

*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*

0. Introduction

D'après les dictionnaires, est complexe ce qui n'est pas unitaire ; le Trésor de la Langue Française paraphrase ainsi l'adjectif : « composé d'éléments qui entretiennent des rapports nombreux, diversifiés, difficiles à saisir par l'esprit ». Cette définition du TLF fait comprendre comment le sens a pu glisser de la notion de composition à celle, plus commune, de difficulté. En linguistique, le sens s'est restreint au domaine de la phrase et traditionnellement, on oppose la phrase simple à une seule proposition à la phrase complexe qui en comprend plusieurs, quelle que soit la nature du syntagme où sont enchâssées les subordonnées. Or, dans la pratique pédagogique en langue maternelle ou langue étrangère, on a tendance à estimer que la phrase complexe implique de fait une plus grande difficulté dans son maniement. Peut-on faire l'hypothèse que la complexité structurale correspond à une difficulté dans l'apprentissage¹ ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous situons notre réflexion dans le domaine de l'acquisition/apprentissage du français langue étrangère et en particulier de l'analyse des erreurs que nous envisageons de notre point de vue de didacticienne des langues. En effet, comme le souligne Daniel Véronique, la didactique des langues continue à faire de l'analyse des erreurs un objet de recherche alors que « la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère s'est résolument éloignée des relevés d'erreurs en tant que tels » (2009:10). L'erreur en effet est un symptôme de non maîtrise inévitable qui fait partie de tout processus d'apprentissage, et donc également des apprentissages langagiers, mais elle ne suffit pas à elle seule à décrire le système transitoire en évolution que les linguistes de l'acquisition s'appliquent à décrire dans ses différentes phases successives afin d'en découvrir les principes organisationnels. Comme le soulignent Perdue et Gaonach, dans la mesure où l'erreur est « originale », si on analyse les erreurs en fonction de la langue cible, cela « entraîne l'échec de la découverte de la systématisme interne de l'interlangue » (2000, 219) qui ne relève ni de la langue maternelle ni de la langue en apprentissage.

Que l'observation de l'erreur ne soit donc pas suffisante pour comprendre comment on apprend une langue est un principe acquis. Toutefois, si l'on se place du point de vue de la didactique des langues, l'erreur donne des indications intéressantes sur un état à un moment précis de l'apprentissage. En outre l'erreur est le symptôme sur lequel se fondent les évaluations de type sommatif qui attribuent une note. Ne serait-ce qu'en raison de la responsabilité sociale qui en découle, il apparaît légitime que l'on continue à s'interroger sur sa nature, afin d'améliorer son traitement d'un point de vue de l'enseignement ou de l'évaluation. En outre, d'un point de vue didactique, il faut nécessairement prendre en considération les erreurs dans leur totalité et dans leur diversité sans opérer de découpage préalable dans la réalité linguistique observée, comme le fait nécessairement un linguiste de l'acquisition qui sélectionne un champ d'étude. On part des données brutes observables. Dans notre cas, le corpus sera constitué de productions écrites d'apprenants italiens du français langue étrangère – après un apprentissage guidé non spontané – en situation d'évaluation sommative et certificative² ; le corpus regroupe donc des copies d'examens vérifiant la fin d'un parcours à différents niveaux d'apprentissage. Après le relevé systématique des erreurs, on opérera une classification de ces dernières et ensuite on pourra formuler des hypothèses

¹ Pour une discussion de la notion de complexité en didactique des langues, voir Jamet M.-C. (2010), "Semplificare i

² L'évaluation sommative consiste à mesurer un résultat, l'évaluation certificative consiste à certifier un niveau socialement. Voir De Ketele, J.-M., « Ne pas se tromper d'évaluation », Revue française de linguistique appliquée, 2010, XV-1, pp. 25-37.

interprétatives en sélectionnant un type particulier d'erreurs qui sera alors évalué à l'aune de l'ensemble des erreurs produites. La question qui nous intéressera alors ici concerne la corrélation éventuelle entre structure syntaxique complexe et nombre d'erreurs.

1. La notion d'erreur

L'analyse des erreurs a intéressé les chercheurs en psycholinguistique et en didactique des langues dans la deuxième partie du XX^e siècle³. Dans leurs travaux, la première cause identifiée expliquant les erreurs a été la pression exercée par la langue maternelle sur la langue en apprentissage. Le concept d'*interférence* a été posé par Uriel Weinreich en 1953 et Lado en 1957 a développé ce point en parlant de *transfert*.

L'*interférence*, c'est-à-dire le transfert de formes erronées dû à la pression de la langue maternelle ou d'une autre langue connue, se manifeste soit par *emprunt direct* des formes de LM – ce qui est rare –, soit par *calque* avec adaptation à la langue cible à tous les niveaux de la langue, phonétique, lexical, grammatical, textuel et pragmatique. L'*interférence* peut aussi se manifester sous la forme de réalisations en LE qui ne relèvent pas d'une substitution de forme par emprunt ou calque mais par la transcription d'une prononciation marquée par l'influence de la langue maternelle. On parlera dans ce cas de transfert phonétique.

Bien qu'il ait été démontré par la suite qu'un grand nombre d'erreurs ne sont pas imputables à la pression de la langue maternelle, que toute dissymétrie entre la LM et la LE ne génère pas d'erreurs et que des erreurs d'*interférence* en apparence peuvent en réalité être identiques à celles produites par d'autres apprenants pour lesquels le contact des langues n'entre pas en jeu (Klein, 1984 [1989] :19), cette typologie d'erreurs d'*interférence* n'a cependant jamais été remise en question. Elle a seulement été intégrée à l'intérieur d'une conception plus organique de l'erreur qui s'est imposée en particulier chez les chercheurs anglo-saxons. Ces derniers ont abouti à la notion d'*interlangue*, conçue comme un système transitoire entre LM et LE (Corder 1967-1984, Selinker (1972-1992), Richards 1974). Klein (1984[1989]) choisit le mot de « *lernervarietät* » - traduit en français « *lecte d'apprenant* », qui est donc une variété en évolution possédant néanmoins ses propres structures et ses propres régularités. L'impulsion donnée dès l'apparition du concept de système transitoire aux études sur l'acquisition du langage a consisté dans la recherche des traits systématiques dans le parcours évolutif.

La grille que Selinker (1972) a élaborée pour analyser les erreurs se base sur un classement en fonction de la stratégie adoptée par le locuteur-apprenant en production. Cette catégorisation tient compte en particulier de la situation d'apprentissage et de la situation de communication à l'intérieur de laquelle peut se vérifier l'erreur. Cinq catégories sont définies :

- 1) transfert linguistique (ce sont les interférences dues à la pression de la LM) ;
- 2) transfert d'apprentissage (émergence de phénomènes liés à la méthode utilisée) ;
- 3) stratégies d'apprentissage (stratégies personnelles d'assimilation progressive comme la simplification ou l'évitement)
- 4) stratégies de communication (liées à la mobilisation des instruments à un moment donné)
- 5) hypergénéralisation (assimilation d'une règle et hyperextension de son emploi)

Dans le même sens, Astolfi (1999 : 58-59), discutant de l'erreur sur un plan éducatif général, met en évidence un certain nombre d'erreurs attribuables moins au degré de maîtrise du contenu à assimiler qu'aux circonstances. Ainsi les erreurs peuvent-elles être tributaires du degré de compréhension des consignes, des habitudes scolaires ou du mauvais décodage des attentes de l'éducateur, des conceptions alternatives des élèves et des démarches qu'ils utilisent, des opérations intellectuelles impliquées, d'une surcharge cognitive à cause d'une tâche trop complexe à réaliser, du transfert d'une discipline à l'autre. En dernier lieu seulement il envisage les erreurs dues à la complexité propre du contenu. Bertocchini et Costanzo (2010) appliquent ces catégories à l'apprentissage d'une langue étrangère et constatent que dans le cas des erreurs dues à la complexité des contenus en soi,

³ Pour un parcours historique : Marquilló Larruy, 2003, et Jamet, 2008.

celles-ci ne se limitent pas simplement au linguistique, mais touchent également le socioculturel, le discursif et le stratégique et elles soulignent que les erreurs de ce type requièrent la même attention de la part de l'enseignant.

L'éventail des raisons pouvant générer une erreur est donc large. Or, pour revenir au didacticien face à des copies d'examen, il faut pouvoir lui donner les moyens de décrire les erreurs observables à l'intérieur d'une production langagière donnée, et il apparaît nécessaire de s'appuyer sur une grille de matrice plus linguistique. Dans les années 60, des chercheurs du BELC (Debyser, Huis, Noyau-Rojas, 1967, cité in Marquilló Laruy, 2003 : 69) ont analysé des productions de locuteurs africains dont ils ignoraient les langues maternelles, contraints de ce fait de renoncer à l'analyse contrastive qui n'était pas un bon outil d'observation. Ils ont alors opté pour une grille linguistique et choisi d'établir une distinction entre *fautes absolues* (une forme non existante dans la langue cible à l'écrit et à l'oral ou seulement à l'écrit) et *fautes relatives* (une forme existante mais inacceptable en contexte) aux niveaux lexical, grammatical (avec division morphologie et syntaxe) et graphique. Corder (1981) distingue aussi les erreurs sur la base de leur recevabilité par un locuteur de la langue cible : une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique, mais il ajoute également qu'elle peut être appropriée ou inappropriée du point de vue communicatif. Et à ce titre, une erreur d'accord comme *je voit* est inacceptable linguistiquement par rapport à l'écrit, mais n'est pas ininterprétable pour la communication. C'est à lui que l'on doit en 1967 la distinction entre *faute* et *erreur*, la faute n'étant qu'un épiphénomène redevable à la performance et qui peut être corrigée. Toutefois dans le cadre de l'évaluation, il est impossible pour le correcteur de savoir ce qui relève d'une défaillance ou d'une non-maîtrise. Par conséquent, nous pouvons utiliser ici les deux termes comme synonymes.

Ainsi voit-on se dessiner plusieurs catégorisations de l'erreur. Toutefois, il n'existe pas de grille qui puisse satisfaire un didacticien qui souhaiterait classer toutes les erreurs observables dans des productions écrites. C'est pourquoi, nous proposerons une synthèse et un ajustement des catégorisations existantes pour avoir un outil plus adapté à nos propres analyses opérées sur le corpus sélectionné.

2. Constitution du corpus

Le corpus comprend des productions écrites semi-libres, en ce sens qu'elles sont contraintes par le sujet imposé, mais que l'apprenant peut s'exprimer librement. Ces productions évaluent la fin d'un parcours d'apprentissage. Nous avons observé deux types de corpus :

a) un premier corpus (corpus I) transversal de 75 copies d'adolescents du lycée (14-18 ans) obtenus lors des épreuves de production écrite du DELF⁴:

- 1. 25 copies de niveau A2 (rédaction d'une lettre de type narratif en 100 mots) ;
- 2. 25 copies de niveau B1⁻ (prise de position personnelle en 100-120 mots) ;
- 3. 25 copies de niveau B1 (expression d'une attitude personnelle sur un thème général 160-180 mots).

b) un deuxième corpus (corpus II) longitudinal de 30 copies d'examens universitaires sur le modèle des productions écrites du DELF/DALF où 10 étudiants faisant des études de langue française sont suivis sur trois ans (niveau B1+, B2 et C1⁻) à travers des productions écrites sur un thème imposé en 1^e année (180 mots) et 2^e année (250 mots) et une synthèse de documents en 3^e année. Par rapport au corpus I, ce corpus II – même exigü – permet de voir si des erreurs sont fossilisées, si d'autres

⁴ Les corpus I.1 et I.2 ont été sélectionnés à partir des anciennes épreuves du DELF A1 et A2. L'ancien DELF A1 correspond aujourd'hui aux épreuves du DELF A2 calibrées sur le Cadre Commun Européen pour les Langues et l'ancien A2 est similaire au nouveau B1 pour les contenus (expression d'une prise de position personnelle), mais il était un peu court (120 mots au lieu de 160-180). L'ensemble des corpus du DELF ont été recueillis par deux étudiants pour leur mémoire de maîtrise sous notre direction sur l'analyse des erreurs à Ca' Foscari : Luisa Idone (2006) et Nicola Barbujani (2009).

apparaissent au fur et à mesure que la complexité de la tâche requise et la progression des compétences impliquent l'usage d'une langue écrite plus élaborée.

Nous nous proposons donc, à partir de ces deux corpus, de décrire, de classer et d'interpréter les erreurs relevées – plus de 1500 – selon une grille descriptive/interprétative expliquée ci-dessous, afin de situer à l'intérieur de l'ensemble le sous-ensemble des erreurs de syntaxe liées à la phrase complexe. L'exiguïté du corpus ne permet bien sûr pas de donner des résultats statistiquement significatifs, toutefois, une analyse quantitative permet de voir se dessiner des lignes de force, susceptibles d'interprétation.

3. Constitution d'une grille pour le classement des erreurs

Le corpus établi à partir de copies d'examen d'étudiants non connus et l'observation objective des erreurs présentes ne permet pas d'avoir accès aux intentions de l'élève, à la situation d'enseignement qu'il a vécue, à son positionnement personnel face à la discipline, au raisonnement qu'il a fait avant de produire la forme erronée observable. Il sera impossible de décider si l'erreur relève d'une charge cognitive trop lourde, d'un transfert d'apprentissage, ou de mauvaises habitudes scolaires, toutes questions pouvant intéresser par ailleurs ceux qui travaillent sur l'acquisition. Mais dans notre cas, il nous faut pouvoir classer les erreurs observées à l'intérieur de catégories objectives.

Parce que nous sommes bilingues, nous pouvons conserver dans notre grille la première catégorie d'erreurs prise en compte par Selinker (1974) que sont les interférences. On sait que les interférences continuent d'exister, même si leur importance a été redimensionnée à l'intérieur des études sur l'acquisition ; toutefois leur prise en compte dans une grille d'évaluation est loin d'être automatique. De fait, les grilles officielles d'évaluation du DELF ne tiennent jamais compte de ce phénomène puisqu'elles doivent pouvoir être appliquées à tous les publics d'apprenants et que le correcteur ne connaît pas nécessairement la langue maternelle des candidats qu'il évalue. L'interférence ne peut jouer comme « circonstance atténuante » de l'erreur évaluée. Nous préférons néanmoins ne pas éliminer cette catégorie.

La deuxième grande catégorie regroupe les erreurs *intra-langue* selon le terme *intra-lingual* de Richards (1974), qui sont de type évolutif lié au développement acquisitionnel et qui sont générées à l'intérieur de la langue en apprentissage. Toutefois le corpus choisi ne permettra pas de savoir quelles méthodes et quelles méthodologies ont été utilisées et de ce fait, il est difficile de décider ce qui peut relever des transferts d'apprentissage (point 2 de la grille de Selinker) ou même des stratégies de communication (point 4). Par conséquent, on ne retiendra des catégories de Selinker que les stratégies 3 et 5 décrites comme suit :

1) erreur due à une simplification du système

- par utilisation d'une archiforme (*pourquoi tu ne me rejoindre pas ?* infinitif au lieu du verbe conjugué),

- par hypergénéralisation d'une règle (et l'hypercorrection peut entrer dans cette catégorie).

2) erreur due à une maîtrise partielle et aléatoire

- par sélection erronée : *je voit. Il n'a jamais plu par toute la semaine*),

- par application incomplète d'une règle (*beaucoup de bois et _ maisons*),

Nous reprenons enfin une distinction linguistique classique entre:

1) erreurs phonétique/orthographique

2) erreurs lexicales

3) erreurs morphologiques

4) erreurs syntaxiques

5) erreurs textuelles et pragmatiques

À chacun de ces niveaux, on peut sous-catégoriser les erreurs en utilisant la division de Corder (1981:36) : erreur par omission, addition, substitution et ordre des mots.

Pour le niveau syntaxique qui nous intéressera plus particulièrement :

- addition (*il faut d'avoir...*)
- omission (*beaucoup choses*)
- substitution (*(le retour des expatriés qu'en [qui] France est difficile, les [leur] donner trop)* ; les erreurs d'accord repérables sur la chaîne peuvent entrer dans cette catégorie, puisqu'on substitue une forme par une autre)⁵
- ordre des mots (place du sujet, des pronoms, de la négation, des adverbes, des adjectifs, etc.)

On remarquera toutefois que ces termes ne seront pas utilisés du point de vue de l'opération cognitive de l'apprenant, mais du point de vue de l'observateur qui cherche à décrire ce qu'il observe par rapport au fonctionnement standard de la langue cible ; c'est lui par exemple qui perçoit une omission dont l'apprenant n'a pas nécessairement conscience. L'apprenant par exemple pourrait avoir hésité sur deux possibilités envisagées et avoir choisi la mauvaise, comme il pourrait ne pas même s'être posé la question.

On aura donc pour chaque erreur une analyse à partir des entrées du tableau suivant⁶.

fic he	N° de l'er reur	Seg me nt erro né	Domaine et nature linguistique de l'erreur	description linguistique	Catégorie d'appartenance de l'erreur (interférence/ intra-langue)	Stratégie de production de l'erreur	Erreur absolue ou relative % recevabilité communica tive
			Orthographe/phonétique Lexique Morphologie - lexicale : le genre des mots - formes erronées (élision, articles non contractés, etc.) - conjugaisons Syntaxe - accord (dans le SN et le SV) - structure argumentale des verbes - subordination - ordre des mots Pragmatique - registre - expressions figées - clarté de l'expression	- non-sens : le mot existe, non approprié, non interprétable - faux-sens : le mot existe, non approprié, interprétable - barbarisme le mot n'existe pas, mais peut-être plus ou moins interprétable Ajout Omission Substitution Ordre	Interférence Intra-langue (évolutive)	Transfert - emprunt - calque Simplification - archiforme - hypergénéralisation Maîtrise partielle - sélection erronée - application non généralisée d'une règle - hypercorrection	

4. Analyse des données

Dans un premier temps, nous donnerons quelques exemples pour illustrer le mode de classement et les difficultés que l'observateur doit parfois affronter dans sa catégorisation, et nous présenterons quelques résultats quantitatifs sur l'ensemble des erreurs relevées. Une fois le cadre général mis en

⁵ L'absence d'accord qui affecte la chaîne peut avoir des causes multiples : ignorance du genre du nom par exemple qui est une information lexicale, et pas de la règle d'accord en soi).

⁶ Une fiche complétée est donnée en annexe.

place, nous pourrions nous centrer davantage sur les erreurs relevant des structures linguistiques complexes.

4.1. Typologie des erreurs

Nous illustrerons la grille en prenant comme clé d'entrée la nature linguistique de l'erreur⁷.

a) Les erreurs d'orthographe/phonétique

Dans la catégorie orthographe/phonétique, nous n'avons volontairement pas tenu compte des erreurs d'accentuation qui sont innombrables et auraient faussé les calculs. Nous y avons classé des erreurs qui auraient pu se trouver éventuellement en morphologie lexicale (forme erronée du mot), mais leur regroupement dans la première catégorie permet de mieux comprendre le processus qui les a générées. C'est le cas de l'erreur **maintenir*⁸ vs *maintenir* qui s'explique par l'italien *mantenere* et l'opération de calque. Il en est de même pour l'adjectif *prestigeux*⁹. Si on estime qu'il a été formé sur *prestige*, comme *avantageux* le serait sur *avantage*, ce serait une erreur de morphologie, mais il nous semble que l'erreur se génère au niveau de l'italien. *Prestigioso* inclut le graphème *i*, mais il n'est pas prononcé dans l'affriquée /dʒ/, d'où sans doute sa disparition en français pour produire le son /ʒ/. Un autre phénomène qui revient fréquemment relève à la fois de l'interférence et de l'intralangue, lorsque les règles de prononciation de la langue maternelle exercent une pression sur le décodage phonétique du mot français. L'élève prononce mal et notamment oralise les consonnes finales muettes et ensuite applique les règles de l'orthographe française sur la base du mot mal prononcé. L'exemple le plus courant est l'adjectif ou le nom *français*. Dans l'expression suivante, *le mode de vie des *françaises*¹⁰, l'étudiant n'envisage pas seulement les habitantes de la France mais tous les Français. Le même type d'erreur est reproduit dans les deux exemples suivants : **il n'est pas suffisante voir*¹¹, ou bien *l'une de mes plus grandes passions*¹². L'étudiant écrit ce qu'il prononce, à savoir une voyelle orale suivie d'un « n » au lieu d'une nasale, produisant des formes caractéristiques d'un système transitoire sur le plan de la correspondance graphie/phonie. Que l'élève prononce mal est une hypothèse que nous formulons sur la base de notre expérience d'examinatrice à l'oral. Nous n'en avons bien sûr pas la preuve à partir du seul corpus écrit. L'hypothèse mériterait d'être vérifiée de façon plus systématique.

b) Les erreurs morphologiques

Les erreurs morphologiques d'intralangue les plus fréquentes concernent en général la morphologie verbale ou bien les démonstratifs – confusion entre *ces* et *ceux*¹³ par exemple, création d'un pluriel féminin régulier **cettes* au lieu de *ces*. Par contre les erreurs sur les possessifs relèvent de l'interférence avec l'emploi d'un article précédant le déterminant *les élèves *du votre collègue*¹⁴, **la notre société*¹⁵. La confusion entre *de/des* très fréquente peut être décrite de différentes façons sans que l'on puisse être parfaitement sûr que l'hypothèse interprétative soit correcte. Par exemple, dans le segment *la vision *de musulmans*¹⁶, l'erreur peut être interprétée comme un transfert résultant de la mauvaise prononciation de *de* qui se lit en italien comme *des*. Ce ne serait pas une erreur d'interférence par calque puisque l'italien utiliserait aussi l'article contracté (*dei*), mais bien de phonétique : à l'écrit, on a l'impression que l'étudiant a choisi la préposition simple et non l'article

⁷ Les exemples sont pris dans le corpus II, mais les mêmes erreurs se retrouvent dans le corpus I. Le code des fiches est : numéro de l'étudiant (Et1), année d'étude (1=1^e année), numéro de l'erreur dans la copie.

⁸ Fiche Et3.1.20

⁹ Fiche Et1.2.2;

¹⁰ Fiche Et4.1.5

¹¹ Fiche Et1.1.13

¹² Fiche Et3.9

¹³ Fiche Et2.2.16

¹⁴ Fiche Et4.1.1

¹⁵ Fiche Et4.2.12

¹⁶ Fiche Et5.2.11

contracté alors qu'à l'oral l'erreur n'aurait sans doute pas été perceptible. Mais, on pourrait aussi penser qu'il s'agit d'une erreur d'intralangue et que c'est la sélection dans le paradigme des formes morphologiques qui pose problème. De la même façon dans les exemples suivants, le français requiert la préposition simple *de*, c'est *des* qui est choisi : *beaucoup des personnes* (inapproprié en contexte), *des autres* (au lieu de *d'autres*)¹⁷. L'erreur suivante qui, en surface, apparaît identique : *il n'y a plus des grands poètes*¹⁸, est classée en syntaxe, car c'est la règle syntaxique qui implique la commutation de l'article en préposition simple à la forme négative qui est violée, selon une stratégie d'hypergénéralisation. Dans la catégorie morphologie, nous avons fait entrer également des erreurs qui en apparence concernent l'accord et donc la syntaxe, comme *l'été dernière*¹⁹. Dans ce cas, l'étudiant en réalité applique correctement la règle de l'accord nom/adj. mais il le fait sur la base du genre du nom italien *estate* qui est féminin. Il s'agit bien d'une erreur de morphologie lexicale sous jacente, catégorie dans laquelle nous mettons le genre. C'est le même problème pour le mot *vacance* utilisé au singulier comme en italien : *en vacance*²⁰.

c) Les erreurs lexicales

Les erreurs lexicales ont plusieurs origines. La sélection erronée en contexte entre *soir* et *soirée* relève d'une maîtrise partielle et d'un choix aléatoire. Par contre, bon nombre d'erreurs sont dues à des calques. Par exemple : *ce souvenir, je le *tiendrai*²¹ au lieu de *je le garderai*. Il s'agit là d'un véritable faux-ami, comme dans *le sucre ne se *ferme pas dans l'estomac*²².

Parfois, l'erreur de transfert lexical affecte la morphologie et la recevabilité pour le sens se définit au cas par cas, mais nous l'avons catégorisée tout de même dans la rubrique lexicale à cause du mécanisme de transfert d'un lexème étranger. Un exemple en est : *en augment* (< *in aumento*) au lieu de *en augmentation*²³.

Souvent le problème naît de la dissymétrie lexicale entre les deux langues : deux mots français correspondent à un mot italien et cela conduit à des faux-sens ou à des non-sens. C'est le cas du nom *argomento* qui a deux traductions possibles : *argument* dans le cas d'une argumentation, et *sujet* pour désigner le thème dont on parle. Si bien que dans l'expression suivante, *un *argoment difficile*²⁴ = *un sujet difficile*[*un argomento difficile*] l'emploi du mot constitue un faux sens.

De la même façon, les erreurs concernant les prépositions ont été classées dans le lexique. Il peut s'agir d'un transfert simple mais aussi du cas où deux prépositions correspondent à une seule en italien et l'erreur naît à la fois de la pression de la langue maternelle et de la maîtrise aléatoire des conditions d'emploi de chacun des deux mots dans la langue cible. Ainsi le doublet français *dès/depuis* correspond à une seule préposition en italien (= *da*) (**je joue au piano dès l'âge de cinq ans*²⁵ vs *depuis l'âge*) : De même *par et pour* sont souvent confondus puisqu'ils correspondent à une seule préposition italienne *per*. Toutefois, dans le cas où l'erreur résulte d'un ajout ou d'une omission dans la structure argumentale du verbe, l'erreur sur la préposition est classée comme erreur de syntaxe, c'est-à-dire de construction, comme *je crois *de vous avoir transmis*²⁶.

d) Les erreurs de syntaxe

Les erreurs de syntaxe concernent le plus souvent l'accord sujet-verbe ou bien la structure nom-adj/déterminant ou encore l'accord du participe. Ces erreurs seraient largement partagées par les francophones et relèvent de l'intralangue. Inversement, l'ordre des mots dans certaines structures

¹⁷ Fiche Et10.2.1

¹⁸ Fiche Et2.2.1

¹⁹ Fiche Et10.1.5

²⁰ Fiche Et1.2.3.

²¹ Fiche Et1.1.15

²² Fiche Et5.3.15

²³ Fiche ET4.3.1

²⁴ Fiche Et5.2.2

²⁵ Fiche Et7.1.1

²⁶ Fiche Et8.1.9

(*comme certains l'aime appeler²⁷), l'omission fréquente du sujet pronominal (*les classes dominantes [...]. ø Sont elles qui...*²⁸), l'omission de la répétition de la conjonction de subordination ou de la préposition en cas de propositions ou compléments coordonnés constituent des erreurs récurrentes (*l'amour que j'éprouve et *ø j'éprouverai*²⁹) et sont dues à des interférences. On les analysera plus en détail plus loin.

e) Les erreurs textuelles

Quant aux erreurs textuelles sur les manières de dire et ou sur les usages pragmatiques de la langue, nous n'avons relevé que celles dont l'amplitude était réduite, comme par exemple écrire « cher directeur » à un chef d'établissement inconnu. Mais en général, l'erreur pragmatique dans ce type d'écrit porte sur l'organisation du discours et sa cohérence, notamment dans les copies de 3^e année d'université. Souvent, le jugement en marge est « mal dit, peu clair, cohérence ? ». L'analyse qu'il faudrait faire va au-delà des catégories de notre grille. En outre, on peut se demander s'il s'agit d'un problème de langue française ou une difficulté de logique discursive qu'il arrive fréquemment d'observer de façon analogue dans un texte rédigé en langue maternelle. Mais en l'absence d'erreurs de ce type en quantité suffisante pour permettre des hypothèses interprétatives, nous n'avons pu en tenir compte dans notre étude.

4.1.1. Le corpus I transversal DELF

Malgré la non-validité statistique, quelques indications chiffrées sur la nature des erreurs permettent d'avancer des éléments d'interprétation. Signalons que très rares, sur l'ensemble du corpus, sont les erreurs qui rendent l'élément ou le segment erroné ininterprétable pour l'interlocuteur au point d'entraver la communication. Nous reportons dans le tableau ci-après les résultats pour les niveaux des copies DELF examinés.

CORPUS I DELF Pourcentages arrondis	NIVEAU A2 (vieux DELF A1) 100 mots requis	NIVEAU B1⁻ (vieux DELF A2) 100-120 mots requis	NIVEAU B1 (nouveau DELF) 160-180 mots requis
	25 copies	25 copies	25 copies
Nombre total d'erreurs (hors erreurs d'accents)	413 erreurs pour +/- 2800 mots environ = +/- 14,5 % Moyenne de 16,5 erreurs par copie Ecart de 5 à 30 erreurs.	345 erreurs pour +/- 3090 environ = +/- 11,1% Moyenne de 13,8 erreurs par copie Ecart de 5 à 29	323 erreurs pour +/- 4250 mots (= +/- 7,5%) Moyenne de 12,7 erreurs par copie Ecart de 5 à 27 erreurs
Erreurs orthographiques/phonétiques	24% dont 42,8% d'interf.	23,5% dont 48,1% d'interf.	19% dont 35% d'interf.
Erreurs lexicales	13,3% dont 62,5% d'interf.	12% dont 66,6% d'interf.	26% dont 77 % d'interf.
Erreurs morphologiques	17,4% dont 20,2% d'interf.	18% dont 15,8%	19 % dont 42% d'interf.
Erreurs syntaxiques	43,5% dont 22,3% d'interf.	45,8% dont 41,5% d'interf.	37,5 % dont 41% d'interf.
Erreurs textuelles et pragmatiques (sur le discours)	1% dont 40% d'interf. ³⁰	0,6% dont 0% d'interf.	1,8% dont 16,5% d'interf.
Erreurs d'interférence Transferts négatifs de L ₀	32,5%	41,2%	50,5 %
Erreurs Intralangue Erreurs évolutives	70,3%	59,4%	53,2% ³¹

²⁷ Fiche Et5.3.14

²⁸ Fiche Et3.3.5

²⁹ Fiche Et6.1.10

³⁰ Pourcentages non significatifs vu l'exiguïté du nombre d'erreurs de cette catégorie.

³¹ La somme des pourcentages d'erreurs d'interférence ou intralangue peut être supérieure à 100 dans la mesure où certaines fautes peuvent recevoir une double interprétation.

On constate une diminution du nombre total d'erreurs lors de la progression de niveau : le rapport entre nombre d'erreurs et nombre de mots passe de 14,5% au premier niveau à près de la moitié, soit 7,5% pour le niveau B1. A chaque niveau, les erreurs de syntaxe sont les plus nombreuses, mais on observe une petite diminution de leur nombre au cours de la progression de niveau ; les erreurs de morphologie apparaissent stables, tandis que les erreurs lexicales augmentent de façon significative. Cela est sans doute imputable à la quantité de lexique utilisé. Nous n'avons pas tenu compte de la dispersion du lexique, mais ce que l'on constate, c'est un éventail restreint dans les niveaux élémentaires. Par conséquent la quantité d'erreurs serait à corrélérer avec la quantité de mots différents et pas seulement avec l'ensemble des mots, hypothèse qui serait à vérifier.

Les erreurs *intra*langue liées au processus d'acquisition sont majoritaires au niveau élémentaire, et s'équilibrent au niveau B1. Ce fait est intéressant, car on aurait pu penser qu'en début d'apprentissage la pression de la langue maternelle soit plus forte et qu'au fur et à mesure l'apprenant s'en libère. C'est le contraire qui se passe, et la difficulté semble naître de la mémorisation des formes ou structures nouvelles. Les erreurs d'*interférence* sont en pourcentage les plus nombreuses pour le lexique et augmentent lorsque le niveau avance. On peut formuler l'hypothèse qu'avec la progression de niveau, entrent en jeu des stratégies de créativité répondant à des besoins expressifs et que la perception de la ressemblance des langues poussent à la création de calques lexicaux mais aussi syntaxiques. Cette constatation confirme les conclusions auxquelles est parvenue Perdue (1993) en étudiant l'acquisition d'une deuxième langue par des adultes en apprentissage non guidé, puisque l'auteur affirme que dans les premiers moments de l'apprentissage la variété de base a une valeur universelle et que l'apprenant fait abstraction de ce qui est spécifique aux langues individuelles, tandis que « les spécificités des langues cibles, et en même temps les transferts reconnaissables, interviennent plus tard et correspondent au développement des catégories grammaticalisées des langues » (Perdue 1993 : 20).

4.1.2. Le corpus II longitudinal

CORPUS II Université Pourcentages arrondis	1e année Niveau B1+ 180 mots requis	2e année Niveau B2 250 mots requis	3e année Niveau C1- 300 mots requis
	10 copies	10 copies	10 copies
Nombre total d'erreurs (hors erreurs d'accents)	138/2050 mots 6,7% Moyenne de 13,8 erreurs par copie	166/2634 mots 6,3% Moyenne de 16,6 erreurs par copie	155/3299 mots 4% Moyenne de 15,5 erreurs par copie
Erreurs orthographiques/phonétiques	10,9 % dont 61% interf	12 % dont 60% interf	9,7% dont 32% interf
Erreurs lexicales	18,8% dont 73% interf	28,3% dont 85% interf	35,5% dont 74% interf
Erreurs morphologiques	21,7 % dont 36% interf	19,3% dont 53% interf	15,5% dont 37% interf
Erreurs syntaxiques	47,8 % dont 45 % interf	39,7% dont 46% interf	40% dont 51,5% interf
Erreurs pragmatiques (sur le discours) ³²	0,7 % dont 100% interf	1,8% dont 100% interf	0,6% dont 100% interf
Erreurs d'interférence Transferts négatifs de L ₀	50,7 %	60,8%	57%
Erreurs Intra langue Erreurs évolutives	49,3%	39,7%	44%

³² Données non significatives

La diminution du nombre d'erreurs le long du parcours d'apprentissage se confirme en observant l'ensemble du corpus II. Toutefois, on constate une fossilisation certaine d'erreurs récurrentes comme l'omission du sujet ou de déterminants, la confusion *qui/que*, et en général les calques de prépositions. La similitude que nous observons entre le groupe B1 du DELF (corpus I) et le groupe B1 universitaire du corpus II sur la répartition entre erreurs d'interférence et erreurs intralangue évolutives donne une validité supplémentaire aux résultats obtenus. La tendance amorcée de diminution des erreurs d'interlangue se confirme : les erreurs d'interférence sont en augmentation dans les niveaux plus élevés. La catégorie linguistique où elles sont les plus nombreuses, de façon stable, quel que soit le corpus et le niveau, est toujours le lexique. Même en syntaxe, on note un léger accroissement des erreurs dues au transfert négatif. Encore une fois, il semble que la pression de la langue maternelle intervienne davantage avec la prise de risque que constitue une expression plus riche et plus articulée.

4.2. Les erreurs de syntaxe sur la phrase complexe

Le relevé et le classement des erreurs qui apparaissent dans les copies permettent de tirer quelques conclusions sur le poids des erreurs de syntaxe. Plus particulièrement, on examinera les erreurs de syntaxe concernant la phrase complexe par rapport aux autres types d'erreurs syntaxiques ; on envisagera le rapport entre les structures complexes réussies ou celles qui sont erronées, et la catégorisation interlangue ou intralangue des erreurs sur les structures complexes. Il convient de préciser que dans les manuels de FLE, l'introduction des phrases complexes est graduelle, commence au niveau A2, se développe au niveau B1 pour toutes les subordinations à haute fréquence et s'achève en B2 où sont introduites les nuances. La subordination est présentée généralement avant qu'elle ne soit requise pour les certifications.

Dans le corpus I comme dans le corpus II, les erreurs de syntaxe sont les plus importantes par rapport aux autres catégories, mais elles concernent surtout les problèmes d'accord et beaucoup moins la subordination qui apparaît marginalement.

Les erreurs sur les phrases complexes portent sur plusieurs facteurs; par exemple le choix d'un mauvais subordonnant est une erreur de substitution par sélection erronée dans le paradigme ; le choix de l'indicatif au lieu d'un subjonctif ou vice versa pourrait être classé comme substitution par hypergénéralisation.

4.2.1. La subordination dans le corpus I

On relève 32 erreurs de subordination sur 342 erreurs de syntaxe pour les niveaux confondus A2-B1⁻ (corpus I.1 et I.2), 10 erreurs de subordination sur 121 erreurs de syntaxe pour le niveau B1. La subordination n'est donc pas un écueil.

Le tableau ci-après résume l'emploi des subordonnées dans le corpus I.

Au niveau B1⁻, le nombre de relatives augmente de façon significative par rapport au niveau de survie A2, ainsi que le nombre d'erreurs sur ces subordonnées. Cela reflète certainement un état intermédiaire de l'interlangue de l'apprenant. A cette phase, l'emploi de *que* est excessif et relève de la stratégie d'hypergénéralisation, mais il traduit aussi la pression de l'italien : de fait, parmi les erreurs de subordination, c'est la confusion entre les relatifs *qui* et *que* qui pose le plus de problèmes en raison de l'existence d'un seul pronom en italien (*che*). Un certain nombre d'autres erreurs observées se retrouvent également chez des natifs, comme le découplage **qu'ils/qui*, l'interrogative indirecte sans subordonnant indirect **je me demande qu'est-ce que tu fais*, **avoir qu'est-ce qui....*

CORPUS I	Niveau A2 (100 mots) Sujet de type narratif	Niveau B1 ⁻ (100-120 mots) Sujet de type argumentatif donner son opinion	Niveau B1 (160-180 mots) Sujets de type argumentatif ou narratif
Nombre de subordonnées/nombre de phrases indépendantes (seules, coordonnées ou juxtaposées) ou principales	329 phrases 57 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. : 0,17 nbre moyen de mots par phrase 7,6	214 phrases 189 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. 0,88 nbre moyen de mots par phrase 12,8	337 phrases 154 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. 0,46 nbre moyen de mots par phrase 12,6
Nombre de relatives	13 relatives 1 erreur <i>*que/qui les villes qui nous avons visiter étaient très belles</i>	62 relatives 20 erreurs <i>que à la place de qui (voir des films que étaient critiqués)</i> <i>que à la place de où qu'ils à la place de qui (des films qu'ils sont difficiles)</i> <i>auquel à la place de à qui (?il y aura quelqu'un auquel le film plaît et un autre au quel le film dégoute)</i>	56 relatives 4 erreurs <i>2 *que à la place de qui</i> <i>1 qu'ils à la place de qui</i> <i>1 laquelle à la place de qui</i>
Autres subordonnées Temps (quand) Cause (parce que) Conj. (que) Ecc.	44 autres subordonnées 5 erreurs : 1. <i>se</i> au lieu de <i>si</i> (interférence) 2 mode : <i>j'espère que tu viens/peux venir</i> (au lieu du futur) 1. <i>te raconter *qu'est-ce que j'ai fait</i> 1. <i>jusqu'au le temps serait meilleur (= jusqu'à ce que le temps soit meilleur)</i>	127 autres subordonnées 6 erreurs inter. ind.* <i>comme=comment (savoir comme il est) ; c'est... * qui c'est pour cette raison qui ne me laisse pas...</i> interro ind. <i>savoir qu'est-ce qu'ils vont voir</i>	98 autres subordonnées 6 erreurs <u>Sur le mot subordonnant</u> inter. ind (<i>qu'est-ce que = ce que qui/que</i> <i>J'espère* ça va bien mode (sera mieux que tu viens)</i> <i>(je crois que ce soit heureux que tu rendras</i>

4.2.2. La subordination dans le corpus II

Le tableau ci-après présente les résultats du corpus II. On relève 6 erreurs de subordination sur 67 erreurs de syntaxe en 1^e année, 6 erreurs sur 66 en 2^e année et 4 sur 62 erreurs en 3^e année. La subordination ne pose donc pas de problème majeur.

On constate, par rapport au corpus précédent de non-spécialistes, que la quantité de subordination augmente et que le nombre d'erreurs diminue ; elles portent essentiellement sur les relatives (*que* à la place de *qui* par calque, et *qui* à la place de *que* par hypercorrection), erreur qui semble se fossiliser au cours de l'apprentissage. Toutes les erreurs s'expliquent par un transfert de la langue maternelle. L'éventail des subordonnées utilisées est large.

CORPUS II	Niveau B1 (200 mots) Sujet argumentatif	Niveau B2 (250-280 mots) Sujet de type argumentatif donner son opinion	Niveau C1 (350 mots environ) Synthèse de documents
Nombre de subordonnées/nombre de phrases indépendantes (seules, coordonnées ou juxtaposées) ou principales	129 phrases 102 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. : 0,79 nbre moyen de mots par phrase 15,9	111 phrases 114 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. 1,02 nbre moyen de mots par phrase 23,6	164 phrases 135 subordonnées nbre de sub/nbre de phr. 0,82 nbre moyen de mots par phrase 20,1
Nombre de relatives	50 relatives 4 erreurs 3 *que à la place de qui. 1. omission du subordonnant : l'amour que... et ...	46 relatives 4 erreurs 2 <i>qui</i> à la place de <i>de</i> 1 <i>où</i> (la population où ils vivent) 1 mode : où on veut aller (= où qu'on aille)	79 relatives 3 erreurs 2 <i>que</i> à la place de <i>qui</i> 1 <i>qui</i> à la place de <i>de</i>
Autres subordonnées Conj. (que) Temps (quand, chaque fois que, toutes les fois que) Cause (parce que, puisque, du fait que) Conséquence (tellement que) Concessive (tandis que, bien que) Comparaison (comme si, comme) Condition : si Interr. Indi.	52 autres subordonnées 2 erreurs : 1. <i>que</i> à la place de <i>pour que</i> 1. <i>A fin que</i> (orth.)	68 autres subordonnées 2 erreurs 1. <u>mode</u> : <i>je pense que ...</i> soit logique 2 subordonnant : inter. Ind. <i>Je ne comprends pas parce que/pourquoi</i> <i>Une idée claire de comment ...</i>	85 autres subordonnées 1 erreur <u>Sur le mot subordonnant</u> <i>Ainsi que vs de sorte que</i>

5. Conclusion

Nous avons entrepris un parcours qui part des réalisations concrètes d'apprenant en situation d'examen, parce que c'est un matériau qui pose des questions de fond au didacticien s'intéressant à l'apprentissage guidé et à son évaluation. Ce parcours a permis d'interroger d'une façon plus large le concept de la complexité en langue à partir d'un angle d'attaque précis, à savoir les phrases complexes. Si le postulat est que la récurrence d'erreurs révèle une difficulté d'apprentissage, il ne semble pas possible de conclure, pour des raisons quantitatives et qualitatives, que les phrases complexes soient une difficulté, car le nombre des erreurs portant sur la production de phrases complexes est exigu et la typologie des erreurs souvent récurrente. Du reste une phrase simple sans subordination du genre : *tu ne m'en as pas encore parlé* ne serait-elle pas en réalité plus « complexe/difficile » sur le plan de la syntaxe, qu'une phrase complexe au sens traditionnel du terme, que ce soit en compréhension ou en production, à cause des liens anaphoriques interphrastiques qui obligent à identifier les référents au niveau du texte? (Jamet, 2010)

La présence d'erreurs permet de tirer des conclusions sur le degré de maîtrise de certains phénomènes à un moment donné – et une épreuve d'examen est comme une photographie, figée certes, d'un état : erreur signifie non maîtrise. Mais inversement, le degré de maîtrise n'est pas entièrement observable dans ce type de corpus écrit, en particulier à cause des stratégies d'évitement. Par conséquent, dans le cas de la phrase complexe, on peut se demander si une production semi-libre peut être le seul type de test à soumettre à des étudiants pour évaluer un niveau avancé où la subordination fait partie du référentiel des savoirs et savoir faire. Or les épreuves écrites du DELF/DALF sont semi-libres.

De même, l'augmentation observée des erreurs d'interférence qui confirme des résultats antérieurs pour des apprentissages non guidés, conduit à se poser la question du poids à leur attribuer au moment de l'évaluation. Faut-il évaluer les erreurs en se plaçant du point de vue du locuteur maternel de la langue cible ou du point de vue de l'apprenant ? En d'autres termes, pour les grilles de corrections des DELF ou DALF, doit-on tenir compte de la langue maternelle ou pas ? Pour l'instant, ces diplômes identiques pour tout public n'en tiennent pas compte. Mais la question mérite d'être posée. De même l'analyse des erreurs dans ce type de corpus peut donner à réfléchir sur les points sur lesquels insister à un niveau avancé. Si au fur et à mesure que le niveau augmente, on s'aperçoit que les erreurs de transfert sont en pourcentage plus importantes en ce qui concerne la subordination qui reste un sujet de grammaire typique des niveaux plus élevés, c'est bien sur les points de contrastes entre langues qu'il faudra travailler. Pour le didacticien surgit immédiatement la question des supports : quel livre choisir ? Un livre fait en France tout public, ou bien un livre réalisé en fonction du public spécifique d'apprenants ? L'analyse des erreurs nous permet de justifier le choix du second.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P., 2009 [1997]. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Bertocchini, P., Costanzo, E., 2010. « La notion d'erreur ». *Le Français dans le monde*, n°372, 24-25.
- Besse, H., Porquier, R., 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bidaud, F., 1995. « Analyse contrastive et enseignement de la langue française à un public non spécialiste », in D. Lévy Mongelli, et A. Tomaselli (éds), *Specificità dell'insegnamento delle lingue straniere nella facoltà di scienze politiche. Francese et Tedesco a confronto*, Atti del convegno di Terramo, 30 settembre e 1° ottobre 1994, Università degli studi di Terramo et Dorif, Rignano Flaminia : Tonigraf, 51-61.
- Corder, S.P., 1967. « The significance of learner's errors ». *IRAL*, vol. V/4, 161-170.
[trad. française 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, n° 57, 9-15.
trad. italienne in Amato, A. (éd). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma : Bulzoni editore, 33-41.]
- Corder, S. P., 1971. « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis ». *IRAL*, Vol. XI/2, 147-160.
- Corder, S. P., 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Debyser, F., 1970. «La linguistique contrastive et les interférences». *Le Français dans le monde*, n° 8, 31-61.
- De Ketele, J.-M., 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37.
- Desoutter, C., 2005. « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? ». *Synergie Italie*, n°2, 117-126.
- Ellis, R., 1995. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Klein, W., 1989 [1984]. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin. Téléchargeable sur le site de Colette Noyau, <http://colette.noyau.free.fr>, consulté le 15.09.2011.
- Jamet, M.-C., 2009. « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », in R. Raus (éd). *Rencontre des langues et politique linguistique. Synergie Italie*, n° 5, 49-59.
- Jamet, M.-C., 2010. « Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso ? Riflessione sulla didattica delle lingue », in P. Balboni et G. Cinque (éds). *Seminario di linguistica e didattica, Scritti in onore degli ottanta anni di Giovanni Freddi*. Venezia : libreria editrice Cafoscarina, 195-210.
- Leeman-Bouix, D., 2003. *La phrase complexe, les subordinations*. Bruxelles : De Boeck.
- Marquilló Larruy, M., 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE international.
- Perdue, C., 1993. « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°. 92, 8-22.

- Perdue, C., Gaonac'h D., 2000. « Acquisition des langues secondes », in Kail M. et Fayol M. (éds) *L'acquisition du langage*. Paris : PUF, 215-246.
- Richards, J.C. (éd), 1974. *Error analysis. Perspectives on Second language acquisition*. London-New York : Longman.
- Selinker, L., 1984 [1972]. « Interlingua », in E. Arcaïni et B. Py (éd). *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma : Istituto dell'enciclopedia italiana.
- Selinker, L., 1992. *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.
- Véronique, D. (éd.), 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Weinrich, U., 1970 [1953]. *Languages in contact : findings and problems*. The Hague Paris : Mouton. Préface de André Martinet.

Annexe.

Exemple d'analyse d'une copie du corpus 2

ET9 3°A 302 mots

fiche	N° de l'erreur	Segment erroné	domaine et nature linguistique de l'erreur	description linguistique	interférence/intralangue)	Stratégies psycholinguistiques	Erreur absolue ou relative
ET9 3°A	4	Jusqu'au 1975	Lexique	Substitution au/en	interférence	Calque	relative
ET9. 3°A	1 2x	L'assumption	Lexique	barbarisme	interférence	Calque	relative
ET9 3°A	12	grasse	Lexique	Substitution grasse/graisse (adj/nom)	interférence	Calque (grasso)	relative
ET9 3°A	16	Le <u>tas</u> d'obésité	lexique	Non sens	interférence	Calque (tasso)	absolue
ET9 3°A	17	La sainté	lexique	Non sens (sécurité)	interférence	Calque (sanità)	absolue
ET9. 3°A	11	absorbi	Morphologie verbale	Substitution i/é	interférence	Calque (assorbito)	relative
ET9 3°A	13	eccessive	orthographe	Substitution ecc/exc	interférence	Calque (eccessivo)	relative
ET9 3°A	3 2x	A augmenté <u>du</u> 10%	syntaxe	Ajout de l'article	interférence	Calque (del 10%)	relative
ET9. 3°A	6	Ø a augmenté...	syntaxe	Omission sujet	interférence	Calque	relative
ET9. 3°A	10	Car ø sont	syntaxe	Omission sujet	interférence	Calque	relative
ET9. 3°A	5	Par conséquence	lexique	Substitution conséquence/conséquent	intralangue	Maitrise partielle	relative
ET9 3°A	8 2x	Touts les jours Touts les ans	morphologie	Ajout du t du sing. Construction du plu sur le sing.	intralangue	Maitrise partielle hypergénéralisation	relative
ET9. 3°A	15	L'obésité <u>a</u> <u>beaucoup accru</u>	Morphologie verbale	Substitution verbe transitif/verbe pronominal (s'est acerue)	intralangue	Simplification	relative
ET9 3°A	2	L'assumption exagéré	Syntaxe (accord)	omission du féminin	intralangue	Simplification	relative
ET9 3°A	7	Consommation élevé	Syntaxe (accord)	omission du féminin	intralangue	Simplification	relative
ET9 3°A	14	l'obésité. Ce <u>dernier...</u>	Syntaxe (accord avec référent)	Omission désinence fem	intralangue	Simplification	absolue
ET9 3°A	9	Ces derniers sont de mauvais sucres <u>dit</u> rapides	Syntaxe (accord)	Omission du s	intralangue	Simplification	relative
	20 6,6%		Orth. Inter 1 intra 0 Lex. 6 1 Morpho 1 3 Synt 4 4		Inter 12 60% Intra 8		