d'une communauté (que j'appellerai « dialectes sociaux ») et ceux qui ne constituent pas la langue d'une communauté (et j'appellerai ceux-ci « dialectes idiosyncrasiques »). J'avance donc des arguments d'ordre linguistique, et non sociologique, pour appeler ces derniers des dialectes. [...] Ici, certaines règles dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte social : elles sont propres à celui qui parle ce dialecte. Tous les *dialectes idiosyncrasiques* ont ceci de commun que certaines des règles devant entrer dans leur description sont particulières à un individu.

10 Corder (1980 : 20) : Une autre appellation pourrait être *dialecte transitoire*, ce qui mettrait en valeur la nature instable de tels dialectes.

centrée sur l'analyse systématique des erreurs, ouvrant la voie à de nombreuses investigations ultérieures en linguistique appliquée. Par conséquent, il nous appartient d'aborder des concepts tels que *formes idiosyncrasiques*¹¹ ou *compétence transitoire*¹², désignations « neutres » des productions non conformes à la norme, permettant d'aborder l'erreur sans jugement de valeur. Ces notions offrent un cadre pour l'analyse systématique des productions de l'apprenant, centrée sur la compréhension des processus d'acquisition plutôt que sur la seule correction normative. Elles permettent également d'identifier les régularités et les stratégies sous-jacentes à l'apprentissage, faisant de l'erreur non seulement un indice du développement linguistique, mais aussi un outil pour ajuster l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

Conclusions

Le rôle des erreurs, tel que mis en évidence par Corder, a profondément marqué l'évolution des méthodes didactiques. L'erreur n'est plus envisagée uniquement comme un échec à corriger, mais comme un indice pertinent du développement linguistique de l'apprenant. Cette conception a favorisé l'émergence de méthodologies centrées sur l'apprenant, dans lesquelles l'accent est mis sur l'interaction et la négociation du sens. L'analyse des erreurs permet ainsi de comprendre non seulement les écarts par rapport à la norme, mais également les stratégies cognitives et les régularités implicites mobilisées par l'apprenant. Dès lors, l'erreur devient un outil de diagnostic et de planification pédagogique, guidant l'enseignant dans l'adaptation des activités et des supports d'enseignement afin de favoriser un apprentissage progressif et efficace.

Cette évolution, consolidée par les travaux de Corder (1967, 1971), a conduit à l'émergence de deux approches majeures de l'enseignement moderne des langues : les approches *communicative* et *actionnelle*. Développées dans la seconde moitié du XX^e siècle et codifiées notamment dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2000), elles promeuvent l'interaction et la communication authentique entre les apprenants. L'erreur y est considérée non plus uniquement comme un objet de correction, mais comme un élément constitutif de la compétence langagière en devenir. Elle peut être analysée selon trois dimensions : *linguistique* (écarts par rapport au système cible), *socioculturelle* (influence des normes sociales et culturelles), et *fonctionnelle* (réalisation incomplète des actes de parole). Dans ce cadre, certaines erreurs sont acceptées comme des composantes transitoires du processus d'acquisition, permettant à l'apprenant de progresser vers une communication authentique et efficace (cf. entre autres : Ellis et Barkhuizen 2005, Paprocka-Piotrowska *et al.* 2012, Hammon 2020).

En raison de l'importance des travaux de Corder et de son incontestable contribution à la reconnaissance et à l'identification des erreurs comme l'une des stratégies d'acquisition linguistique, cet article se conclura par une citation qui résume parfaitement l'objectif ultime de la présente contribution.

11 *Formes idiosyncrasiques / formes non-natives* : formes produites par l'apprenant, non-conformes à la langue cible, mais relevant du système interne construit par l'apprenant (*dialecte idiosyncrasique, interlangue*) lors du processus de l'acquisition (Corder 1971]/1980). (Paprocka-Piotrowska 2008 : 317)

12 Corder (1980 : 13) : Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente [de sa L1 ou d'une L2], ou, comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ».

Ma principale objection aux termes *erreurs, déviant ou mal formée*, est que tous, dans une plus ou moins grande mesure, préjugent de l'explication des phrases idiosyncrasiques. Or, une des principales raisons que nous ayons pour étudier la langue de l'apprenant, c'est, précisément, de découvrir pourquoi elle est comme elle est, autrement dit, d'y chercher une explication, et, en fin de compte, d'expliquer le processus d'apprentissage. Il s'ensuit que, si nous appelons « déviantes » ou « erronées » les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant, l'explication en est sous-entendue avant même que la description se fasse. (Corder 1980 : 21)

Bibliographie

- Bronckart, Jean Paul, Daniel Emile Bain, Bernard Schneuwly, Coline Davaud, Auguste Pasquier (1985) *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34296> le 15.02.2025.
- Brooks, Nelson (1960) *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York : Harcourt Brace and World.
- Boyer, Henri, Michèle Butzbach, Michèle Pendarx (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000). Paris : Didier.
- Cao, Yi (2024) *L'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants sinophones de français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Sorbonne Université, Paris.
- Caron, Jean (2001) *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts : MIT Press.
- Corder, Stephen Pit (1967) « The Significance of Learners' Errors. » [Dans :] *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. N° 5 ; 161–170. Trad. française (1980) « Que signifient les erreurs des apprenants ? » [Dans :] *Langages*. N° 57 ; 9–15.
- Corder, Stephen Pit (1971) « Idiosyncratic dialects and error analysis. » [Dans :] *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. N° 9 ; 147–60. Trad. française (1980) « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. » [Dans :] *Langages*. N° 57 ; 17–28.
- D'Angelo, Maria Rosaria (2024) *L'acquisition des expressions additives en italien langue étrangère : construction de la cohésion discursive*. Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, Paris.
- De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey et Bernard Py (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. » [Dans :] Dominique Weil et Huguette Fugier (eds) *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28–29 avril 1988. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : 99–119. [Repris dans :] Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore, Cecilia Serra (eds) (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier ; 79–93.
- Ellis, Rod et Garry Barkhuizen (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Galisson, Robert, Daniel Coste (dir.) (1976) *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Germain, Claude (1989) « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. » [Dans :] *Etudes de linguistique appliquée*. N° 75 ; 61–77.
- Germain, Claude (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 d'histoire*. Paris : Clé International.
- Hammon, Yannick (2020) « Appréhender l'erreur à l'écrit en classe de FLE : rôle des erreurs et pistes de remédiation. » [Dans :] *Repères – Dorif*. Récupéré de dorif.it/reperes/yannick-hamon-apprehender-lerreur-a-lecrit-en-classe-de-fle-role-des-erreurs-et-pistes-de-remediation le 28.10.2025

Kihlstedt, Maria (2001) « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères et l'enseignement – quels rapports ? » [Dans :] *Moderna Språk*. N° XCV/1 ; 62–71.

Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

Legendre, Renald (1983) *L'Education totale*. Montréal : Editions Ville-Marie et Paris : Nathan.

Legendre, Renald (1988) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.

Lightbown, Patsy (2000) « Classroom SLA research and second language teaching. » [Dans :] *Applied Linguistics*. N°24/1 ; 431–462.

Lightbown, Patsy, Nina Spada (2006) *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press.

Marquilló Larruy, Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

Paprocka-Piotrowska, Urszula (2008) *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL et Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Paprocka-Piotrowska, Urszula, Claire Martinot, Sonia Gerolimich (2012) (éds) *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

Piotrowski, Sebastian (2006) *Gestions des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

Selinker, Larry (1972) « Interlanguage. » [Dans :] *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. N° X(3) ; 209–231.

Véronique, Daniel (1992) « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. » [Dans :] *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. N°1 ; 5–35.

