



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UFR Lettres et Langues

École Doctorale PIEMES « Perspectives Interculturelles :
Écrits, Médias, Espaces, Sociétés »

Laboratoire de recherche CELTED « Centre d'Études
Linguistiques des Textes et des Discours »
2008-2009

THÈSE

Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications

En vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage

par

Olha LUSTE-CHAA

Soutenance : le 20 novembre 2009

Membres du jury :

Guy ACHARD-BAYLE, PU, Université Paul Verlaine – Metz, Co-directeur

Jean-Louis CHISS, PU, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Rapporteur

Caroline MASSERON, PU, Université Paul Verlaine – Metz, Directrice

Alain POLGUÈRE, PU, Université Nancy 2

Georges Daniel VÉRONIQUE, PU, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Rapporteur

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	1
LISTE DES TABLEAUX	4
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	6
PARTIE I. ACQUISITIONS LEXICALES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE : PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	10
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE 1. Difficultés à définir le français langue seconde, langue de scolarisation.....	12
1.1. L'apparition et l'évolution du concept de français langue seconde.....	13
1.1.1. Une langue seconde : le cas de l'anglais.....	13
1.1.2. Le français langue seconde : les débuts difficiles	15
1.1.3. L'émergence d'une notion à part.....	18
1.2. La conception du français langue seconde dans le monde	22
1.2.1. FLE, FLS, FLM ? Le français au Canada, en Belgique, en Suisse et au Val-d'Aoste.....	22
1.2.2. Le FLS : langue importée, langue imposée.....	25
1.2.3. Du FLS au FLE à statut privilégié	28
1.3. Le français langue seconde en France	30
CHAPITRE 2. Le champ didactique du français langue seconde (FLS)	35
2.1. La définition du français langue seconde : une nouvelle extension.....	35
2.2. Les besoins linguistiques en FLS	37
2.2.1. La compétence de communication et ses composantes	39
2.3. La spécificité de la didactique du FLS	42
2.3.1. Une place ambivalente entre FLE et FLM.....	44
2.3.1.1. L'oral	45
2.3.1.2. L'écrit.....	48
2.3.1.3. Le système linguistique.....	55
2.3.1.4. L'interdisciplinarité.....	57
2.3.2. Vers le continuum et l'interdidacticité.....	59
2.4. Le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage du FLS.....	61
CHAPITRE 3. Méthodologie et corpus.....	68
3.1. Le contexte de la recherche	69
3.2. Le descriptif du public observé	72
3.3. L'établissement du corpus d'observation	74
PREMIER BILAN... ..	78
PARTIE II. ENJEUX THÉORIQUES ET PRATIQUES DES ACQUISITIONS LEXICALES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS) : RECUEIL ET ANALYSE D'ERREURS	80
INTRODUCTION.....	81
CHAPITRE 4. Les acquisitions lexicales en français langue seconde : le cadre théorique et conceptuel de la recherche.....	83

4.1. Le lexique : une mise au point terminologique.....	83
4.1.1. Langue, langage, parole et discours	84
4.1.2. Lexique vs vocabulaire	85
4.1.3. Qu'est-ce qu'un mot ?	87
4.1.4. La notion d'unité lexicale	90
4.2. L'acquisition et l'apprentissage du lexique	93
4.2.1. Acquisitions lexicales en langue maternelle	95
4.2.1.1. Les premières acquisitions	95
4.2.1.2. Les acquisitions tardives	99
4.2.1.3. Le lexique mental et l'accès lexical	102
4.2.2. Acquisitions lexicales en langue étrangère et seconde	108
4.2.2.1. Les principes généraux.....	109
4.2.2.2. Les facteurs influençant le processus d'acquisition/ apprentissage	114
4.2.2.3. L'acquisition du lexique en LE	120
4.3. Compétence lexicale et stratégies d'apprentissage du lexique	124
CHAPITRE 5. Problème spécifique : l'erreur lexicale.....	130
5.1. Caractérisation de la notion d'erreur	131
5.1.1. L'erreur en général	131
5.1.2. L'erreur et la norme en linguistique.....	133
5.1.3. L'erreur en didactique des langues	135
5.2. Présentation des typologies d'erreurs existantes et les limites de leur application.....	141
5.2.1. La grille de classement typologique des fautes du BELC (1967).....	142
5.2.2. La typologie des erreurs d'orthographe de N. Catach (1980).....	145
5.2.3. Les typologies d'erreurs d'inspiration contrastive (1970-2008).....	148
5.2.4. La typologie des erreurs lexicales de D. Anctil (2005).....	150
5.3. Enjeux didactiques de l'élaboration d'un classement d'erreurs lexicales.....	153
CHAPITRE 6. La typologie des erreurs lexicales : méthodologie retenue	155
6.1. L'analyse des erreurs lexicales : à la croisée des domaines.....	155
6.1.1. Les relations lexico-sémantiques	156
6.1.2. Le lexique, la sémantique et la syntaxe	158
6.1.3. Les liens avec la pragmatique.....	161
6.2. La présentation de notre typologie d'erreurs lexicales	162
6.2.1. La démarche adoptée et les difficultés rencontrées.....	163
6.2.1.1. Les principes de correction et de réécriture	164
6.2.1.2. La norme et l'acceptabilité.....	165
6.3. La typologie d'erreurs lexicales	167
6.3.1. Le genre d'écrit et le contexte au sens large	168
6.3.2. Lexique-grammaire et contexte au sens étroit (le cotexte)	174
6.3.3. Choix des unités lexicales : organisation et formation du lexique	179
DEUXIÈME BILAN.....	185
PARTIE III. ANALYSE DES ERREURS LEXICALES : APPLICATIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	187
INTRODUCTION.....	188
CHAPITRE 7. Analyse des erreurs lexicales d'après la typologie élaborée	190
7.1. La mise en mots d'une intention énonciative globale.....	190
7.1.1. Planification, énonciation et modalités	191
7.1.2. Connecteurs et marqueurs de portée	193
7.1.3. Orientation et point de vue du procès	196
7.1.4. Isotopie dominante et disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte.....	199
7.2. Les relations de l'unité lexicale avec son cotexte : le lexique-grammaire.....	201
7.2.1. L'emploi des quantifieurs et des indéfinis	201

7.2.2. Procès, orientation et forme d'énoncé	202
7.2.3. Rôles, voix et thèmes : la valeur du passif.....	204
7.2.4. Le choix des évaluatifs	206
7.2.5. Collocations, expressions figées, gallicismes	207
7.3. Le choix des unités lexicales : organisation et formation du lexique	209
7.3.1. Les erreurs d'orthographe lexicale.....	209
7.3.2. Les erreurs de construction interne	210
7.3.3. Les erreurs de construction externe	210
7.3.4. La transgression des relations sémantiques	211
CHAPITRE 8. Analyse longitudinale des productions écrites en FLE/ FLS.....	214
8.1. L'analyse des écrits individuels.....	214
8.1.1. Les productions écrites de CQ.....	216
8.1.1.1. L'évaluation initiale	216
8.1.1.2. L'évaluation finale	220
8.1.1.3. L'analyse longitudinale des textes de CQ.....	224
8.1.2. Les productions écrites de ZY	228
8.1.2.1. L'évaluation initiale	228
8.1.2.2. L'évaluation finale	231
8.1.2.3. L'analyse longitudinale des textes de ZY	235
8.2. L'analyse longitudinale générale.....	239
CHAPITRE 9. Applications et perspectives didactiques.....	244
9.1. Les perspectives d'application didactique de la typologie d'erreurs lexicales en FLE/ FLS.....	244
9.2. Quelques propositions d'activités lexicales en cours de FLE/ FLS.....	246
Activité 1. Repérage des collocations dans un texte.....	247
Activité 2. Collocations « impossibles ».....	252
Activité 3. Distinguer des synonymes partiels.....	253
Activité 4. Les expressions référentielles et l'interprétation des anaphores	255
Activité 5. La valeur du passif, les actants syntaxiques et sémantiques	258
Activité 6. Nombre grammatical vs Sens	262
DERNIER BILAN	265
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	266
BIBLIOGRAPHIE	271

Un volume d'annexes accompagne ce travail de thèse.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Présentation du groupe-témoin.....	73
Tableau 2. La grille de classement typologique des fautes simplifiée.....	143
Tableau 3. Typologie des erreurs orthographiques.....	145
Tableau 4. La typologie structurale des problèmes lexicaux.....	152

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui de près ou de loin ont permis l'élaboration de ce travail.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à l'égard de ma directrice de thèse, Madame Caroline Masseron, pour l'infinie patience ainsi que la disponibilité permanente qu'elle a su m'accorder durant ces années de recherches. Ses conseils avisés, son soutien et ses encouragements m'ont été précieux pour la réalisation de ce travail de thèse.

Je tiens également à remercier Madame Marie-Noëlle Honnert, toute l'équipe de la Formation Continue de l'Université Paul Verlaine de Metz, ainsi que les étudiants chinois qui m'ont permis d'effectuer mes observations.

Pour finir, je remercie mes proches et surtout mon mari qui m'ont soutenue et encouragée durant toutes ces années

INTRODUCTION

Quel enseignant de français langue maternelle, langue étrangère ou seconde ne s'est jamais plaint lui-même ou n'a pas entendu un collègue le faire à propos du niveau de compétence lexicale dans les productions écrites de ses apprenants ? Le manque de vocabulaire, la pauvreté et l'imprécision du vocabulaire actif, une faible assimilation dans la mémoire à long terme du vocabulaire présenté en cours, ainsi que des erreurs de tous genres sont les reproches qui reviennent le plus souvent au sujet des écrits d'élèves à tous les niveaux d'enseignement. Quel enseignant ne s'est jamais senti découragé et démuné devant une copie remplie d'erreurs en se demandant comment y remédier, que ce soit en langue maternelle ou en cours de français langue étrangère (FLE) ? Les recherches sur les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage d'une langue, ainsi que sur l'optimisation du processus de son enseignement, sont nombreuses et pourtant les questionnements et les débats sur les mêmes sujets sont toujours d'actualité : Comment (bien) leur apprendre le lexique ? Comment évaluer les compétences lexicales ? Et surtout, que faire avec et face à toutes ces erreurs ?! C'est ce contexte didactique qui a été au départ de notre travail de thèse.

Des raisons professionnelles et personnelles ont aussi déterminé notre terrain d'investigation : la didactique du lexique en français langue seconde et le rôle de l'erreur lexicale dans le processus d'enseignement/ apprentissage. D'un côté, en tant qu'enseignante de FLE au Service de la Formation Continue de l'Université Paul Verlaine de Metz pendant quatre ans, nous avons été quotidiennement confrontée aux difficultés que pose le lexique du français aux apprenants non francophones (les constructions verbales, l'emploi des unités lexicales synonymiques et polysémiques, le choix des prépositions, les collocations, etc.), et auxquelles les méthodes d'enseignement de FLE ne peuvent pas toujours proposer des moyens de remédiation. Nous avons alors choisi d'observer et d'analyser les difficultés en matière d'acquisition/ apprentissage du lexique rencontrées par les étudiants d'origine étrangère que nous avons eus en cours intensifs de français, afin de mieux comprendre et répondre, si possible, aux particularités que pourraient révéler les acquisitions lexicales dans ce contexte didactique. De l'autre côté, notre expérience personnelle en tant qu'ukrainienne poursuivant ses études dans une université française, nous a mise dans une situation relevant d'abord du FLE mais très rapidement ensuite du français langue seconde. La vie quotidienne et les études

supérieures en France exigeaient une assimilation rapide des « normes » de la communication orale et surtout une maîtrise de l'écrit égale à celle d'un natif, qui demeure l'une des conditions de réussite scolaire et sociale. Cette situation particulière nous a également permis de prendre conscience des difficultés que révèle la maîtrise des écrits universitaires et du lexique spécialisé.

Le premier objectif de notre recherche consistait donc à entreprendre une étude plus approfondie de l'un des domaines de la langue qui peuvent poser des problèmes didactiques et méthodologiques particuliers, en l'occurrence les acquisitions lexicales en français langue étrangère et seconde dans leur corrélation avec les compétences en expression écrite. Dans ce but, nous avons adopté le principe empirique de recherche et nous avons d'abord constitué un corpus d'observation regroupant plusieurs productions écrites d'un groupe-témoin d'étudiants d'origine chinoise. Au fil des analyses du corpus, nous nous sommes concentrée en particulier sur les erreurs lexicales relevées dans les textes du corpus, ce qui nous a permis de mieux orienter notre travail de recherche et nos réflexions à visée didactique.

Le présent travail de thèse est composé de trois parties dont chacune aborde un sujet composant le thème général sur les acquisitions lexicales en FLE/ FLS.

La première partie présente nos recherches bibliographiques approfondies dans le domaine de la didactique du *français langue seconde (FLS)*. Étant donné le caractère polémique et complexe de ce concept, nous nous sommes proposés, d'abord, de retracer son émergence et son développement à travers la littérature spécialisée en question, et d'analyser les difficultés à définir cette notion à travers de nombreuses applications et conceptions dans des situations linguistiques différentes. Nous nous tournerons ensuite vers le domaine de la didactique du FLS en France et nous proposerons notre propre définition du concept tenant compte des particularités du contexte homoglotte français. Nous analyserons également les besoins spécifiques des apprenants sur tous les niveaux de la maîtrise langagière, ainsi que le rôle et la place du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLS. Nous concluons la première partie en présentant le contexte didactique dans lequel s'inscrit notre recherche, le descriptif du groupe-témoin et la méthodologie adoptée lors de la constitution du corpus d'observation.

Pour définir ce que sont la compétence et les acquisitions lexicales en français langue seconde, nous irons, dans la deuxième partie de la thèse, à la recherche de

concepts et de modèles théoriques qui puissent expliquer les processus d'acquisition et de construction du lexique. Nous procéderons alors à un exposé et une analyse des théories d'acquisition du langage et de construction du lexique en langue maternelle chez les enfants dès le plus jeune âge. Puis, dans la même perspective, nous continuerons notre analyse dans le champ de l'acquisition d'une langue étrangère afin d'en dégager, dans un premier temps, les aspects et les phénomènes communs de l'acquisition et du développement du lexique, ce qui constituera, dans un deuxième temps, la base théorique de notre recherche en didactique du lexique en langue seconde et le fondement de nos hypothèses et conclusions. Nous nous concentrerons ensuite sur la notion spécifique d'*erreur* : d'abord dans sa conception générale, ensuite sur sa définition, son statut et son rôle en linguistique et en didactique des langues, et plus particulièrement dans l'enseignement/ apprentissage du lexique. Le tour des ressources bibliographiques sur le sujet permettra de constater le manque d'outil d'analyse et de correction d'erreurs lexicales, ce qui nous conduira à l'élaboration d'une typologie d'erreurs lexicales. À cette occasion, nous proposerons notre propre définition de la notion d'erreur lexicale et nous préciserons les principes de notre approche de l'analyse lexicale et de la correction d'erreurs.

La troisième partie est constituée d'applications pratiques et didactiques de notre typologie d'erreurs lexicales. Tout d'abord, en nous appuyant sur notre typologie, nous illustrerons notre approche du lexique avec une analyse approfondie des exemples d'erreurs relevées dans le corpus d'observation. Ensuite, nous effectuerons une analyse lexicale des productions écrites de deux apprenants choisis dans notre groupe-témoin afin de décrire et d'évaluer leur compétence lexicale, ainsi que de définir les aspects du lexique qui posent le plus de problèmes à l'acquisition/ apprentissage chez les apprenants étrangers. Cette démarche nous amènera à la construction d'un modeste corpus d'activités lexicales tenant compte des erreurs commises par les étudiants.

Le présent travail est accompagné d'un volume d'annexes séparé qui regroupe les 63 productions écrites observées, auxquelles nous nous référerons régulièrement tout au long de notre travail.

PARTIE I.

ACQUISITIONS LEXICALES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE : PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Introduction

L'expression *français langue seconde* est devenue aujourd'hui d'un usage courant et sert à désigner les différents contextes d'enseignement /apprentissage où le français n'est ni une langue maternelle ni une langue étrangère pour les apprenants en raison de sa présence, son rôle et son statut dans leur environnement sociolinguistique, notamment en tant que langue de scolarisation, que ce soit en Afrique francophone, en France ou ailleurs.

Néanmoins, ce concept, à l'analyse duquel sera consacrée la première partie de notre thèse, demeure vaste et complexe. Les difficultés des recherches dans le domaine se situent au niveau de la définition de la notion de français langue seconde (FLS) par rapport aux deux champs conceptuels voisins, ceux du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE), au niveau des limites d'application du concept et des conséquences didactiques qu'il impliquerait.

Ainsi, nous examinerons d'abord les différentes situations du français langue seconde dans le monde, et nous analyserons l'offre bibliographique qui traite le sujet du FLS, afin de montrer ce qui a été élaboré dans le domaine au niveau historique, sociolinguistique et didactique.

Nous proposerons ensuite notre définition du français langue seconde, langue de scolarisation, et analyserons les besoins linguistiques essentiels de la catégorie d'apprenants identifiée, la spécificité de la didactique du FLS, ainsi que ses corrélations entre les deux autres domaines de la didactique du français. Nous nous attarderons plus particulièrement sur le rôle joué par l'enseignement/ apprentissage du lexique en FLS.

Enfin, nous aborderons les questions portant sur la méthodologie de notre recherche, à savoir le contexte dans lequel elle s'inscrit, la description du terrain et du public d'observation, et les critères qui ont présidé à la constitution de notre corpus d'étude.

CHAPITRE 1.

Difficultés à définir le français langue seconde, langue de scolarisation

Dans le champ conceptuel de la didactique des langues, les notions ou les concepts théoriques représentatifs qui surgissent de différents courants de pensée, connaissent des vies dissemblables : certains s'imposent d'emblée, dès leur apparition, avec une certaine notoriété et gardent leur importance ; d'autres, à la lumière des derniers résultats de recherches dans le domaine, disparaissent quelques temps après ; d'autres encore perdurent mais connaissent une évolution permanente et suscitent des débats passionnés et des questionnements chez les chercheurs, tout le long de leur existence. Parmi ces concepts figure celui de *français langue seconde (FLS)*, paru il y a déjà plus de trente ans mais qui reste aujourd'hui encore un « *concept aux contours mouvants* » (M. Verdelhan-Bourgade, 2007 : 7).

À l'évolution lente et menacée par les champs conceptuels voisins du *français langue maternelle (FLM)* et du *français langue étrangère (FLE)*, la notion de français langue seconde a réussi cependant à s'imposer depuis la fin des années 1980¹ comme un concept opératoire pour désigner les situations où le français ne peut pas être considéré comme *langue maternelle* des apprenants, ni non plus comme *langue étrangère*. Notamment, à cette époque-là, l'expression sert à définir un domaine d'enseignement/apprentissage du français dans les anciennes colonies françaises en Afrique et au Maghreb, dans les DOM-TOM et au Canada. L'enseignement du français aux élèves d'origine étrangère en France y sera associé beaucoup plus tard et non sans réticence (cf. 1.3).

Mais le débat est toujours d'actualité : la validité du concept de français langue seconde, l'élaboration d'une démarche méthodologique spécifique, le contenu de l'enseignement/apprentissage différent (ou peu?) de ceux de FLM et de FLE font l'objet des discussions polémiques dans les cercles de chercheurs didacticiens, linguistes et

¹ À cette période, des contributions importantes pour le développement du concept de FLS ont été apportées notamment par les travaux de H. Besse (1987), G. Vigner (1987 ; 1990 ; 1992), G. Barbé (1988), M. M. Ngalasso (1989 ; 1992) et J.-P. Cuq (1989 ; 1991 ; 1992). Nous reviendrons sur ce sujet dans la section 1.1.3 de ce chapitre.

enseignants pratiquants, car le sens de la notion de FLS, qui semble peu complexe dans une première approche, se révèle à l'analyse beaucoup plus difficile à préciser. En effet, comme le souligne Gérard Vigner (1992), une telle dénomination recouvre, entre autres, aussi bien un statut imparti à la langue, un mode d'acquisition, une méthodologie particulière, ainsi que des relations psycho-cognitives entre la langue et l'individu, etc.

Pour illustrer les raisons politiques, sociolinguistiques et didactiques des difficultés qu'il y a à définir ce concept et les enjeux polémiques qui le caractérisent, nous nous proposons de commencer par retracer, fût-ce dans ses grandes lignes, son émergence et son développement à travers la littérature spécialisée en question.

1.1. L'apparition et l'évolution du concept de français langue seconde

1.1.1. Une langue seconde : le cas de l'anglais

La lexie *langue seconde* n'a pas été une invention française. Elle a fait son apparition dans le monde anglophone dans la deuxième moitié du XX^e siècle pour répondre aux différentes situations d'enseignement /apprentissage de l'anglais :

a) dans l'ensemble des territoires d'outre-mer britanniques et dans une soixantaine de pays ayant subi, d'une façon ou d'une autre, la colonisation britannique ou américaine où l'anglais avait été instauré en tant que langue officielle ou co-officielle et langue d'enseignement (J. Leclerc, 2007a ; 2008a) ;

b) aux États-Unis, où il fallait faire face aux afflux des migrants du monde entier (J. Leclerc, 2008c) ;

c) en Grande-Bretagne, où, en vertu de l'*Education Act* de 1996, tous les enfants scolarisés doivent avoir une bonne connaissance de la langue anglaise, même ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle (J. Leclerc, 2008b). Cette situation concerne également les immigrants adultes installés en Grande-Bretagne (S. Nicholls et J. Naish, 1981).

Dans le premier cas, l'anglais n'était pas la langue d'origine des populations autochtones qui se trouvaient désormais dans l'obligation de l'acquérir pour communiquer avec les autorités (au niveau national) et accéder aux savoirs. Dans le deuxième cas, l'État américain, confronté à un nombre croissant d'immigrants allophones, avait décidé, dans les années 1970, d'assurer aux enfants et étudiants d'origine étrangère l'accès à la scolarité grâce à des classes de soutien et de remise à niveau en anglais². Enfin, en Grande-Bretagne, une bonne maîtrise de l'anglais est devenue une condition incontournable à l'intégration sociale. Dans tous ces contextes, la didactique de l'anglais comme *langue étrangère* n'a pas apporté de solutions appropriées et surtout de résultats souhaités par les intéressés, ce qui a amené les chercheurs à distinguer un nouveau concept, celui d'*anglais langue seconde* (« English as a Second Language » ou E.S.L.) et à définir son contenu en mettant l'accent sur le statut de la langue et la situation d'enseignement/ apprentissage. Ainsi, l'anglais a le statut de *langue seconde* quand il a « un statut spécial » et « des fonctions sociales au sein de la communauté où on l'apprend » (P. Strevens et W. Littlewood, in J.-P. Cuq, 1991 : 124), mais aussi pour les personnes non anglophones qui vivent, travaillent et élèvent leurs familles dans une situation d'anglais langue maternelle³.

Pour mieux représenter l'expansion de l'anglais et ses différents usages dans le monde, le linguiste anglais Braj B. Kachru a proposé en 1985 la « théorie des trois cercles » selon laquelle les aires d'usage de l'anglais se répartissaient en trois zones (B.B. Kachru, 1985 ; J. Leclerc, 2008a) :

- 1) *le cercle intérieur* (« inner circle ») qui renvoie aux pays où l'anglais est utilisé majoritairement comme langue première, soit les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada, la république d'Irlande, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Ces cinq pays constituent, à proprement parler, la base de l'anglais *langue maternelle* dans le monde ;
- 2) *le cercle extérieur* (« outer circle ») renferme les pays et les régions où

² Conformément aux actes législatifs de 1964, 1968 et 1974, les établissements scolaires américains étaient obligés d'assurer une « *assistance spéciale en anglais* » aux élèves dont le niveau de l'anglais n'était pas suffisant pour intégrer « *pleinement* » le système d'éducation (Cf. *Legal History of English as a Second Language in the United States*, 1997, [<http://www.brunswick.k12.me.us/technology/integrator/elementary/programs/esl/teachers/handbook/idstudents/Legal%20History.pdf>] ; notre traduction). Voir également J. Leclerc (2008c).

³ Cf. S. Nicholls et J. Naish (1981); « English as a Foreign or Second Language », *Wikipedia, the free encyclopedia*, 2008.

l'anglais est une langue officielle ou co-officielle pour des raisons historiques, mais dont les populations autochtones ont une/ des langue(s) maternelle(s) autre(s) que l'anglais (par exemple, le créole, l'hindi, l'ourdou, le bengali, le yorouba, l'ibo, le swahili, etc.). B. B. Kachru inclut dans ce cercle les anciennes colonies britanniques dans l'océan Pacifique et sur le continent africain, quelques petits états de l'Océanie et les pays du Sud-est asiatique comme l'Inde, le Pakistan, les Philippines et la République de Singapour. Dans certains de ces pays, l'anglais est enseigné en tant que *langue seconde*, parfois même dès le primaire, dans les autres – au même niveau que la langue nationale du pays ;

- 3) *le cercle expansif* (« expanding circle ») désigne les pays où l'anglais n'a pas de statut officiel ni de rôle spécifique dans la société, mais constitue la première *langue étrangère* enseignée au secondaire. Notamment, on retrouve dans ce cercle le Québec et les écoles françaises du Canada anglophone.

Cet aperçu historico-géographique de la diffusion de la langue anglaise permet d'apercevoir de grandes ressemblances et des parallèles avec le développement du français dans le monde. C'est justement cette similitude de l'évolution entre les deux langues qui a conduit les chercheurs à réfléchir sur le concept de *français langue seconde*.

1.1.2. Le français langue seconde : les débuts difficiles

Selon Jean-Pierre Cuq (1991), il est difficile de dater précisément l'apparition de l'expression *français langue seconde*. Elle pourrait avoir été employée pour la première fois par les ministres de l'Éducation nationale d'Afrique et de l'Océan Indien lors d'une conférence en 1972⁴.

Cette difficulté à savoir précisément quand et comment la notion de FLS a vu le jour peut s'expliquer, entre autres, par les tendances dans l'enseignement des langues étrangères de l'époque. Depuis le partage de la didactique du français entre le FLM et le FLE dans les années 1960 et jusqu'à la fin des années 1970, c'est le FLE qui était

⁴ De telles conférences ont lieu depuis 1960 et sont plus connues sous le sigle de CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation de France et des États Africains et Malgaches, devenue plus tard : des États d'Expression Française).

l'expression d'usage « universel » dans la méthodologie du français en tant que langue non maternelle. On appelait alors situations de FLE celles où le français était enseigné comme langue vivante étrangère, en première, deuxième ou énième position après la langue maternelle, dans différents pays du monde, qu'il s'agisse d'enseignements à des enfants en situation scolaire, de cours de formation pour adultes, d'enseignement dans les centres culturels et les Alliances françaises à l'étranger, ou même dans les cas où les étudiants étrangers venaient en France pour apprendre le français en suivant pendant quelques mois des cours organisés par des centres spécialisés ou universitaires (M. Verdelhan-Bourgade, 2002).

Fondée sur les travaux de la linguistique structurale, référence alors centrale de la didactique, avec la priorité de l'enseignement de la communication orale, la méthodologie de FLE était très populaire et considérée comme la réponse aux problèmes de l'enseignement du français aux enfants de l'immigration. C'était, en effet, encore la période des « trente glorieuses » (1945-1974) durant laquelle le développement économique rapide a suscité une abondante arrivée de main-d'œuvre étrangère dont les enfants devaient intégrer par la suite le système scolaire français. Les premiers textes officiels sur la scolarisation des enfants de migrants datent du début des années 1970⁵ et prônent l'utilisation des méthodes de FLE pour ce public, telle que, par exemple, *Bonjour Line* élaborée par le CREDIF en 1963.

Face à la popularité du FLE, l'apparition du concept de *français langue seconde* a été accueillie d'une manière assez « hostile ». Par exemple, en 1976, Robert Galisson et Daniel Coste, dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*, qualifient le FLS d' « *expression pédagogiquement non justifiée* », mais les auteurs lui concèdent toutefois « *une nuance utile par rapport à la langue étrangère* » (1976 : 478). Quelques années après, Jean-Pierre Voisin, dans son article sur l'enseignement du français en Afrique noire, fait la remarque suivante :

« L'expression langue seconde est employée arbitrairement, par simple commodité, pour qualifier une situation où le français n'est ni langue maternelle, ni, à cause de la place qu'elle tient ou des objectifs qu'on lui assigne, langue étrangère » (1981 : 10).

⁵ Il s'agit notamment des deux circulaires: 1) « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » (1970), qui définit les missions et les formalités de fonctionnement des CLIN (classes d'initiation au français) nouvellement créées ; 2) « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant entre 12 et 16 ans » (1973), qui fixe l'objectif général comme étant d'« *insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal* » (Cf. Bibliographie).

En 1989, Eddy Roulet, lors de la communication à la réunion de l'ASDIFLE à Genève, fait remarquer que dans le cas de l'emploi de l'expression *français langue seconde*, il s'agirait davantage d'éviter un conflit entre les étiquettes de langue nationale et de langue étrangère et que la différence entre les termes *français langue seconde* et *français langue étrangère* consiste principalement dans le contexte sociopolitique de leur utilisation : langue étrangère dans un pays monolingue, langue seconde dans des pays officiellement bi- ou plurilingues (par exemple, la Belgique ou la Suisse), sans qu'il y ait de véritable opposition conceptuelle (J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 12).

Si certains chercheurs ont aussi ouvertement rejeté le nouveau concept de FLS, d'autres l'ont longtemps employé comme une sorte de synonyme de *français langue étrangère* en rendant difficile la distinction entre les deux champs d'application. La confusion des deux termes et l'emploi d'un terme pour l'autre sont longtemps restés fréquents dans les articles des chercheurs canadiens, suisses et nord-africains⁶. En ce qui concerne les publications françaises, on voit apparaître dans des revues spécialisées, comme *Le français dans le monde* ou bien *Langue française* (1994), des articles traitant de la conception du FLS avec une omission « remarquable » de l'expression elle-même.

Le concept de FLE a régné ainsi pendant plusieurs années sans être trop « dérangé », et sa popularité, ainsi que certaines conditions politiques, économiques et sociales, ont rendu difficile l'émergence de la notion de *français langue seconde* dont l'apparition date quand même de la même période et qui s'est vu attribuer au début la fonction plutôt d'une dénomination « politiquement correcte » que d'un concept didactique distinct.

Dans leurs travaux sur l'épistémologie du FLS, J.-P. Cuq (1991 ; 1992 ; 2000) et M. Verdelhan-Bourgade (2002) distinguent quelques facteurs qui ont pu freiner le développement de ce champ. Une des raisons de la lenteur à voir émerger le FLS tient à la lexie même. En effet, c'est l'alliance de termes *français*, *langue* et *seconde*, n'appartenant pas au même plan, qui rend difficile, pour un non spécialiste et parfois même pour un spécialiste, la définition du sens de la notion et la délimitation du champ de son application en termes didactiques. Par exemple, le choix de l'adjectif numéral *second* n'est, en effet, pas très réussi, puisqu'il laisse entendre qu'il n'y aurait pas de 3^e ou 4^e

⁶ Cf. E. Roulet (1976 ; 1986), P. Calvé et A. Mollica (1987), C. Cordier-Gauthier (1995). J.-P. Cuq (1992) cite également l'exemple des articles de *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* de 1980 où sont mêlées des contributions ressortissant aussi bien du FLS que du FLE.

langue. *Second* signifie le dernier terme d'une série finie de deux unités, tandis que *deuxième* laisse ouverte la suite possible. Autrement dit, *français langue seconde* semblerait signifier que le français est la deuxième langue d'une série finie de deux langues, ce qui n'est évidemment pas le cas, car on peut apprendre le français en langue seconde et apprendre encore une ou plusieurs langues étrangères après ou même avant le français sans que cette/ces langue(s) accomplisse(nt) les fonctions de langue seconde.

Un autre frein est d'ordre politique et idéologique. En faisant des recherches sur le sujet, nous avons pu constater la pluralité et la diversité des situations dans lesquelles s'enseigne et s'apprend le français dans des pays francophones et non francophones. Par conséquent, on rencontre toutes les dénominations possibles du français en fonction de la situation linguistique dans un pays donné ; interférence des données disparates, selon les contextes socio-économiques, l'histoire et la culture du pays. Nous reviendrons plus loin sur ces situations linguistiques afin de mieux comprendre les difficultés de la définition du concept de FLS.

1.1.3. L'émergence d'une notion à part

Nos propos précédents (cf. 1.1.2) ont rappelé que la distinction du concept de *français langue seconde* de celui de *français langue étrangère* ne s'était pas faite facilement et avait rencontré une certaine réticence de la part des chercheurs en FLE.

Malgré ce fait, le concept en question a réussi tout de même à se frayer le chemin dans la littérature francophone spécialisée et à provoquer une réflexion didactique sur le sujet. Ce sont les situations d'enseignement/ apprentissage du français au Québec, ainsi qu'en Afrique et au Maghreb dans la période postcoloniale qui y ont contribué en grande partie. En effet, dans le cas du continent africain, il s'agissait d'apporter des solutions valables aux spécificités de la situation pédagogique dans ces régions : l'échec de l'enseignement/ apprentissage du français, langue des colonisateurs, comme *langue maternelle* à des élèves qui disposaient déjà de la leur (l'arabe ou une des langues africaines) pour communiquer. Les enseignants de français au Québec, quant à eux, ont également ressenti la nécessité d'élaborer des méthodologies particulières d'enseignement du français pour des allophones (J.-P. Cuq, 1991).

Le premier article où le terme de FLS est employé dans un sens proche de l'actuel, c'est-à-dire celui d'une langue dotée d'un statut officiel et de fonctions sociales définies, est un article d'Anne-Marie Blondel (1975) consacré à l'enseignement du français en Tunisie. Le thème a été repris, mais sous un angle plutôt politique, en 1984 par Jean-Pierre Voisin et Claude Oliviéri dans un article sur les statuts du français dans les pays francophones. Ces travaux font ressortir les spécificités et les fonctions du français langue seconde dans des contextes linguistiques différents.

C'est à partir de la fin des années 1980 que l'on observe dans la littérature spécialisée en didactique du français la parution des plusieurs articles utilisant la dénomination de *français langue seconde*. Parmi les contributions les plus importantes, on citera les travaux d'Henri Besse (1987), Gérard Vigner (1987 ; 1990 ; 1992), Ginette Barbé (1988), Jean-Pierre Cuq (1989 ; 1991 ; 1992) et Musanji M. Ngalasso (1989 ; 1992) qui ont alors permis de mieux délimiter le champ du FLS, d'amorcer une vraie réflexion sur les particularités de la didactique du FLS et de faire acquérir ainsi de nouvelles dimensions à cette notion émergente.

Henri Besse, notamment, analyse les définitions du *français langue maternelle* et *français langue étrangère* (1987 : 13-14), ainsi que les différences de ces notions avec celle de *français langue seconde*. En expliquant la nature et la particularité d'une langue seconde, l'auteur en propose la définition suivante :

« [...] Il y a enseignement/ apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours de l'école qui en relèvent ou de la pratiquer authentiquement » (*ibid.* : 14).

Les articles de G. Vigner et G. Barbé soulignent l'importance des problèmes liés à l'enseignement du français langue seconde. Les auteurs mettent plutôt l'accent sur la nécessité et la priorité de repenser et redéfinir les dimensions pédagogique et didactique du FLS :

« La situation du français enseigné comme langue seconde demande à être réexaminée, notamment dans sa dimension strictement pédagogique. Ce qui ne veut pas dire que soient considérées comme négligeables les questions de statut du français selon les pays. Mais on dispose sur ce point de références nombreuses [...] qui toutes délaissent la dimension proprement pédagogique du problème » (G. Vigner, 1987: 45).

Ainsi, G. Barbé propose que la didactique du FLS prenne en compte le fait que « *l'enfant doit l'apprendre [le français] pour apprendre d'autres choses* » (1988 : 40).

G. Vigner (1992) rejoint ce point de vue en constatant que le français est « *langue enseignée et langue d'enseignement* » et une « *langue d'information* ».

Soutenu ainsi par quelques didacticiens, le concept, encore mal défini, tend à s'imposer en tant que discipline à part entière, distincte du FLM et du FLE, et exigeant une méthodologie spécifique.

L'ouvrage de J.-P. Cuq, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, paru en 1991, peut être considéré comme l'une des meilleures réflexions sur le sujet à cette époque. L'auteur analyse des contextes divers de l'application du FLS, dégage les points de convergence et de divergence de quelques théories et suggère des pistes pédagogiques. Il essaie également de donner une définition globale du FLS :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (*ibid.* : 139).

Cette définition « large » (ou générale) du FLS met en évidence la nature étrangère de la langue, l'importance de son statut et des degrés de son appropriation par les locuteurs, ainsi que son influence sur le développement de l'individu en tant que langue d'enseignement et d'apprentissages scolaires. Mais, malgré le fait d'être l'une des plus complètes à l'époque, la définition que l'on vient de lire se révèle un peu trop « généralisante ». En effet, le bilinguisme de la population dans les pays bi- ou plurilingues est loin d'être « massif » (*cf.* 1.2). En outre, d'un côté, cette définition exclut du champ du FLS l'enseignement du français aux migrants en France et dans d'autres pays francophones (J.-P. Cuq, *op. cit.* : 140), ce qui diffère beaucoup de l'interprétation de la langue seconde chez les auteurs anglo-saxons (*cf. supra*) et même chez certains chercheurs francophones (par exemple, M. M. Ngalasso, 1992). Mais, de l'autre côté, elle admet dans son champ des situations francophones de nature très différente tant au niveau du statut que de l'emploi du français.

Les ouvrages susmentionnés ont cependant le mérite d'avoir amorcé la réflexion conceptuelle sur le français langue seconde, même s'ils ne proposent pas encore vraiment de solutions spécifiques sur le plan méthodologique. En outre, plus ou moins

explicitement, ils excluent du champ du FLS l'enseignement du français aux étrangers vivant en France.

Le français langue seconde est donc présenté comme une *langue non maternelle/étrangère* apprise dans un pays où cette langue jouit d'un statut particulier et a une influence sur le développement de l'individu en raison de son usage social et de son rôle de langue d'enseignement.

Si les premiers travaux adhèrent à une tendance *institutionnelle* dans la définition et le traitement du concept de FLS en se fondant essentiellement sur des critères politico-juridiques et en mettant l'accent sur le statut officiel de la langue, ceux des années 1990 et ultérieurs marquent un changement dans la vision du FLS. Les auteurs les plus récents traitent le FLS plutôt d'un point de vue *didactique* ; ils privilégient les facteurs psycholinguistique et sociologique d'acquisition et de maîtrise de la langue et ils accordent de l'importance aux conditions de son enseignement/ apprentissage (enseignement *du* français et *en* français)⁷. C'est cette dernière tendance à visée didactique qui va se développer à partir de la fin des années 1990 et prendre de l'importance dans l'évolution didactique et méthodologique du concept de français langue seconde.

Comme nous avons essayé de le montrer dans les paragraphes ci-dessus, la notion de FLS n'a pas bénéficié d'un consensus facile et immédiat à son apparition. L'émergence de la discipline a fait un long chemin à travers des préjugés et des habitudes relevant du FLE ou du français langue maternelle. Encore aujourd'hui, la discussion n'est pas close en raison de la multiplicité des points de vue sur la question et de l'utilisation parfois ambiguë mais massive du concept de langue seconde (ou tout au moins de son nom). Pour en donner une idée, nous voudrions maintenant revenir en un bref panorama sur des emplois de l'expression *français langue seconde* dans les pays francophones et même certains pays non francophones, avant de nous arrêter plus particulièrement sur l'état du développement du FLS en France.

⁷ Les points forts et les faiblesses de ces deux tendances ont été assez largement détaillés par J.-P. Cuq (1991 ; 1992) et M. M. Ngalasso (1992).

1.2. La conception du français langue seconde dans le monde

À l'étranger, dans des pays officiellement francophones, unilingues, bi- ou plurilingues, on enseigne le français dans des conditions très variables selon les contextes historique, socio-économique et culturel du pays. Dans ces conditions, l'attitude envers le français est également variable en fonction du statut qu'il occupe dans une société donnée. Cela concerne notamment les pays partiellement francophones tels que le Canada, la Suisse et la Belgique, les DOM-TOM, les pays de l'ex-« champ colonial » de la France en Afrique noire et au Maghreb, et enfin quelques pays officiellement non francophones en Asie (le Liban). Les conséquences didactiques pour l'enseignement/apprentissage du français découlent également du choix de la politique linguistique dans ces pays.

1.2.1. FLE, FLS, FLM ? Le français au Canada, en Belgique, en Suisse et au Val-d'Aoste

Dans les pays évoqués dans le titre de cette section, le français est *une* des langues officielles. Langue maternelle pour une partie de la population, il est enseigné comme *langue seconde* aux habitants non francophones. Mais les enseignants de français se sont heurtés depuis longtemps aux problèmes liés à la détermination de la vraie nature de cet enseignement. Comme on le verra dans les paragraphes qui suivent, les contextes d'enseignement/apprentissage du français sont divers, les dénominations le sont aussi et l'on ressent le besoin de précision.

Confrontés à gérer deux ou plusieurs communautés linguistiques sur leur territoire national et pour éviter des conflits liés aux contacts des langues, le Canada, la Suisse et la Belgique ont pris depuis longtemps des mesures d'aménagement linguistique en adoptant une politique du bi- ou plurilinguisme officiel. Le français y est proclamé *langue officielle* au même titre que l'anglais au Canada, l'allemand et l'italien en Suisse, le néerlandais et l'allemand en Belgique. Les lois linguistiques de ces trois pays réglementent les fonctions et l'emploi de chaque langue officielle sur le territoire national : langue de l'administra-

tion, langue d'enseignement, langue des médias, etc. Ainsi, l'enseignement/ apprentissage d'une autre langue officielle comme *langue seconde* est obligatoire dans les écoles de toutes les communautés linguistiques.

Outre ces aspects, ces trois pays ont un autre point commun non négligeable : officiellement bi- ou plurilingues au niveau national, ils pratiquent une politique d'unilinguisme régional et la séparation territoriale assez rigide des langues à tous les niveaux géo-administratifs, sauf pour les capitales respectives où le bilinguisme institutionnel est assuré par la loi. Cette politique se résume à ce que dans chaque unité territoriale, que ce soit une province au Canada, une région et une province en Belgique ou un canton en Suisse, la *seule* langue en matière d'administration, de juridiction ou d'enseignement est celle de la majorité linguistique qui y habite⁸. Les autres langues officielles pourraient presque être considérées comme *langues étrangères* tant leur emploi est limité voire inexistant. C'est pourquoi la situation du français, par exemple, est très différente s'il s'agit du Québec, où la plupart des locuteurs parlent le français comme langue maternelle, ou du reste du pays qui est anglophone. De même en Suisse où le français, bien qu'il soit une des langues officielles et nationales, a un statut minoritaire par rapport au suisse alémanique ou même à l'allemand standard. Il ne jouit de tous ses privilèges que dans la partie romande du pays et un Suisse francophone perd tous ses droits linguistiques en traversant la frontière avec la Suisse alémanique (L.-J. Calvet, 1999).

Du point de vue statuaire, l'appellation *langue étrangère* ne pourrait pas être appliquée en référence à une des langues officielles, même non maternelle, et n'apparaît donc quasiment jamais dans les textes officiels, cédant la place au terme de *langue seconde* (C. Cordier-Gauthier, 1995 ; S. De Vriendt, 1992). Mais sur le plan méthodologique, cette dénomination « globalisante » du FLS n'est pas justifiée. En effet, dans les régions non francophones, le contact de la population avec le français se limite aux cours à l'école à raison de quelques heures par semaine, d'autant plus qu'il est de plus en plus souvent remplacé par l'anglais en tant que première langue étrangère enseignée. Le français n'y représente pas non plus un moyen d'accès aux connaissances scientifiques puisque ces besoins sont satisfaits par les langues maternelles des régions considérées. Le

⁸ Pour plus de détails sur la politique et l'aménagement linguistiques au Canada, en Belgique et en Suisse, voir les fiches de ces pays sur le site de J. Leclerc « L'aménagement linguistique dans le monde », [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>], complet et régulièrement mis à jour.

français y est plutôt enseigné selon les méthodes proches du FLE et inspirées du Cadre européen commun de référence, notamment en Suisse et en Belgique (J.-P. Cuq, F. Davin-Chnane, 2007). Quant aux régions francophones (le Québec, la Suisse romande et la Wallonie), le français y jouit d'un statut officiel, il est utilisé à tous les niveaux du fonctionnement de la société et il joue un rôle particulier, étant la langue de scolarisation et d'accès aux savoirs. Cette situation linguistique relève plutôt du *français langue maternelle* et elle est très proche de celle de la France métropolitaine. Les méthodes utilisées sont aussi celles du FLM.

Si l'on se tient à la définition de H. Besse (1987) citée plus haut, selon laquelle une langue seconde se définit non seulement par le fait d'être la langue d'enseignement mais aussi, et surtout, par la possibilité d'y être confronté et de la pratiquer quotidiennement en dehors des cours, c'est justement dans les régions francophones des pays en questions que l'on retrouvera des situations d'enseignement/ apprentissage du *français langue seconde*. Il s'agit de l'enseignement du français aux immigrants allophones dans des structures d'accueil pour leur permettre de développer assez rapidement le français comme langue de communication et d'insertion sociale. La création de ces structures spécialisées – des « classes d'accueil » au Québec, des « classes-passerelles » en Belgique, des « classes d'accueil et d'appui pour l'enseignement du français » à Genève⁹ a suscité des réflexions et des propositions méthodologiques de la part des chercheurs en didactique des langues quant aux spécificités et aux objectifs de l'enseignement/ apprentissage du français dans le contexte du FLS (S. De Vriendt, 1992 ; G. Forges, 1995 ; A. Berrier, 2000, 2003 ; L. Collès et A. Maravélaki, 2005 ; N. Auger, 2007 ; et d'autres).

Quant au français au Val-d'Aoste, c'est un cas à part : sa situation est assez spécifique et difficile à classer.

Cette petite région autonome située au nord de l'Italie, à la frontière de la France et de la Suisse, est officiellement bilingue – l'italien et le français y sont proclamés langues officielles par la loi constitutionnelle de 1948. Toujours d'après cette loi, le français est à parité avec l'italien à tous les niveaux du fonctionnement social, bénéficie de protection juridique et peut servir de langue d'enseignement à l'école (J. Leclerc,

⁹ Cf. C. Cordier-Gauthier et C. Dion (2007) ; J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007) ; Le décret du 14 juin 2001 de la Communauté française de Belgique sur l'insertion des élèves primo-arrivants.

2008d). On pourrait alors supposer que dans un tel contexte bilingue, les Valdôtains dont la langue maternelle est l'italien utiliseraient le français comme langue seconde, d'autant plus qu'une partie du programme scolaire est censée être enseignée en français. « Sur le papier », la situation du français au Val-d'Aoste correspondrait alors à la définition d'une langue seconde telle que nous l'avons évoquée plus haut, avec les conditions de statut officiel et de vecteur d'enseignement/ apprentissage accomplies.

Cependant, la réalité sociolinguistique dans cette région est tout autre. Les langues parlées par ses habitants sont d'abord l'italien, puis le franco-provençal ; suivent de loin dans l'ordre le calabrais, le piémontais, le français, le vénitien, le sarde, le walser, etc. La société valdôtaine, très majoritairement italoophone, tend vers l'unilinguisme en préférant de loin l'usage de l'italien en matière de juridiction, d'administration, d'enseignement et même d'affichage, ce qui est « favorisé » par des lacunes dans les lois linguistiques en vigueur. Au niveau informel, c'est le franco-provençal qui l'emporte sur le français en raison de sa valeur symbolique. À l'école, officiellement « bilingue », l'enseignement/ apprentissage du français et en français est réduit à quelques heures par semaine, dispensé par des professeurs italophones et appliqué uniquement à la maternelle et à l'école primaire ! Au secondaire, on enseigne en italien, l'enseignement du français étant limité à quelques cours *de* langue. Quant à l'enseignement supérieur, jusqu'à tout récemment, il n'était pas possible pour un Valdôtain de poursuivre des études universitaires en français dans la région (*ibid.*). Cette situation ambiguë représente, selon Marisa Cavalli, « *un des plus sérieux handicaps pour la sauvegarde d'une langue minoritaire* » (2002 : 47).

La situation du français au Val-d'Aoste, relève-t-elle vraiment du FLS ou ne serait-ce pas plus honnête de parler de *langue étrangère à statut privilégié* ? En tout cas, une telle situation ne relève pas du FLM, pourtant répertoriée ainsi par J.-P. Cuq (1991).

1.2.2. Le FLS : langue importée, langue imposée

Selon Dominique Rolland, on ne peut pas aborder la question du français langue seconde sans évoquer les problèmes linguistiques et pédagogiques qu'elle soulève dans le

contexte des pays du continent africain ou dans les DOM-TOM¹⁰ où le français relève de l'héritage colonial. Or dans ces pays, « *l'éducation constitue un enjeu majeur, et il passe par la maîtrise du français, véhicule de tout enseignement* » (2000 : 42).

Dans ces régions du monde, peuplées de plusieurs ethnies différentes dont chacune a conservé sa langue maternelle, le français bénéficie d'un statut officiel. Dans les DOM-TOM, le français est la langue officielle unique en raison de leur dépendance juridique de la France. Quant aux anciennes colonies de la France en Afrique noire¹¹, le statut du français y varie d'un pays à l'autre. Certains états ont choisi le français comme la seule langue officielle ; dans les autres, la langue française coexiste au niveau national et officiel avec l'anglais et/ou d'autres langues parlées par les habitants du pays. Dans tous ces pays, le français a le statut de *langue véhiculaire*, langue de communication avec les autorités et entre les représentants des ethnies différentes. En outre, et surtout, le français est la langue d'enseignement sur la totalité (notamment dans les DOM-TOM) ou une partie du territoire, ainsi que la langue utilisée d'une façon quasi-exclusive, par rapport aux langues locales, dans la presse, l'administration, les relations internationales, politiques ou commerciales.

Pour des raisons historiques, politiques et économiques, le français a été longtemps enseigné aux habitants de ces pays comme *langue maternelle*, les langues locales étant proscrites de l'école, ce qui a inévitablement conduit à l'échec scolaire massif (G. Canu, 1979 ; J.-P. Cuq, 1991 ; A. Tran Ngoc, 1992). En effet, la langue française est rarement la langue maternelle pour les ressortissants africains ou les habitants des îles, le plus souvent ils ne commencent à l'apprendre qu'à l'école. Le français n'est ainsi ni la première langue acquise ni la seule langue parlée. C'est soit une langue vernaculaire africaine, soit le créole soit une des langues austronésiennes qui est la véritable langue maternelle de la grande majorité des autochtones.

En Afrique, c'est vers le milieu du XX^e siècle que le FLE fait son émergence dans les écoles africaines pour remédier à l'échec de la pédagogie du FLM, sans grand succès

¹⁰ Depuis la réforme constitutionnelle de 2003, le statut des DOM-TOM a été modifié en France. Les DOM sont devenus des DROM («Département et région d'outre-mer») et les TOM ont disparu, sauf pour les Terres australes, faisant place aux COM («Collectivité d'outre-mer»). Quant à la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie, elles forment maintenant des POM («Pays d'outre-mer» au sein de la République). L'ensemble des territoires français d'outre-mer portent également le nom de « Territoires ultra-marins ».

¹¹ Il s'agit notamment des pays suivants : le Bénin, le Burkina-Faso, le Burundi, le Cameroun, la République Centrafricaine, le Congo, la Côte-d'Ivoire, le Djibouti, le Gabon, la Guinée, le Madagascar, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo, le Zaïre.

non plus (V. Spaëth, 1998). Grâce à des mouvements sociopolitiques qui défendent l'idée du développement des langues nationales, on assiste dans les années 1970 au processus de la valorisation des langues africaines et de leur émergence au rang de langue officielle et de langue d'enseignement : d'abord, au niveau du primaire ; par la suite, même au collège. D'après J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane (2007), c'est de cette valorisation des langues nationales en plus d'un échec relatif de la méthodologie du FLE que résulte l'idée de l'enseignement du français comme *langue seconde* dans le contexte africain¹² et les réflexions sur ses enjeux en tant que *langue de scolarisation*¹³.

Dans les DOM-TOM français, la situation est un peu différente. Jusqu'à récemment, le français y a été enseigné uniquement avec les méthodes et les manuels de FLM venus de la métropole. Devant l'échec scolaire croissant des années 1960-1990, on a enfin admis l'évidence de la spécificité de la situation sociolinguistique de la région (le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des apprenants) et l'urgence de repenser l'enseignement du français à la population locale, vu que les méthodes pédagogiques de *français langue maternelle* sont peu appropriées à des élèves dont le français constitue une *langue seconde* et surtout qu'elles n'ont pas donné les résultats souhaités (D. Véronique et L. Collès, 2007).

Tout comme en Afrique, mais beaucoup plus tard, les cultures et les langues locales (le créole et quelques langues austronésiennes), ont été revalorisées et ont acquis le droit d'être enseignées, voire d'être langues d'enseignement en maternelle¹⁴. Plusieurs recherches-actions, menées notamment à la Réunion, proposent une démarche de bilinguisme fonctionnel en maternelle et l'introduction progressive du bain langagier en français (*ibid.*).

Cependant, étant donné que la plupart des langues locales de l'Afrique et des DOM-TOM restent des langues orales, le français se révèle le plus souvent être le moyen exclusif d'accès aux savoirs scolaires et professionnels. Le besoin de ces pays est donc de

¹² Dans les publications didactiques des chercheurs africains des années 1980-1990, on note souvent l'absence du terme *français langue seconde* au profit de *français langue africaine*, *français populaire africain* ou *français d'Afrique* (P. Dumont, 1992 ; *Langue française*, 1994), voire *français langue étrangère* (les auteurs cités par J.-P. Cuq, 1992).

¹³ Cf. G. Vigner (1987 ; 1992 ; 2001 ; 2002), G. Barbé (1988), P. Dumont (1992), V. Spaëth (2005).

¹⁴ Cf. A. Tran Ngoc (1992) ; La loi d'orientation pour l'outre-mer du 13.12.2000.

trouver une méthodologie adaptée et efficace pour pallier le décalage existant entre les exigences des programmes d'enseignement et le milieu linguistique naturel des apprenants.

1.2.3. Du FLS au FLE à statut privilégié

Dans les sections précédentes, nous avons analysé deux ensembles de situations où le français est ou devrait être considéré comme *langue seconde*. Le troisième exemple dont nous traiterons dans les paragraphes ci-dessous renvoie à la situation du français dans les anciennes colonies françaises en Afrique du Nord (l'Algérie, le Maroc, la Tunisie) et au Liban. Nous verrons que même sans remplir toutes les conditions institutionnelles, le français peut être considéré comme langue seconde dès qu'il est présent comme *langue d'enseignement*.

Dans les pays du Maghreb cités, le français a toujours bénéficié d'un statut assez particulier. Pendant la période de la colonisation, le français y a été officiellement imposé comme langue d'administration et d'enseignement, même si l'arabe dialectal endossait le rôle de langue vernaculaire et même de langue d'enseignement dans des écoles coraniques. Dans les années qui ont suivi les Indépendances, le français, sans plus être une langue officielle, a gardé son statut privilégié auprès de la population et était utilisé comme une véritable *langue seconde* (bien que cette dénomination ne soit pas employée) du fait d'être moyen d'enseignement/ apprentissage à l'école et dans les universités.

Dans les années 1980 et au début des années 1990, après la généralisation de l'utilisation de l'arabe et l'arabisation de l'enseignement, le français a acquis le statut d'une *langue étrangère*, dite parfois *privilégiée*, et n'était enseigné comme discipline qu'à partir de la troisième ou quatrième année du primaire dans l'enseignement public¹⁵. Cependant, dans les écoles privées, notamment en Algérie, le français a conservé son rôle de langue d'enseignement jusque 2005 (J. Leclerc, 2007b).

Actuellement, la situation de la langue française au Maghreb est un peu paradoxale. Malgré des discours officiels pas très favorables jusqu'à tout récemment à

¹⁵ Cf. A. Queffélec *et al.* (1995), F. Benzakour *et al.* (2000), K. Taleb-Ibrahimi (2006).

l'usage du français dans la région, l'absence de statut officiel pour le français et l'arabisation de l'enseignement, la langue française est toujours en deuxième position à l'école après l'arabe d'après le volume d'heures et elle devance de loin l'anglais (J.-P. Cuq, F. Davin-Chnane, 2007). Le français a gardé aussi un rôle important dans la vie sociale : les médias audio-visuels et la presse francophones attirent un très large public, même si les médias arabophones gardent la première place. Enfin, dans l'enseignement supérieur, le français reste la langue d'enseignement/ apprentissage dans de nombreuses filières scientifiques, et les décalages entre le niveau du français acquis à l'école et celui exigé pour les études universitaires posent de vrais problèmes pédagogiques (K. Taleb-Ibrahimi, 2006).

Les dénominations officielles du français sont nombreuses (FLE, FLE à statut privilégié, première langue étrangère, etc.) et évitent souvent d'employer le terme de *langue seconde*. Pourtant, les réalités sociolinguistiques nord-africaines démontrent que le français, en tant que langue d'accès aux informations et connaissances, joue bel et bien le rôle d'une *langue seconde* bien qu'au statut informel et qu'il serait inadéquat d'y parler du FLE. En plus, comme le font remarquer J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, les méthodes de français utilisées dans le secondaire «*donnent accès à une culture cultivée francophone* » (*op. cit.* : 18) et relèvent plutôt du FLS/ FLM. Pour Mohamed Miled (1998 ; 2007) et d'autres chercheurs¹⁶, le FLE n'existerait pas dans les pays du Maghreb car il s'agit de l'enseignement/ apprentissage d'une langue qui ne peut guère être qualifiée d'étrangère sur le plan socio- et psycholinguistique pour les populations de cette région.

Quant au Liban, c'est un cas représentatif d'une coexistence du FLS et du *français langue étrangère privilégiée*.

Pendant plus de 20 ans jusqu'à l'indépendance du pays en 1943, le français était une des deux langues officielles du Liban, avec l'arabe. Après cette date, pour des raisons politiques, il a perdu ce statut officiel mais a conservé son importance dans la société libanaise. D'après Louise Beaudoin (2008), le français au Liban n'est pas une langue nationale, mais ce n'est guère une langue étrangère non plus. En effet, presque 40 % des Libanais parlent le français, et selon une étude effectuée en 2000-2001 par la Commission

¹⁶ Cf. D. Morsly (1984), M. Chadli (1984), A. Queffélec *et al.* (1995), A. Benamar (1997), F. Benzakour *et al.* (2000).

des affaires culturelles du gouvernement français, les vrais bilingues arabe/ français représenteraient 28,5 % de la population¹⁷. La langue française est également très présente dans le système d'enseignement. 63 % des écoliers libanais la choisissent comme première langue étrangère obligatoire dès la première année du primaire (C. Chehade, 2008). Grâce à la liberté officielle du choix de la langue d'enseignement au Liban, on y compte 30 établissements d'études secondaires et supérieures où l'on enseigne presque entièrement *en français (ibid.)*. À quoi il faudra ajouter une abondante littérature franco-ophone et la francophonie de la presse, notamment de l'audiovisuel.

Ainsi, on pourrait affirmer que le français joue le rôle de *langue seconde* à statut informel pour la partie de la population libanaise qui suit les études entièrement ou partiellement *en français*. Pour le reste des habitants, le français reste une *langue étrangère*, souvent privilégiée par rapport à d'autres.

Il y a deux raisons qui nous ont fait choisir d'analyser les différentes situations du FLS dans les pays francophones avant de présenter celle du français en France. Dans un premier temps, cette brève analyse aura permis de comprendre les difficultés liées encore aujourd'hui à la notion même de français langue seconde et à la délimitation de son champ conceptuel. Dans un second temps, un tel enchaînement aura été plus logique du fait que ce sont justement les situations d'enseignement/ apprentissage du français dans les anciennes colonies qui ont mis en évidence les enjeux importants du FLS comme *langue de scolarisation* et ont permis de replacer le débat dans le contexte scolaire en France.

1.3. Le français langue seconde en France

En France, c'est sous l'influence de quelques facteurs externes que va s'accélérer l'évolution du concept de FLS : l'immersion des flux migratoires vers la métropole dans les années 1960-1970, un grand nombre d'enfants de migrants à scolariser dans les écoles

¹⁷ Rapport d'information n° 52 (2000-2001) est disponible en ligne sur le site du Sénat : [[http : //www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html)].

françaises, et, plus récemment, la réflexion pédagogique provoquée par l'échec scolaire massif dans les DOM-TOM. On observe alors la parution, bien qu'assez tardive, de recherches plus approfondies sur le FLS¹⁸ et notamment sur la *langue de scolarisation*, notion proposée par Gérard Vigner en 1987. Progressivement, une évolution s'est faite vers l'émergence d'un concept ayant plutôt le sens de langue de travail, langue d'enseignement, langue d'accès aux connaissances techniques et scientifiques, langue de l'ouverture au monde, etc. Le sens qui évoquait davantage la nature spécifique, les fonctions ou les domaines d'emploi de la langue française dans les situations où ni la notion de langue étrangère ni celle de langue maternelle ne pouvaient être employées.

La fin des années 1990 et le début des années 2000 ont vu arriver des changements dans la conception du FLS. C'est l'aspect didactique de la notion qui fait désormais l'objet de réflexions et, malgré une certaine réticence, c'est la dénomination de FLS qui s'est imposée pour l'enseignement du français aux primo-arrivants¹⁹ scolarisés en France. On ne discute donc plus le choix des termes au sein de la lexie même, on ne propose plus non plus de rebaptiser la notion, mais on essaye davantage de traduire ses spécificités en propositions pédagogiques concrètes qui tiendraient compte d'une situation didactique particulière et qui seraient opérationnelles dans différents contextes d'enseignement/apprentissage du français. Il faut y ajouter qu'à cette époque-là, face à l'échec scolaire des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, mais qui sont scolarisés dans les classes de FLM, il y avait une réelle urgence d'amorcer l'élaboration d'une méthodologie spécifique pour enseigner le français aux apprenants non francophones de telle façon qu'ils puissent s'insérer dans un processus de la scolarisation *en* français dans un milieu francophone. De même, il y avait urgence à former des enseignants qui devaient faire face à ces publics spécifiques mais étaient démunis sur les deux plans théorique et pratique et obligés par défaut de recourir aux méthodes FLE. Les publications parues à cette période

¹⁸ On pourrait citer, entre autres, les numéros des revues *ÉLA* (1992) et *TRÉMA* (1995) consacrés entièrement à ce sujet, ainsi que les numéros de *Migrants Formation* (1984 ; 1986) sur la scolarisation des étrangers en France.

¹⁹ Le terme de « primo-arrivant » ou « élève nouvellement arrivé » désigne « *un élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou francophone n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001 : 1). J.-P. Cuq (1995), J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) expriment toutefois des réserves à l'égard de la validité de la dénomination de FLS pour l'enseignement du français aux primo-arrivants. J.-Ch. Pochard (1997 ; 2002) ne l'accepte pas davantage en lui préférant l'appellation de *français langue seconde hôte (FLSH)*.

rendent bien compte de l'importance de la dimension didactique et méthodologique de l'enseignement/ apprentissage du français en tant que *langue seconde* (J.-L. Chiss et D. Boyzon-Fradet, 1997 ; J.-Ch. Pochard, 1997, 2002 ; G. Vigner, 2001, 2002 ; M. Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Y. Lefranc, 2004 ; P. Martinez, 1996, 2002 ; etc.).

La didactique du FLS est devenue notamment le sujet du 6^e Colloque International de l'ACEDLE à Grenoble en 1999, du xx^e Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en 2000, du Colloque International à Liège en 2002 et des xxxi^e rencontres de l'ASDIFLE en 2003, etc.²⁰. Il y a été réaffirmé que « *la maîtrise de la langue [française] est au cœur de la réussite scolaire et dans les pays où le français est langue officielle, la langue française est au cœur de l'enseignement puisque l'ensemble des disciplines est enseigné en français* » (F. Lallement, 2002 : 89).

Au niveau institutionnel, les mesures officielles concernant l'accueil des élèves d'origine étrangère dans les établissements scolaires français datent de la deuxième moitié des années 1990. A partir de 1996, dans les accompagnements des programmes du Ministère de l'Éducation Nationale pour le collège, on trouve des chapitres consacrés à l'enseignement du français langue seconde aux élèves allophones accueillis dans les établissements scolaires concernés. Ces chapitres définissent les objectifs à atteindre pour le public des primo-arrivants à travers les différentes pratiques de la langue et invitent les enseignants, à défaut des méthodes FLS, à s'inspirer directement des didactiques du FLE et du FLM (1996 ; 1997 ; 1999 ; 2005). En 2000, l'institutionnalisation du FLS en France se poursuit avec la parution des deux recommandations officielles pour l'enseignement du français aux non natifs : *Le Français Langue Seconde au collège* (A. Viala *et al.*, 2000) et *L'Enseignement du Français Langue Seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus* (2000). Les documents essaient de définir les objectifs essentiels visés dans l'enseignement du FLS aux primo-arrivants en vue de leur intégration dans le cursus scolaire ordinaire et émettent également des propositions méthodologiques et pédagogiques qui vont en parallèle avec les programmes « standards » du collège concernant la maîtrise, la compréhension et la production des discours oraux et écrits. Ainsi les concepteurs du *Référentiel* se positionnent dans l'approche méthodologique selon laquelle la didactique du français langue seconde serait un « *amalgame cohérent et harmonieux* »

²⁰ Cf. J. Billiez *et al.* (2000), P. Martinez (2002), J.-M. Defays *et al.* (2003), *Les Cahiers de l'ASDIFLE* (2004).

des didactiques du FLM et du FLE (B. Maurer, 2002). Ce sont les premiers documents institutionnels qui proposent une réflexion non seulement sur les objectifs et les enjeux, mais aussi sur les méthodes et les contenus de l'enseignement/ apprentissage du FLS. Cependant, ces fascicules ne pouvaient pas assurer à eux seuls la formation des enseignants qui doivent faire face à la diversité des apprenants et de leurs besoins dans les dispositifs d'accueil.

Au niveau administratif, les modalités, les conditions et les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves d'origine étrangère ont été fixés par deux circulaires ministérielles datées de 2002²¹ qui prévoient, entre autres, les classes d'accueil au niveau des collèges pour des élèves faiblement ou non scolarisés antérieurement, ainsi que la création des « Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV) conçus comme des dispositifs de soutien technique et de formation des intervenants locaux. Mais sur le terrain, à défaut de moyens humains et matériels disponibles, faute d'une formation et d'une méthodologie spécifiques²², les professeurs des dispositifs d'accueil doivent le plus souvent faire preuve de polyvalence, d'esprit d'*éclectisme*²³ et « fabriquer »²⁴ leurs propres méthodes en jonglant entre le FLE et le FLM pour assurer un enseignement/ apprentissage cohérent du FLS (R. Dautry, 2004 ; M. Heimburger, 2007). Une démarche qui n'est pas toujours évidente et même souvent mise à l'échec par une « *rupture didactique* » entre FLE et FLM constatée dans les pratiques pédagogiques (F. Davin-Chnane, 2004b).

La parution des documents officiels et des publications analytiques mentionnées plus haut, témoigne d'un effort et d'une volonté de répondre aux nouvelles demandes sociales et surtout aux questions didactiques que pose l'enseignement/ apprentissage du *français langue seconde, langue de scolarisation* en France, de même que dans d'autres

²¹ Les circulaires « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » du 20.03.2002 et « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » du 25.04.2002.

²² La première méthode de FLS pour les adolescents primo-arrivants n'a paru qu'en 2005 (B. Cervoni *et al.*, 2005).

²³ L'*éclectisme méthodologique* peut être défini par le refus de cloisonnement entre les différents domaines scientifiques, par une attitude pragmatique dans la conception du processus d'enseignement/ apprentissage et un libre choix de méthodes, de démarches et de supports didactiques qui correspondent le mieux aux objectifs définis. Cf. Ch. Puren (1988 ; 1994).

²⁴ M. Dreyfus (2004) parle même du « *bricolage* » auquel les enseignants sont contraints à recourir pour répondre au fur et à mesure aux besoins du public hétérogène de primo-arrivants.

situations relevant du FLS. Ces ouvrages mettent en évidence un nouvel axe d'études prioritaire chez les chercheurs, à savoir l'élaboration d'une didactique spécifique du FLS adaptée aux besoins du public concerné, ainsi que la nécessité de réflexion sur les liens et les échanges qui existent ou pourraient exister entre celle-ci et les didactiques du FLE et FLM.

CHAPITRE 2.

Le champ didactique du français langue seconde (FLS)

Comme nous l'avons fait apparaître dans le chapitre précédent, le *français langue seconde* a un statut particulier : il désigne les situations d'enseignement/ apprentissage où le français n'est pas la langue maternelle des apprenants mais ne peut pas non plus être défini en tant que langue étrangère. De ce fait, le FLS occuperait une place intermédiaire entre le domaine du français langue maternelle et celui du français langue étrangère. Nous voudrions montrer dans ce chapitre la spécificité de la discipline et la place que la didactique du FLS occupe par rapport aux champs didactiques du FLE et du FLM.

Dans ce but, nous réexaminerons la question de la définition du FLS afin d'en dégager une définition de base pour notre travail. Nous évoquerons ensuite des points de divergence et des liens existants ou envisageables entre les didactiques du FLM, FLE et FLS. Nous nous attarderons enfin sur les compétences à développer chez les apprenants en FLS en fonction de leurs besoins linguistiques et nous envisagerons plus particulièrement le rôle du lexique dans un tel enseignement/ apprentissage.

2.1. La définition du français langue seconde : une nouvelle extension

Comme nous l'avons vu, la notion de *français langue seconde* a bénéficié au cours de son évolution de plusieurs définitions en fonction des critères pris en compte par leurs auteurs. L'approche la plus récente consiste à attribuer au FLS le statut de *langue de scolarisation* (M. Verdelhan-Bourgade, 2002, 2004, 2007 ; G. Vigner, 2001, 2002 ; F. Lallement *et al.*, 2005 ; etc.), d'« *une langue apprise pour apprendre d'autres choses* » (G. Vigner, 1992 : 40).

Pour développer la notion de *français langue seconde*, *langue de scolarisation*, on peut affirmer d'abord que c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. M. Verdelhan-Bourgade (2002) insiste sur le triple rôle que joue la langue de scolarisation. Tout d'abord, le français est une matière d'enseignement, présente tout au

long du cursus scolaire. Ensuite, à la différence d'autres matières, le français langue de scolarisation permet aux apprenants de construire des apprentissages fondamentaux dans d'autres disciplines. Cette caractéristique se révèle être primordiale et distingue le FLS du FLE qui est enseigné lui-même comme une discipline et où l'on acquiert plutôt de nouveaux moyens pour exprimer ce qui est déjà connu. Enfin, en tant que langue de tous les enseignements et apprentissages scolaires, une bonne maîtrise du français conditionne l'intégration dans le système et la réussite scolaire. La langue de scolarisation conditionne également, par la suite, une réussite sociale puisqu'elle permet d'apprendre les comportements intellectuels et sociaux des locuteurs natifs avec lesquels communiquent les apprenants. Aucune autre matière ne comporte cette dimension.

La prise en compte des fonctions qu'accomplit le français en tant que langue de scolarisation nous conduit à une nouvelle délimitation du champ conceptuel du FLS. Ainsi, nous proposons la définition suivante de FLS sur laquelle nous nous appuyerons par la suite :

Le français langue seconde est une langue d'enseignement et, en même temps, un outil d'apprentissage pour les apprenants d'origine étrangère dont le français n'est pas la langue maternelle, qui sont plongés dans la communauté linguistique francophone et ainsi amenés à l'utilisation régulière de la langue française dans tous les domaines de la communication sociale orale et écrite (école, démarches administratives, communication avec des locuteurs natifs, activités professionnelles, etc.)

Loin d'être exhaustive, cette définition tient quand même compte des critères sociolinguistique, institutionnel et didactique que nous avons évoqués dans le chapitre 1. Elle concerne les trois grandes catégories du public que les chercheurs considèrent comme celles relevant du FLS : les élèves nouvellement arrivés scolarisés en France, les populations autochtones des DOM-TOM et les habitants de l'Afrique francophone scolarisés en français.

Cependant, nous estimons qu'il serait justifié d'y ajouter encore une catégorie, à savoir le public d'étudiants étrangers venant faire leurs études universitaires et travailler en France pour une période assez *prolongée* (de une à plusieurs années) et qui suivent ou non des cours de français intensifs de perfectionnement. Pour ce public, les exigences en matière de maîtrise de la langue sont encore plus strictes qu'à l'égard des élèves non francophones. En effet, leurs langues maternelles n'étant pas reconnues dans un pays

monolingue comme la France, on demande aux étudiants étrangers, une fois les phases de découverte de la langue et d'adaptation linguistique passées, de s'insérer assez rapidement dans le système avec un niveau langagier proche de - ou équivalent à celui du locuteur natif, l'avenir professionnel étant un enjeu pour ceux qui envisagent de travailler en France. Il faut certes admettre que sur le plan psycholinguistique, contrairement à la majorité des primo-arrivants, le français n'est pas toujours une langue seconde pour les étudiants allophones, qui ont souvent appris une autre langue étrangère avant le français ; le français relève alors davantage du FLE. Mais sur le plan sociolinguistique, le français est appelé à devenir le plus vite possible une *langue seconde*, voire une *langue principale*²⁵ de l'apprenant car c'est une langue qui a un rôle majeur dans la société où celui-ci est amené à vivre : c'est la langue officielle et nationale de l'État et de toutes les administrations, la langue sociale, culturelle et commerciale du pays d'accueil, la langue de la scolarisation à tous les niveaux (de l'école maternelle à l'université). La réussite dans les études, ainsi que dans la vie sociale, passe par la maîtrise du français comme langue fonctionnelle et académique, ce qui exige évidemment un apprentissage guidé, adapté à des besoins spécifiques.

Afin de restreindre le champ d'analyse, nous nous intéresserons essentiellement à cette dernière catégorie du public FLS qui fera l'objet de notre observation et qui sera en question dans la réflexion sur les besoins spécifiques des apprenants et les objectifs de l'enseignement/ apprentissage en didactique du français langue seconde, dont nous traiterons dans les sous-chapitres qui suivent.

2.2. Les besoins linguistiques en FLS

Le concept de besoin est devenu l'un des plus incontournables dans la conception de tout processus d'enseignement/ apprentissage. Depuis les années 1970, il est d'usage en didactique des langues de parler de besoins langagiers, lesquels ont été définis par René Richterich ainsi :

« [L'expression de *besoins langagiers*] fait immédiatement référence à ce qui est directement *nécessaire* à un individu dans *l'usage* d'une langue étrangère pour communiquer dans les

²⁵ Cf. F. Davin-Chnane (2004b).

situations qui lui sont *particulières* ainsi qu'à ce qui lui *manque* à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage. » (1985 : 92)

L'analyse et la définition du profil des apprenants et de leurs besoins linguistiques sont devenues habituelles depuis les premiers travaux du Conseil de l'Europe²⁶. Ce sujet a trouvé de même son champ de réflexion dans les travaux de nombreux chercheurs, et il a été officiellement mis à jour en 2001 par le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*²⁷.

Selon Sophie Moirand (1982), il s'agit de se demander *qui est l'apprenant*, de chercher à connaître, outre son *identité* et ses *motivations*, ses *expériences antérieures d'apprentissage*, quels sont ses *connaissances*, ses *domaines d'expérience* et ses *habitudes d'apprentissage* – données dont il faudrait tenir compte, au moins partiellement, pour le choix des stratégies d'enseignement. Il est aussi nécessaire de faire correspondre le processus d'enseignement/ apprentissage du FLS au profil de l'institution d'ancrage de l'apprenant, en analysant les demandes et les objectifs de celle-là à travers le contenu de ses programmes.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrerons sur une catégorie de public FLS, à savoir les étudiants d'origine étrangère venus faire leurs études dans un établissement d'enseignement supérieur français et obligés de suivre des cours de français intensifs avant d'intégrer le diplôme visé (*cf.* 2.1).

Dans la majorité des cas, ce public possède déjà des connaissances de base en français oral et écrit acquises en cours de FLE dans le pays d'origine. Mais le niveau de ces connaissances, surtout en matière de compréhension orale et d'expression écrite, est loin d'être satisfaisant pour suivre des cours ordinaires à la faculté d'attache et réussir des examens. Prendre des notes en cours de spécialité, suivre des TD, rédiger des dossiers scientifiques, des rapports de stage, des mémoires et les soutenir à l'oral – tout cela demande de bien comprendre, de bien parler et surtout de bien écrire. L'objectif de l'enseignement/ apprentissage du FLS serait donc de familiariser les apprenants en question avec différents genres et types de discours écrits et oraux propres au milieu d'études supérieures. Mais pour bien maîtriser ces discours, l'un des premiers besoins du

²⁶ *Cf.* D. Coste *et al.* (1976), R. Richterich et J.-L. Chancerel (1977).

²⁷ *Cf.* Conseil de l'Europe (2001).

public FLS est alors *d'acquérir et de développer les capacités (skills)²⁸ de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite)* qui définissent le niveau de la maîtrise de la langue et celui de la *compétence de communication*.

2.2.1. La compétence de communication et ses composantes

La notion de *compétence* est très utilisée mais pas moins discutée en linguistique et en didactique des langues, et ses définitions varient d'un chercheur à l'autre. C'est au linguiste américain Noam Chomsky (1957 ; 1975), fondateur de la grammaire générative et transformationnelle, que l'on doit la définition initiale de la *compétence langagière* qui a placé d'ailleurs cette notion au centre des débats linguistiques pendant plusieurs décennies. J. Dolz, A. Pasquier et J.-P. Bronckart résument la conception chomskienne de compétence de la manière suivante :

- « a. la compétence est de nature biologique ; inscrite dans le potentiel génétique du sujet, elle échappe à tout déterminisme historique ou social ;
- b. la compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte ;
- c. la compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage ; elle " émerge " au gré de la maturation du système nerveux ;
- d. la compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a a priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours » (1993 : 23-24).

Ainsi, la compétence langagière serait-elle une faculté génétique qui permet de prononcer un nombre infini de phrases différentes, grammaticalement correctes.²⁹

Mais la didactique des langues n'a pas pu se contenter d'une approche purement chomskienne qui privilégie une option innéiste de la compétence. Trente ans de travaux et de recherches sur le sujet dans différents domaines ont permis d'élargir, modifier, voire rejeter la définition initiale, même si la conception chomskienne a fortement marqué la

²⁸ Apparu d'abord dans la littérature anglophone, le terme de « skill » (ou « language skill ») a connu plusieurs traductions dans les discours didactiques en français : *savoir-faire, capacité, habileté, aptitude, compétence* (Cf. J.-P. Cuq, 2003, article « Aptitude » ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 ; É. Rosen, 2005). Nous avons choisi d'utiliser ici le terme de « capacités » pour désigner la compréhension et la production orales et écrites afin de les distinguer de la « compétence » (comme *compétence de communication, ou communicative competence*) qui désigne l'ensemble des capacités et peut être mesurée par le niveau de performance du locuteur dans chacune des capacités en question (écouter, lire, parler et écrire) (É. Rosen, *op. cit.*). Cependant, par la suite, nous serons amenée à utiliser le plus souvent le terme de *compétence*, plus largement adopté dans les travaux en didactique.

²⁹ Cf. O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (1995: 295-297).

didactique des langues, surtout de l'autre côté de l'Atlantique (V. Castellotti et B. Py, 2002). L'approche actuelle de la compétence consiste à la considérer comme ceci :

« [C'est] une aptitude à mettre en œuvre les ressources cognitives et socio-affectives propres à affronter avec succès des situations relevant d'une même classe, ou, dans un cadre scolaire, à effectuer de manière satisfaisante, des tâches relevant d'une même classe. » (J.-L. Dumortier, 2007 : 124).

Au début des années 1970, Dell H. Hymes propose une définition plus ouverte de la compétence langagière. La notion de *compétence de communication* voit ainsi le jour et est définie comme englobant la *compétence grammaticale* (la compétence linguistique de Chomsky) et la *compétence socioculturelle*, qui répond elle aussi à des règles précises. Selon D. H. Hymes (1972), la compétence de communication ne pourrait pas être limitée à un savoir grammatical et serait donc constituée de deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés, et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social ou culturel.

Les didacticiens ont rapidement adopté la notion de compétence de communication proposée par D. H. Hymes. De nombreux travaux en didactique ont rendu clair que *c'est par et à travers* la communication que s'acquièrent le plus sûrement les langues, maternelle, étrangère ou seconde. La notion de compétence de communication a connu son plus grand essor avec l'approche communicative dans les années 1980 et se situe actuellement au centre de la DLE.

L'approche communicative a fait de la communication l'objectif premier et le moyen privilégié de l'apprentissage, parce que celle-ci accroît la motivation, l'intérêt et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées.

Apprendre une langue étrangère ou seconde – c'est apprendre à communiquer dans cette langue dans une situation de communication nouvelle au moyen d'un code partiellement ou totalement nouveau. Apprendre une autre langue – c'est apprendre en même temps ses fonctions dans la société où elle circule, c'est aussi apprendre et ainsi comprendre la société et les locuteurs de cette langue, leurs comportements, leur culture et certaines normes de la vie sociale. Communiquer – ce n'est pas seulement connaître la langue et son système linguistique, mais savoir également s'en servir en fonction de la situation d'énonciation, de l'environnement socioculturel, du statut social des interlocuteurs, ainsi que de l'intention de l'échange qui demeurent les critères déterminants de toute situation de communication.

La compétence de communication traduit ainsi la capacité que l'apprenant doit posséder pour communiquer de façon cohérente dans tout contexte social, à l'oral ou à l'écrit. Pour résumer, nous emprunterons à Jean-Louis Dumortier (2007) sa définition de la compétence de communication :

« Une compétence de communication peut donc se définir comme l'aptitude à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent. On pourrait aussi bien dire qu'une compétence de communication est l'aptitude à affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès. » (*op. cit.* : 129).

De nombreuses recherches³⁰ sur les caractéristiques de la compétence de communication ont fait apparaître son caractère *pluridimensionnel* et les différents éléments qui la constituent. De cette façon, on pourrait distinguer quatre composantes essentielles³¹ :

- la *composante linguistique* (la connaissance et la capacité d'utiliser des ressources phonétiques, lexicales, grammaticales, sémantiques, etc. du système de la langue) ;
- la *composante discursive* (la connaissance des différents types de discours et la capacité de les utiliser à bon escient en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'inscrivent) ;
- la *composante socioculturelle* ou *sociolinguistique* (le pouvoir d'adapter son comportement à la situation de communication en fonction de l'environnement, des règles sociales, des normes d'interaction, de l'intention de la communication, etc.) ;
- la *composante référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations).

Dans certains modèles de compétence de communication, on voit également apparaître une *composante* « *stratégique* », mi-linguistique mi-socioculturelle. Elle est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettrait de compenser les « ratés » de la communication, au niveau de la composante linguistique ou sociolinguistique, et qui jouerait un rôle important dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (Ch. Degache, 2000 ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005).

³⁰ Cf. Notamment, D. H. Hymes (1972), D. Coste (1978), M. Canale et M. Swain (1980), S. Moirand (1982), H. Boyer (1990) ; plus récemment, les travaux du Conseil de l'Europe (2001).

³¹ Le nombre de composantes varie d'un modèle de compétence de communication à l'autre, mais les quatre composantes exposées ici sont communes (à différents degrés) à la majorité des modèles.

L'enseignement du FLE cherche surtout à développer les composantes linguistique et socioculturelle pour donner aux apprenants des moyens d'assurer des échanges simples dans des situations de communication essentiellement orales. Or, dans le cas de l'enseignement du FLS langue de scolarisation, il s'agit de l'acquisition d'une compétence de communication spécialisée, allant au-delà d'une maîtrise de la langue en situation de communication orale conversationnelle. À cet égard, on citera G. Vigner qui indique que pour les apprenants en FLS, « *il ne s'agit pas seulement d'acquérir une compétence de communication, mais aussi une compétence de travail* » (1992 : 42). Pour l'auteur, il s'agit de :

« [...] rendre l'élève capable de comprendre et transmettre un contenu informatif..., le rendre capable de comprendre et utiliser un texte de référence, le lexique spécifique et les stratégies privilégiées des matières enseignées, enfin, le rendre capable d'utiliser les formes de la langue écrite requises par son travail (prendre des notes, faire des résumés, constituer des dossiers, etc.) » (*ibid.*).

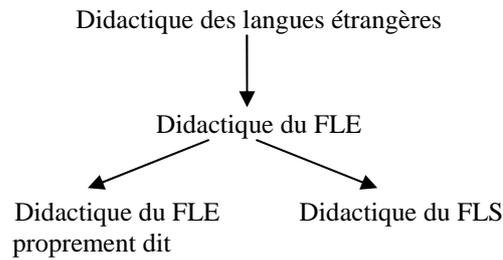
Cette citation fait bien apparaître que l'enseignement /apprentissage du FLS devrait logiquement privilégier le développement des composantes linguistique et, surtout, discursive, ce qui répond aux exigences des études dans une université. Bien sûr, le développement de ces compétences ne doit aucunement négliger les composantes encyclopédiques et socioculturelles qui constituent une partie intégrante du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue.

Ainsi, l'acquisition d'une compétence de communication et d'une compétence de travail, satisfaisantes pour faire des études en France, constituerait en FLS aussi bien un besoin qu'un objectif spécifique de l'enseignement/ apprentissage. Pour y satisfaire, la didactique du français langue seconde aurait donc besoin d'outils méthodologiques spécifiques, soit propres au champ même, soit transposés des champs disciplinaires voisins.

2.3. La spécificité de la didactique du FLS

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 1, le concept de FLS a vu le jour dans le champ du FLE et a été présenté comme un sous-ensemble de la didactique du FLE

qui s'en distinguait toutefois par certaines particularités d'ordre géographique, politique, socio- et psycholinguistique³² :



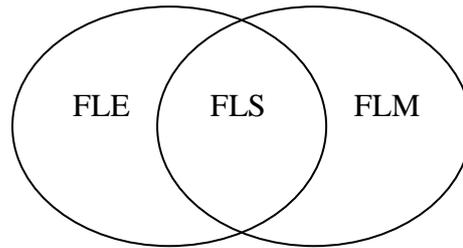
En trente ans d'existence, le concept a connu quelques réajustements de définition, ainsi qu'une évolution des points de vue des chercheurs sur la place de la didactique du FLS par rapport à celles du FLM et du FLE. Actuellement, la notion de FLS a cessé d'être représentée comme une partie intégrante du FLE³³ et est positionnée comme un concept médian entre ceux de langue étrangère et langue maternelle, imposant la réflexion sur une didactique adaptée.

Un rattachement prolongé du FLS au champ du FLE et le glissement ultérieur de la notion en position médiane ne se sont pas révélés sans conséquences didactiques pour l'enseignement/ apprentissage du FLS et sont probablement à l'origine du « *paradoxe* » sur lequel G. Vigner (2002) attire l'attention : malgré les débats provoqués autour du concept, la didactique du français langue seconde (DFLS) n'a pas inventé à ce jour d'activités ou d'exercices nouveaux, spécifiques uniquement à son domaine. Elle utilise à tous les niveaux des emprunts provenant des champs didactiques connexes, ceux de la DFLE et de la DFLM. Cette approche qui consiste à considérer que dans un certain nombre de domaines, le FLS a des points communs avec le FLE et dans d'autres - avec le FLM, a été adoptée par la majorité de chercheurs³⁴ et pourrait être représentée par le schéma suivant :

³² Cf. J.-P. Cuq (1991), M. Verdelhan-Bourgade (2004).

³³ Bien que ce soit la tendance actuelle en didactique des langues que de considérer le FLS comme un concept intermédiaire entre le FLE et le FLM, on trouve encore, même récemment, des représentations du FLS en tant que sous-ensemble du FLE (notamment chez J.-P. Cuq et I. Gruca, *op. cit.*).

³⁴ On pourrait citer, entre autres, R. Galisson (1995), A. Viala *et al.* (2000), G. Vigner (2001 ; 2002), P. Martinez (2002), B. Maurer (2002), M. Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004), J.-M. Defays *et al.* (2003), F. Davin-Chnane (2004a), F. Lallement *et al.* (2005), etc.



En quoi cette approche est-elle justifiée ? Quels sont les points communs et les divergences entre le FLS et le FLE, le FLS et le FLM ? Comment les besoins langagiers des apprenants FLS se retrouvent-ils dans les interactions entre ces trois domaines didactiques ? Telles sont les questions auxquelles nous tâcherons de répondre ci-après.

2.3.1. Une place ambivalente entre FLE et FLM

Pour des raisons historiques que nous avons évoquées *supra*, il serait impossible et inapproprié de renier l'héritage de la didactique du français langue étrangère pour celle du français langue seconde, de même que les liens et les entrecroisements entre le FLE et le FLS.

Le fait que pour l'apprenant, il s'agit d'une langue non maternelle rapproche le FLS du FLE : dans les deux cas, on apprend un nouveau système linguistique, on acquiert de nouveaux moyens d'expression et de communication, on fait connaissance avec une nouvelle culture. La maîtrise de l'oral et de la langue de communication est centrale dans l'enseignement/ apprentissage du FLE et aussi du FLS. En ce qui concerne les liens avec le FLM, le FLS partage avec celui-ci la fonction de moyen des enseignements/ apprentissages, la fonction cognitive en raison de son rôle dominant dans l'environnement social et scolaire de l'apprenant, ainsi que l'importance de la maîtrise de l'écrit et du système linguistique.

Mais au-delà de ces aspects communs, on aperçoit rapidement les spécificités propres à chacun de ces domaines, ce qui permet notamment de comprendre les limites des DFLE et DFLM par rapport au FLS, ainsi que leurs apports possibles à la DFSL.

Dans un premier temps, il faut se rappeler de la caractéristique présente dès le début de l'analyse des spécificités du FLS, à savoir l'*ancrage institutionnel* qui est très différent en FLE et en FLS et dont dépendent fortement les enjeux de l'enseignement/

apprentissage. En effet, si le FLE s'apprend « *comme une matière parmi d'autres* »³⁵ dans un pays où il n'a aucun statut officiel, en FLS, langue de scolarisation, l'apprenant ressent tout le poids institutionnel du français, langue officielle du pays (et unique, dans le cas de la France), dont la maîtrise conditionne la réussite des études et l'intégration dans la société, comme dans le contexte du FLM.

Dans un deuxième temps, c'est le statut du français comme *langue de scolarisation* qui crée une distance non négligeable entre les domaines didactiques du FLE et FLS, mais rapproche inévitablement ce dernier du FLM. Le FLE est enseigné comme une discipline, on y acquiert « *un savoir sur la langue* »³⁶, et l'enseignement des savoirs scientifiques en fait rarement l'objet. Le FLS, en plus d'être lui-même une discipline, constitue un vecteur d'enseignement/ apprentissage de plusieurs autres matières dont notamment les disciplines non linguistiques (les sciences). Cet aspect primordial, commun au FLS et FLM et souligné particulièrement par G. Vigner (1990 ; 2001) et M. Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004), nécessite chez l'apprenant le développement d'un nouveau mode de raisonnement conceptuel, l'acquisition et la maîtrise du vocabulaire scientifique en français, la capacité de traiter des informations, etc., sans passer ou presque par la langue maternelle, ce qui relèverait d'un *bilinguisme composé* (G. Ludi et B. Py, 1986).

Quant aux *contenus didactiques*, on peut également y constater un « *glissement des priorités* »³⁷ du FLE et du FLM au FLS, langue de scolarisation.

2.3.1.1. L'oral

En français langue maternelle, l'apprentissage de l'oral se fait plutôt par l'*imprégnation* (G. Vigner, 2001), c'est-à-dire par l'exposition aux formes et usages les plus variés du français présents dans les environnements social, scolaire et familial de l'enfant, et s'appuie considérablement sur les capacités spontanées de l'apprentissage.³⁸ En français langue seconde, même si l'imprégnation joue aussi un rôle important et aide à

³⁵ Cf. M. Verdelhan-Bourgade (2004).

³⁶ Cf. F. Davin-Chnane (2004b).

³⁷ Cf. M. Verdelhan-Bourgade (2004).

³⁸ Depuis le début des années 2000, la didactique de l'oral suscite néanmoins une réflexion importante en didactique du FLM (Cf. B. Maurer, 2001, 2003 ; F. Torterat, 2008).

accélérer l'apprentissage, l'exposition de l'apprenant aux usages sociaux du français peut se révéler aléatoire et incomplète pour de diverses raisons. Pour le compenser, les apprenants FLS ont alors besoin d'un apprentissage délibéré, d'un travail d'*instruction*³⁹ et de l'explicitation des règles de fonctionnement de la langue avec un métalangage adapté. Ces procédés sont présents en FLE et sont indispensables au moins au stade initial de l'enseignement/ apprentissage du FLS.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, c'est surtout en enseignement du FLE que la priorité est accordée à *l'oral* et à *la langue de communication*. Depuis les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV)⁴⁰ et plus particulièrement à partir des années 1970⁴¹, la compréhension et l'expression orales occupent une place dominante en FLE dès les débuts de l'apprentissage. Avec l'émergence de l'approche communicative à la fin des années 1970 – début des années 1980, l'acte de parole et l'objectif de communication sont devenus les fils conducteurs de tout enseignement/ apprentissage de l'oral en langue étrangère (Ch. Puren, 1988 ; E. Bérard, 1991). Il s'agit essentiellement d'apprendre à s'exprimer sur soi, ses pratiques quotidiennes et éventuellement celles des Français, à comprendre un échange entre des locuteurs natifs et aussi à y participer; on joue, on chante, on lit, on récite, etc. La communication visée ainsi se caractérise par les aspects pragmatique, fonctionnel et... ludique.

En FLS, la maîtrise de l'oral et de la langue de communication a aussi sa priorité, mais les enjeux sont différents. Les méthodes FLE peuvent y trouver leur application notamment au début de l'enseignement/ apprentissage où il y a urgence pour les apprenants de subvenir à leurs besoins *langagiers communicatifs* (F. Davin-Chnane, 2004b) et de savoir (ré)agir en fonction de l'objectif communicatif visé. Parmi les activités transférables en FLS on trouve le travail sur les dialogues, les jeux de rôle, les simulations, l'expression sur images, etc. Mais, étant donné que les apprenants en FLS doivent atteindre rapidement un niveau avancé en compréhension et expression orales, les

³⁹ Nous empruntons ce terme à G. Vigner qui le définit comme « *un apprentissage délibéré [...] par lequel un enseignant, par le moyen d'un métalangage approprié, entreprend de décrire les unités constitutives de la langue (ou du langage) et d'énoncer les règles qui président à leur usage* » (2001 : 27).

⁴⁰ La première méthode SGAV, *Voix et Images de France* (P. Rivenc et al.), a paru en 1960 et a connu par la suite plusieurs rééditions.

⁴¹ C'est la période où l'utilisation des documents authentiques en classes de langue a pris son grand essor.

méthodes FLE ne peuvent pas satisfaire totalement à ces objectifs. G. Vigner résume ainsi les différences des priorités d'enseignement/ apprentissage en FLE et en FLS :

« En FLE, il s'agit d'apprendre à échanger avec des locuteurs de son âge sur des événements de la vie sociale, en FL2 il s'agit d'acquérir une capacité à représenter par le langage ce que l'on découvre, ce que l'on sait sur le monde, à convertir une expérience personnelle en savoirs, à traiter des informations. La dimension pragmatique de la communication importe ici moins que le sens de la précision, le souci de l'exactitude, la maîtrise des codes par lesquels le savoir prend forme et est mémorisé. » (2001 : 122-123).

Louis Porcher (1995) et M. Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004) insistent plus particulièrement sur la priorité à accorder à la compréhension orale, la compétence « *la plus indispensable* » dans le cursus scolaire et dont l'absence « *place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique"* »⁴² :

« L'ENA [élève nouvellement arrivé] a un besoin urgent de langage oral, pour exprimer ses besoins, ou pour dire qu'il ne comprend pas. Mais le plus grand besoin est de comprendre ce qu'on lui veut [...]. Bien sûr il faut qu'il apprenne à parler, [...] mais la première des priorités [...] reste la compréhension et non la production. » (M. Verdelhan-Bourgade, 2004 : 141).

Dans le cas du public FLS observé, – les étudiants allophones dans une université en France –, il est clair que la compétence de compréhension orale est vitale du fait que les étudiants suivent des cours de spécialité ou des conférences où ils doivent comprendre les consignes, prendre des notes, etc., ce qui est impossible sans une bonne perception et segmentation de la chaîne sonore, sans comprendre ce qui a été dit. Mais nous partageons aussi l'opinion de F. Davin-Chnane qui considère que « *l'élève, en situation d'apprentissage d'une langue seconde au milieu homoglotte, a besoin de développer à la fois la compétence de compréhension et celle de production* » (in J.-P. Cuq et F. Davin-Chnane, 2007 : 26), pour que l'enseignant puisse évaluer les progrès de l'apprenant. Comme le font remarquer J.-P. Cuq et I. Gruca, les deux compétences de l'oral, la compréhension et la production, sont étroitement liées et « *mieux entendre et écouter, c'est mieux parler* » (2005 : 178). Les apprenants FLS, devant les besoins de la communication quotidienne et les exigences de la communication formelle liée aux études, rejoignant celles du FLM, ont besoin de développer les deux compétences en question. Une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production (*ibid.*). Un développement plus approfondi de l'expression orale, l'enseignement de la prononciation, ainsi que l'étude de la phonétique et des relations phonographiques, trouvent alors toute leur importance en didactique du FLS. Pour conclure, il a été admis

⁴² Cf. L. Porcher (1995 : 45).

par les chercheurs que l'oral est associé à l'écrit dans plusieurs tâches et activités et que les pratiques de l'oral permettent d'assurer une maîtrise des outils de la langue, que les deux codes, oral et écrit, sont « perméables » et ont plus de complémentarité que de différences (C. Fabre, M. Marquillo, 1991 ; M.-C. Rosat, 1991 ; B. Maurer, 2001 ; G. Vigner, 2001).

2.3.1.2. L'écrit

Aujourd'hui, l'apprentissage de l'écrit commence dès le premier âge, et pas seulement lorsque l'école en propose une acquisition systématique. Il suffit de regarder autour de soi pour constater l'omniprésence de l'écrit dans les espaces sociaux, publics et privés. La maîtrise de l'écrit se révèle ainsi indispensable à la réussite sociale, mais, avant cela, à la réussite des études, quelle que soit la discipline. Dans ces conditions, il devient évident que l'acquisition des compétences linguistiques spécifiques chez les apprenants FLS, notamment un savoir écrire et un savoir lire en français, est prioritaire et a des enjeux importants.

Depuis les années 1980, la didactique de l'écrit en français s'est développée et considérablement enrichie notamment grâce aux travaux de recherche en psycholinguistique et linguistique textuelle, en grammaire de texte, la réception et la production des textes et la compétence de communication.⁴³ Les résultats de ces recherches ont permis de comprendre la complexité des processus cognitifs sollicités et mis en œuvre chez l'apprenant lors de la compréhension et l'expression écrites et, par conséquent, d'améliorer ou de rénover les pratiques d'enseignement en FLM et FLE. Notamment, la prise en compte de l'importance des connaissances antérieures du lecteur et de sa perception du monde a amené à privilégier le *modèle onomasiologique* de lecture en FLE (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005). Il s'agit d'un mode de lecture globale, une *lecture balayage* du texte où la construction du sens procède de la perception des éléments de haut niveau vers ceux de bas niveau, grâce au repérage de l'organisation du texte, à la perception globale des phrases, aux connaissances extra-linguistiques du lecteur et au transfert des stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère (S. Moirand, 1979 ; F. Cicurel et S. Moirand, 1990 ; D. Gaonac'h, 1990).

⁴³ En ouvrages de référence, on pourrait citer, entre autres, G. Bramaud du Boucheron (1981), B. Combettes (1983), D. H. Hymes (1984), B. Schneuwly (1988), D. Gaonac'h (1990ab), M. Fayol (1992 ; 1997 ; 2000), F. Cordier (1994), P. Coirier *et al.* (1996), numéro 49 des *Pratiques* (1986), etc.

Les chercheurs cités se rejoignent au sujet de l'importance particulière des connaissances préalables et de l'expérience du monde chez l'apprenant, notamment en ce qui concerne ses connaissances et son exposition antérieure aux différents types de textes. Une exposition riche et fréquente aux écrits variés faciliterait l'accès au sens global du texte et le traitement des opérations de haut niveau, tandis qu'une exposition aléatoire et/ou aux écrits de même nature en langue étrangère mènerait plutôt à *une lecture de déchiffrage*, basée sur le traitement des éléments de bas niveau, face à un texte inconnu. Si en didactique du FLM, la typologie des textes⁴⁴ bénéficie d'une approche systématique et didactisée et est généralisée dans les programmes scolaires, elle mériterait, selon J.-P. Cuq et I. Gruca, d'être plus systématisée en FLE :

« On peut affirmer que la typologie textuelle, fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques, offre de multiples possibilités de "pédagogisation" et permet de développer une réelle compétence textuelle tant en réception qu'en production. » (2005 : 171)

L'un des objectifs de la DFLS serait alors de faire connaître progressivement aux apprenants l'existence de différents types d'écrits sociaux et universitaires afin de les préparer à en produire certains par eux-mêmes. En passant des textes présents dans les méthodes FLE aux textes des méthodes FLM, la tâche de l'enseignant serait de guider les apprenants dans l'observation, en les rendant attentifs aux caractéristiques, indices, normes et particularités de différents types de textes ou genres de discours pour que les apprenants sachent avec le temps les manipuler de manière autonome.

L'enseignement de la lecture en FLS devrait également tenir compte des difficultés que les apprenants peuvent rencontrer en compréhension des textes, notamment celles d'ordre linguistique (vocabulaire, grammaire, syntaxe), cognitif (connaissances antérieures du lecteur), culturel (différences avec la culture d'origine), etc. Comme la lecture est un moyen important d'acquérir de nouvelles connaissances et d'élargir celles que l'on possède déjà, les textes étudiés doivent aborder des contenus allant du plus familier à l'intégration progressive des nouveaux éléments.

Parler de la compréhension écrite, ainsi que de la production d'ailleurs, implique d'évoquer la question des connaissances lexicales et de leur étendue chez l'apprenant.⁴⁵

⁴⁴ Il existe différents types de classifications de textes qui renvoient à des cadres théoriques différents. Pour un examen critique de ces classifications, cf. A. Petitjean (1989).

⁴⁵ Le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage du FLS et la compétence lexicale de l'apprenant feront l'objet d'étude dans le sous-chapitre 2.4 et le chapitre 4 de ce travail.

La lecture donne la possibilité de développer le vocabulaire en langue cible, à condition que son enseignement/ apprentissage en FLS soit explicite, progressif et structuré, et tienne compte des critères de présentation du nouveau vocabulaire. La mémorisation des formes lexicales en est une étape très importante. Son bon déroulement et le développement des compétences de compréhension dépendent beaucoup de la variété des contextes où apparaissent les nouvelles unités lexicales et des possibilités de leur réemploi systématique (G. Vigner, 2001).

Pour ce qui est de l'expression écrite, elle se révèle la compétence la plus exigeante aussi bien en français langue maternelle qu'en langue étrangère car elle sollicite des activités et opérations cognitives complexes. Elle demande aux apprenants beaucoup d'efforts dans des domaines différents qu'ils ne maîtrisent souvent pas pleinement, même dans leur langue d'origine. Il n'est donc pas étonnant que la production écrite soit dans la plupart des cas la moins bien maîtrisée par le public FLS. Quels sont alors les contenus didactiques et les démarches de travail du FLE et du FLM en matière d'écrit qui puissent être transposés en didactique du FLS ?

Dans les didactiques du FLM et du FLE, l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite occupe une place inégale.

En FLM, dans le modèle traditionnel des années 1960-1970, l'écrit est enseigné par l'*imprégnation*, l'*explication* et l'*imitation* des textes littéraires classiques. Dans la deuxième moitié des années 1970, les acquis théoriques de la linguistique sont appliqués dans l'enseignement de la langue à l'école, la grammaire de texte substitue à celle de la phrase, et les nouveaux supports de travail, comme la paralittérature, les documents de presse, la bande dessinée, etc., apparaissent dans les classes et coexistent avec la littérature. Mais la pratique d'enseignement dominante de l'écrit continue de procéder à un découpage par sous-disciplines. C'est à cette période que l'on distingue les matières séparées de lecture, d'écriture, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison. Le savoir écrire est considéré comme la résultante de ces enseignements qui convergent à la production d'écrits. Cette conception du savoir écrire empêchait de penser une « configuration » didactique commun aux enseignants de français.⁴⁶

⁴⁶ Cf. F. Marchand (1971), J.-F. Halté (1988 ; 1989 ; 1992), E. Tarrab (1990), J.-M. Rosier (2002).

Dans les années 1980-1990, l'écrit voit radicalement changer son statut et son rôle dans l'enseignement du français. L'écriture n'apparaît plus seulement au terminal des autres apprentissages sur le mode du « couronnement », mais dès leur début, et elle est susceptible de les finaliser et de les intégrer. Ce qui apparaît explicitement dans les *I.O.* de 1995 :

«La grammaire, le vocabulaire, l'orthographe ne sont plus une fin en soi mais sont des moyens de mieux parler, de mieux lire, de mieux écrire et d'acquérir progressivement des outils de réflexion sur sa propre langue. » (*in* A. Petitjean, 1999 : 109)

Le développement de la didactique de l'écrit s'appuie alors sur nombreuses recherches centrées sur le sujet-scripteur, issues de la psycholinguistique (M. Fayol, 1984, 1997), ainsi que sur la typologie des textes (J.-M. Adam, 1992), qui établissent un rapport étroit entre le texte à lire et celui à produire. Les études sur le processus de production de textes décrivent les composantes fondamentales de l'activité scripturale :

- le *contexte* de la production (l'environnement physique du scripteur, les consignes, les finalités et les destinataires de production) ;
- la *mémoire à long terme* où sont stockées les connaissances linguistiques, textuelles, rhétoriques et sociales du scripteur ;
- les opérations de *planification* (l'élaboration d'un plan de texte, la définition du contexte pragmatique, le choix de script), de *textualisation* (la mise en mots) et de *révision* (la relecture du texte produit en vue d'éventuelles modifications ou améliorations, la finalisation du texte).⁴⁷

L'assimilation de ces théories à la conception de l'enseignement/ apprentissage permet notamment de mieux élaborer des activités d'écriture en les adaptant aux apprenants selon différents critères (âge, niveau de scolarisation, besoins langagiers, intérêts, etc.).

L'évolution de la didactique de l'écrit se poursuit pour aboutir, à la fin des années 1990, au *décloisonnement* des disciplines à tous les niveaux d'enseignement du français. Dans un enseignement decloisonné, toutes les activités du cours de français sont susceptibles de convoquer des connaissances linguistiques, de faire réfléchir sur des faits de langue, de faire produire des énoncés oraux ou écrits, donc de manipuler le code

⁴⁷ Cf. M. Fayol (1984 ; 1997), M. Charolles (1986), M. Fayol *et al.* (1991). Pour un aperçu synthétique, cf. C. Cornaire et P. M. Raymond (1999).

linguistique. La maîtrise des discours est désormais l'axe majeur de l'enseignement du FLM (J.-M. Rosier, 2002 ; A. Armand, 2003 ; B. Kervyn, 2008).

En FLE, le développement d'une compétence scripturale n'occupe pas de place dominante comme c'est le cas en didactique du FLM. Les principes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit y ont subi des changements avec l'évolution des méthodologies en didactique des langues⁴⁸.

Dans la *méthodologie traditionnelle* (appelée aussi « *grammaire – traduction* »), l'écrit joue un rôle dominant et l'enseignement/apprentissage est centré sur l'accès aux œuvres littéraires en langue cible, la grammaire et la traduction. La *méthode naturelle* (ou la *méthode des séries* de F. Gouin) a coexisté avec la méthodologie traditionnelle et son auteur F. Gouin est le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. C'est à partir de la méthode naturelle que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (A. Rodríguez Seara, 2001).

Dans les *méthodes directes*, ainsi que, par la suite, dans les *méthodes audio-orales*, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral, l'écrit étant envisagé comme son auxiliaire. La grammaire devient inductive et implicite, on apprend du vocabulaire courant, restreint aux besoins immédiats de la leçon et limité au vocabulaire de base. En ce qui concerne les apports de ces méthodologies à la didactique des langues étrangères (DLE), la méthodologie directe a mis en évidence les besoins des apprenants et l'objectif « pratique » de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en tant que moyen de communication ; la méthodologie audio-orale, quant à elle, a fait émerger le principe de l'interdisciplinarité (A. Rodríguez Seara, *op. cit.* ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005).

Dans les *méthodes SGAV* (*structuro-globales audio-visuelles*), le statut de l'écrit par rapport à l'oral et le caractère implicite et inductif de la grammaire n'apparaissent guère changés relativement aux méthodologies précédentes, bien que les auteurs affirment que « *la langue écrite n'est pas négligée* »⁴⁹. Le travail sur l'écrit reste quand même limité aux exercices d'orthographe, de substitution et de transformation, aux dictées et à la rédaction de courtes lettres et de paragraphes (*Sans Frontières 2*, 1982). Des changements

⁴⁸ Pour le récapitulatif complet des méthodes FLE de 1920 à 2005 et leur appartenance aux différents courants méthodologiques, cf. J.-P. Cuq et I. Gruca (*op. cit.* : 284 *sqq.*).

⁴⁹ Cf. *De Vive Voix* (CREDIF, 1972 : 7).

s'appliquent plutôt à l'enseignement du vocabulaire dont la progression s'appuie sur le *Français fondamental* (G. Gougenheim *et al.*, 1964) et son principe central de la *fréquence*. Mais une évolution importante est amorcée à partir des années 1970 quand les documents authentiques à visée civilisationnelle sont introduits dans les méthodes FLE. Un peu plus tard, la didactique du FLE s'oriente vers les nouveaux objectifs de l'enseignement/ apprentissage des langues, à savoir la *fonctionnalité* et la *communication*, ce qui marque le début de l'*approche communicative* (Ch. Puren, 1988).

L'*approche communicative*, fondée sur les recherches en linguistique de l'énonciation, en pragmatique et en psychologie cognitive, marque un réel changement dans la DLE. Les *besoins* de l'apprenant, l'*acte de parole*, l'acquisition d'une *compétence de communication* et, un peu plus tard, une *approche actionnelle* de la langue sont au centre de tout enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches et des actions dans des contextes et des conditions variés, met en œuvre les compétences et mobilise les stratégies nécessaires à la réalisation des activités langagières lors de ces tâches et actions (Conseil de l'Europe, 2001).

La nouvelle méthodologie communicative essaye, en outre, de redonner à l'écrit son importance et ses fonctions en tant que support didactique dès les débuts de l'apprentissage. Même si l'oral garde une place de choix dans les méthodes, « *apprendre à produire des textes diversifiés, liés à des nouveaux besoins, devient un objectif explicite* »⁵⁰ et les auteurs de certaines méthodes se donnent pour objectif de faire produire « *un écrit efficace, c'est-à-dire un discours cohérent, structuré, logique et bien écrit* »⁵¹.

La didactique du FLE a bénéficié des progrès dans différents domaines scientifiques, mais les rénovations ont surtout concerné les domaines de l'oral et de la compréhension. Le développement d'une véritable compétence scripturale n'a pas encore sa place bien définie dans les méthodes communicatives qui varient entre elles selon les attitudes envers les activités de compréhension et de production écrites. Si dans certaines méthodes, les activités de production écrite sont assez nombreuses et variées, une fois le stade d'initiation passé (*Tempo 2*, 1997 ; *Reflets 2 et 3*, 2000-2003), dans d'autres, il y a

⁵⁰ Cf. P. Martinez (1996 : 99).

⁵¹ Cf. J. Courtillon et M. Argaud (1990 : 7).

très peu d'activités de production écrite au stade initial, et même aux niveaux moyen et avancé, la compréhension reste beaucoup plus favorisée que la production. C'est ce qu'il est possible de constater dans les manuels récents de FLE pour adolescents (*Bien joué !*, 1999 ; *Sac à dos*, 2004, par exemple) et même dans certaines pour adultes (*Latitudes*, 2008-2009).

Le bref aperçu de l'évolution de la didactique de l'écrit en FLM et en FLE, ainsi que la connaissance des besoins des apprenants en FLS, évoqués en filigrane tout au long de ce chapitre, nous permettent de voir plus clairement le profit que la didactique du FLS pourrait tirer des acquisitions théoriques et pratiques des champs didactiques connexes.

Étant donné que les étudiants en FLS ont d'abord besoin du français comme moyen de communication au quotidien, les méthodes communicatives FLE constituent une bonne base initiale de l'enseignement/ apprentissage du FLS (le français est d'abord une langue étrangère pour les apprenants) pour s'initier progressivement à l'oral et à l'écrit en français. Mais en progressant, ce public a besoin d'un enseignement/ apprentissage de plus en plus approfondi de la langue et notamment en ce qui concerne la compétence de compréhension et d'expression écrite, importante pour la poursuite des études. Même si l'approche communicative semble avoir voulu rétablir un équilibre entre oral et écrit, vus comme deux moyens de communication complémentaires, la plupart des méthodes FLE restent essentiellement centrées sur l'oral. Cela a pour conséquence le fait qu'elles deviennent rapidement insuffisantes pour répondre aux véritables besoins du public d'étudiants allophones confrontés au contexte des études universitaires relevant du FLM où l'accent est surtout mis sur la maîtrise de l'écrit et sur les processus de production évoqués plus haut.

Le manque de variété des écrits dans plusieurs méthodes FLE⁵², la priorité de la compréhension écrite par rapport à la production et une certaine « lenteur » de la progression en écriture sont également les facteurs dont résulterait l'insuffisance des méthodes FLE pour le développement d'une compétence scripturale en FLS. Les manuels de FLE privilégient souvent l'observation d'un travail écrit qu'il s'agit ensuite de reproduire ou d'imiter dans un contexte légèrement différent (*Tempo 1*, 1996 ; *Reflets 1*, 1999 ; *Latitudes*, 2008-2009). Il est vrai que ce type de travail reconforte les apprenants

⁵² Cf. F. Coubard et F. Gamory (2003).

trouvant plus facile d'écrire sur du connu ; il permet également de bien identifier et manipuler les éléments importants du code écrit. Mais ce travail doit être beaucoup plus approfondi pour les apprenants en FLS afin de les exposer progressivement à toute la diversité des écrits en français, de leur permettre de se rendre compte des normes intrinsèques à différents genres discursifs et aux écrits universitaires en particulier.

Dans ce contexte, l'une des solutions pour les enseignants serait de se tourner vers les méthodes FLM pour répondre aux besoins plus grands des apprenants FLS en matière de maîtrise de l'écrit.

Mais si l'accès à l'écrit est déjà un processus assez complexe en langue maternelle, il l'est encore plus en langue étrangère. La solution qui consiste à importer, sans examen préalable, les activités du FLM en FLS, serait probablement vouée à l'échec. Un tel transfert nécessite un travail d'instruction⁵³ préalable, une adaptation des contenus didactiques du FLM aux besoins du public concerné et la prise en compte des « obstacles » que les apprenants peuvent rencontrer lors de la production de texte. En effet, scripteurs inexpérimentés en français, les apprenants FLS ont des difficultés non seulement en traitement des opérations de haut niveau (contextualisation ou planification), mais ils se heurtent aussi à des problèmes causés par un lexique insuffisant et des lacunes d'ordre grammatical dans la micro-planification. Toute la difficulté réside dès lors dans la conception d'une progression pensée entre des notions noyaux qui sont complémentaires, également nécessaires mais issues de domaines autonomes (le lexique, la syntaxe, les types de textes, la production de texte, les consignes de l'écriture). À défaut des démarches concertées, les méthodes FLM demeureront inaccessibles aux apprenants non francophones et leur complexité risquerait de provoquer chez eux une « *surcharge cognitive* » (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 ; F. Davin-Chnane, 2004a).

2.3.1.3. Le système linguistique

Comme on l'a vu dans les paragraphes précédents, la didactique du français langue maternelle, centrée sur l'écrit, accorde une grande importance à la maîtrise des domaines particuliers de compétence linguistique : orthographe, grammaire, vocabulaire, syntaxe. En FLE, ces aspects ne sont pas négligés non plus, mais la conception de leur

⁵³ Dans le sens donné à ce terme par G. Vigner (2001), *cf.* note 39.

enseignement/ apprentissage est différente. Si, en FLM, une bonne maîtrise du code graphique est exigée, en FLE, les méthodes s'occupent assez peu de l'enseignement de l'orthographe. Le travail sur le système phonétique joue un rôle considérable dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, alors qu'il est absent de celui d'une langue maternelle car acquis naturellement. La *grammaire descriptive* et explicite dominant en cours de FLM s'oppose à la *grammaire d'apprentissage* ou la *grammaire fonctionnelle* plutôt implicite qui prévaut en FLE (G. Vigner, 2001 ; J. Courty, 2003).

Depuis les débuts de l'approche communicative en DLE, l'enseignement explicite du fonctionnement du système en langue cible n'est plus jugé aussi important, étant donné l'apprentissage par la communication et la manipulation de la langue. La grammaire n'est plus une fin en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production. L'apprentissage des outils de la langue découle de l'acte de langage et de l'objectif communicatif visés ; la découverte de tel ou tel fonctionnement grammatical passe dorénavant par la pratique de la langue. Ainsi, l'enseignement structuré de l'orthographe, de la prononciation et même du vocabulaire a été considérablement réduit en trente ans (M. Verdelhan-Bourgade, 2002).

En FLS, les apprenants, qui doivent approcher au maximum le niveau d'un locuteur natif, ne pourraient pas se satisfaire uniquement de l'apprentissage implicite du fonctionnement du système linguistique français. Leurs connaissances du système de la langue et leurs savoir-faire doivent être plus systématiques et structurés. Il convient d'accélérer sa progression et de mieux assurer les activités de compréhension et de production. C'est pourquoi M. Verdelhan-Bourgade (2004 : 144) plaide pour la « *réhabilitation des apprentissages systématiques* » en FLS des éléments linguistiques constitutifs (la prononciation, le lexique et la syntaxe). G. Vigner (2001) défend également une jonction entre la grammaire d'apprentissage implicite (FLE) et la grammaire descriptive explicite (FLM), l'une complétant l'autre afin de consolider une expérience langagière déjà acquise et d'amorcer une réflexion analytique sur la langue.

L'enseignement/ apprentissage en français langue seconde serait donc concentré sur les faits linguistiques majeurs dont la connaissance est nécessaire au développement du langage écrit : les structures phrastiques et textuelles, le système verbal du français et la concordance des temps, les moyens de diversification des groupes nominaux ou

verbaux, l'expression de la personne, etc. Ce qui n'empêche pas cependant les enseignants de garder une démarche communicative, plus motivante dans l'apprentissage.

2.3.1.4. L'interdisciplinarité

La notion de français langue seconde, langue de scolarisation, telle que nous l'avons définie dans ce chapitre (cf. 2.1), fait clairement apparaître le caractère *interdisciplinaire* du FLS. Les apprenants apprennent le français non seulement comme langue de communication, mais aussi et surtout comme langue d'*information* pour apprendre d'autres disciplines, notamment non linguistiques :

« Une des finalités de l'enseignement du FL2 est de contribuer à l'acquisition de savoirs scientifiques, c'est-à-dire de mettre le langage verbal au service de l'acquisition et de la mémorisation de concepts et de la formulation d'opérations entreprises sur les concepts en question. » (G. Vigner, 2001 : 97)

Les apprenants doivent donc maîtriser un langage spécifique – le langage des sciences qui se distingue par son organisation, ses fonctions et sa base lexicale importante, et qui contribue ainsi au développement cognitif par l'appréhension et la maîtrise des savoirs techniques et scientifiques.

Mais, selon G. Vigner (1990), un tel langage ne peut pas être maîtrisé d'emblée par le sujet. Passer à une appréciation scientifique des faits suppose le passage par des niveaux de formulation successifs qui correspondent à autant d'étapes dans la construction de la connaissance. Ces niveaux de formulation sont les suivants : la construction des systèmes de *formes*, l'élaboration d'un langage spécifique au moyen de *concepts*, qui seront ensuite hiérarchisés et structurés par le travail de *conceptualisation*. Le langage verbal joue un rôle essentiel dans ce travail de construction de la connaissance scientifique : il a pour fonction de commenter l'activité de pensée, de désigner et d'expliquer les opérations que l'on effectue, de communiquer et de commenter les résultats obtenus. « *Le discours scientifique est donc à la fois représentation et communication* » (*ibid.* : 26). Sans doute cette remarque peut-elle s'étendre à d'autres discours que le discours scientifique, mais sa dimension non littéraire et sa date lui donnent un relief particulier.

La question qui se pose est de savoir comment assurer un tel enseignement/apprentissage en FLS ? La didactique du FLE n'y sera pas d'un grand secours puisque le français y est enseigné comme discipline et le problème d'apprentissage des sciences ne

s'y pose pas. Le FLS se rapprocherait alors de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) visant l'acquisition d'une compétence de communication dans un domaine professionnel particulier, et du FLM avec lequel il partage son aspect *transdisciplinaire* – on doit apprendre *le* français et *en* français (F. Davin-Chnane, 2004b). Les apprenants en FLS⁵⁴, qui possèdent, dans leur langue maternelle, des connaissances référentielles de leur domaine de spécialité, ont besoin d'acquérir des outils linguistiques congruents pour pouvoir communiquer les connaissances déjà acquises, pour continuer à les approfondir et acquérir de nouveaux savoirs – le tout *en* français dans une université en France.

Ainsi, le travail sur le langage scientifique se fera en parallèle avec la progression en apprentissage du français et se concentrera essentiellement sur le lexique sans pour autant négliger ses liens avec une syntaxe propre au langage scientifique. La nominalisation, l'emploi des termes génériques ou spécifiques, l'expression des liens logiques entre les phénomènes (par le choix lexical ou par des constructions syntaxiques), l'emploi des temps verbaux dans différents types d'énonciation, le recours à la reformulation, etc. – voici quelques procédés qui doivent trouver leur place dans l'enseignement/ apprentissage du FLS en tant que langue d'accès aux savoirs.

Enfin, nous tenons à évoquer ici la question des *consignes*, une notion transversale à divers disciplines. Il apparaît, d'une manière générale, que chez les apprenants d'origine étrangère, un certain nombre d'échecs dans la résolution des tâches provient d'une mauvaise compréhension des consignes, de leurs énoncés, et des attentes qu'elles contiennent. Ce problème a été soulevé, entre autres, par J.-M. Zakhartchouk (1999), M. Verdelhan-Bourgade (2002 ; 2004), F. Coubard et F. Gamory (2003). Il est important que l'apprenant comprenne correctement la signification des verbes qui sont l'élément central de la consigne, le déclencheur de l'activité linguistique et mentale. De même, il faut qu'il sache se repérer dans la consigne qui peut être longue et complexe, et avoir, après la lecture de la consigne, une vision à la fois globale et analytique de la tâche à accomplir. Il apparaît également que pour comprendre les consignes des exercices, les apprenants doivent maîtriser un minimum de métalangage et être familiarisés avec des

⁵⁴ Dans le cadre de notre recherche, il s'agit du public d'étudiants étrangers inscrits en filières le plus souvent non linguistiques (génie civil, informatique, économie, etc.). Cf. Chapitre 3.

mots qui sont courants dans la vie quotidienne, mais qui changent de sens dans les consignes (par exemple, RELEVER, ACCORDER, LÉGENDE, SUJET, etc.).

2.3.2. Vers le continuum et l'interdidacticité

Comme nous l'avons démontré dans les paragraphes précédents, le FLS, en tant que langue de scolarisation, doit permettre aux apprenants de construire des connaissances dans des champs de savoir différents. L'enseignement/ apprentissage du FLS doit tenir compte de la réalité que pour les apprenants, le FLS sera autant un outil d'information que celui de communication, les deux concepts, information et communication, étant étroitement liés entre eux, ce qui implique de penser la didactique du FLS en concertation avec les autres enseignements dispensés.

Dans ce chapitre, nous avons également évoqué le caractère intermédiaire qui caractériserait la place occupée par le FLS entre le FLE et le FLM, ainsi que la « perméabilité » de ces domaines l'un par rapport à l'autre. L'analyse des besoins linguistiques en FLS et des contributions que pourraient y apporter la didactique du FLE et celle du FLM à cause de l'insuffisance (voire la quasi-absence) des méthodes spécifiques en FLS, a démontré que les enseignants du FLS seraient amenés à « emprunter » aux champs didactiques voisins. Mais sans une transposition adéquate des savoirs et des procédés du FLM et du FLE en FLS, la « rupture » didactique serait inévitable dans l'enseignement/ apprentissage de celui-ci.

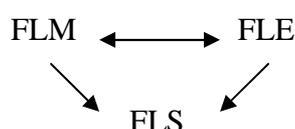
Ces constats nous amènent à admettre l'importance des principes du *continuum didactique* et de l'*interdidacticité* dans l'enseignement/ apprentissage du français langue seconde, langue de scolarisation. Les principes qui permettraient d'établir une continuité didactique et un échange d'acquis et de méthodes entre les trois champs didactiques du français en question.

En 1989, le principe du continuum didactique a déjà été évoqué, sans être nommé ainsi, par Franck Marchand qui suggère l'éventualité d'une didactique commune FLE/FLM pour faire face aux difficultés de la scolarisation d'enfants d'origine étrangère, de plus en plus nombreux dans les écoles françaises :

« La présence dans de nombreuses écoles, parmi les enfants qui ont le français pour langue maternelle, d'enfants étrangers ou d'origine étrangère [...] conduit à s'interroger à la fois sur [...]

les facteurs de différenciation et aussi les possibles proximités entre français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère (FLE) » (1989 : 67).

Ce sujet a été repris plus tard par Robert Galisson (1995) qui inscrit une telle continuité entre les didactiques du français dans ce qu'il a appelé l'*interdidacticité*. Le chercheur lance ainsi un appel à « *un effort réciproque de transparence, qui devrait aboutir à une approche dynamisée de ce qu'il est possible d'entreprendre ensemble, de ce qui aiderait à résoudre les problèmes* » (*ibid.* : 105). Dans cette perspective, les convergences entre les didactiques du FLE et du FLM les rapprocheraient, les divergences les enrichiraient mutuellement, et la didactique du FLS bénéficierait ainsi de la circulation des savoirs ainsi que l'illustre le petit schéma suivant :



Dans les publications didactiques, cette nouvelle orientation dans la conception de la didactique du FLS a vu adhérer de nombreux auteurs mais elle a également suscité des réflexions et des débats autour de ses fondements⁵⁵.

Fatima Davin-Chnane (2003) a été l'une des premières à défendre la nécessité de l'intégration du principe de l'*interdidacticité* dans les classes d'accueil pour des élèves étrangers (CLIN – CLA) dans le contexte scolaire homoglotte français. Elle insiste sur le fait qu'avec l'*interdidacticité*, le FLS assurerait le rôle de passerelle entre les savoirs pratiques du FLE (la compétence de communication) et les savoirs académiques du FLM (le travail sur l'écrit) sans qu'il y ait une « *rupture didactique* » (*id.*, 2004b).

Le décroisement des didactiques du FLM et du FLE et la circulation des savoirs entre elles et la didactique du FLS permettraient l'émergence d'un enseignement/apprentissage *complexe, pluriel, transdisciplinaire, pluriméthodologique et multiréférencé*⁵⁶, avec la diversité des supports et des contenus qui répondraient à la diversité des apprenants. Cela impliquerait, entre autres, la reprise des notions déjà transposées dans les deux champs disciplinaires, la DFLE et la DFLM, telles que les actes de parole, la

⁵⁵ Cf. M. Candelier (2000), P. Martinez (2000 ; 2002), G. Vigner (2001), J.-M. Rosier (2002), J.-M. Defeys *et al.* (2003ab), F. Davin-Chnane (2004a ; 2006), les numéros 133 (2004) et 140 (2005) de *Études de Linguistique appliquée (ÉLA)*, etc.

⁵⁶ Cf. M. Verdelhan-Bourgade (2002), F. Davin-Chnane (2006).

compétence de communication, le discours, les genres et l'organisation des textes, la grammaire, etc.

Concrétiser un tel travail d'interdidacticité en cours de langue nécessiterait, évidemment, de repenser l'enseignement du FLS des points de vue de l'apprentissage (ses conditions et modalités), du contenu (les rapports entre l'oral et l'écrit, entre la langue fonctionnelle et celle de savoirs académiques, la place du lexique et de la grammaire), des objectifs (quelles compétences privilégier en cours de FLS ?) et des méthodes (celles du FLE et du FLM). Il y aurait aussi conception de dispositifs appropriés au niveau pédagogique (une formation adéquate des enseignants) et au niveau didactique (une progression et un contenu adaptés aux besoins linguistiques des apprenants). Ces démarches permettraient de construire une didactique ouverte et dynamique afin d'atteindre l'un des principaux objectifs de l'enseignement/ apprentissage du FLS : la maîtrise du français langue de communication et de scolarisation.

2.4. Le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage du FLS

L'importance d'une bonne maîtrise lexicale en français langue étrangère ou seconde a été déjà évoquée en filigrane tout au long de ce chapitre. Nous voudrions maintenant nous y attarder un peu plus, avant de passer aux fondements théoriques de l'acquisition et de l'appropriation du lexique en français langue étrangère ou seconde.

La didactique du lexique est (trop) longtemps demeurée le « parent pauvre » de la didactique du français, tous domaines d'enseignement confondus. D'une part, le lexique est perçu par les enseignants comme un ensemble trop vaste et donc peu maîtrisable par les apprenants, et en plus difficile à inscrire de manière efficace dans la progression des programmes scolaires. D'autre part, les recherches sur le lexique, essentiellement descriptives, réalisées par des linguistes et des lexicologues n'ont pas entraîné de retombées suffisantes dans le domaine de la didactique, laissant les enseignants toujours démunis méthodologiquement devant la matière à enseigner et contraints de chercher des solutions plutôt ponctuelles pour y répondre. Ainsi la place de l'enseignement/ apprentissage du lexique, de même que son étendue, en cours de français LM ou LE

varient en fonction de la méthodologie en vigueur, les théories sur l'acquisition et l'accès au lexique étant manquantes ou les résultats de leur application peu satisfaisants.⁵⁷

Tout d'abord, pendant une longue période dominée par une démarche traditionnelle, on enseigne et enrichit le vocabulaire⁵⁸ des apprenants recourant à des listes de mots à apprendre à partir des textes littéraires : le vocabulaire y est très riche mais souvent peu fonctionnel. Ensuite, avec les méthodes directes, le volume de vocabulaire enseigné se réduit au strict minimum fonctionnel qui permettrait à l'apprenant de s'exprimer. L'élaboration et l'introduction dans la didactique du FLE du Français fondamental en 1954 a été, selon Daniel Coste et Robert Galisson, à la fois un moteur pour la didactique des langues et un « frein » pour la didactique du lexique en français : les apprenants doivent d'abord acquérir des mécanismes de base et ils le feront le mieux avec un vocabulaire minimal ; le lexique n'y joue qu'un rôle de faire-valoir pour les structures grammaticales (D. Coste *et al.*, 1995). Les conséquences sont mauvaises pour la didactique du lexique en français : les méthodes de FLE des années 1950-1970 s'appauvrissent en matière d'apport lexical, et les travaux théoriques sur l'acquisition du langage et sur l'enseignement/ apprentissage des langues traitent des aspects phonologiques, grammaticaux, syntaxiques ou psychologiques, sans guère aborder la question de l'apprentissage du lexique (P. Bogaards, 1994).

Ce n'est que vers la fin des années 1970 que les didacticiens et les enseignants des langues étrangères commencent à exprimer leur mécontentement de l'état de la discipline. Dans les années 1980, ce mouvement se généralise et les publications pour la réhabilitation de l'enseignement du vocabulaire se multiplient. Le lexique revient en force aussi bien du côté des linguistes que des usagers et spécialistes de la terminologie, ou encore des théoriciens de l'apprentissage. Les méthodologues reconnaissent que la compétence lexicale constitue une des composantes essentielles de la compétence linguistique, communicative et de la compétence culturelle en raison des relations étroites que le lexique entretient avec la culture (C. Oliviéri, 1995). Ainsi, les chercheurs accordent au lexique une place importante dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue, tous degrés d'appropriation confondus, et soulignent son rôle et ses corrélations avec les

⁵⁷ Cf. Ch. Puren (1988), P. Bogaards (1994), J.-P. Cuq et I. Gruca (2005).

⁵⁸ Nous considérons le *lexique* comme un système et le *vocabulaire* comme un sous-ensemble de ce système (cf. la partie II de ce travail).

activités de lecture et d'écriture⁵⁹. Jeannine Courtylton s'exprime ainsi sur le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue :

« Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morpho-syntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. » (1989 : 147)

Les questions qui se posent alors aux didacticiens concernent davantage les modes d'acquisition lexicale : le lexique a-t-il besoin d'être enseigné, de faire l'objet d'un enseignement/ apprentissage délibéré, ou est-ce qu'une exposition incidente suffirait pour enrichir le bagage lexical ? Pour Jacqueline Picoche, « *il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement sinon la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins un large vocabulaire usuel* » (1993 : 7). Une telle position trouve un écho dans les *Instructions Officielles* pour le collège des années 1980-1990. Déjà dans les *I.O.* de 1985/1988, l'étude du vocabulaire était considérée « *comme "d'une grande importance"* » (P. Borowski, 2000 : 11). Dans les *I.O.* de 1995/1998, le lexique apparaît avec la grammaire et l'orthographe sous le titre « *outils de la langue* » et doit « *faire l'objet de la première attention, bien avant la grammaire* », même si les modalités des activités lexicales à conduire en classe n'y sont pas précisées (*ibid.*).

Les publications récentes⁶⁰ sur le sujet prouvent que la didactique du lexique pose aux enseignants et didacticiens des problèmes auxquels des solutions définitives n'ont pas encore été apportées. L'acquisition et l'enseignement/ apprentissage du lexique, en français langue maternelle ou non, la construction des réseaux du lexique mental, sa mobilisation lors des tâches de lecture et d'écriture plus particulièrement, l'interprétation des erreurs dans les productions orales et écrites, – voici quelques-unes des questions qui nourrissent aujourd'hui les recherches en didactique du lexique.

Quelle est alors la place de l'enseignement/ apprentissage lexical en FLS ?

En commençant à apprendre une langue étrangère, on a tendance à vouloir d'abord et surtout apprendre le lexique pour s'exprimer, même d'une façon primitive, en essayant d'effectuer des transferts notionnels directs d'une langue à l'autre. Ce penchant chez les apprenants est tout à fait légitime car le lexique donne un accès direct au système

⁵⁹ Cf. Les auteurs cités dans la section 2.3.1 (*supra*) et J. David (2000).

⁶⁰ Cf. Notamment, parmi les plus récents, É. Calaque et J. David (2004), F. Grossman *et al.* (2005), F. Grossman et S. Plane (2008), les contributions au numéro 1 de la revue *Les Langues Modernes* (2009).

conceptuel de la nouvelle langue, au moins au début de l'apprentissage. Le lexique est l'un des premiers vecteurs d'information et permet d'établir une communication rudimentaire, même si l'on ne maîtrise pas encore tout à fait la syntaxe. Pour Paul Bogaards, les connaissances lexico-sémantiques sont, du point de vue de la communication, plus importantes que la syntaxe aux premiers stades de l'apprentissage, et l'auteur souligne qu' « *il est souvent tout à fait possible d'utiliser un mot à bon escient sans se servir de syntaxe* » pour être compris (1994 : 39). Apprendre le lexique est donc, dans un premier temps, important pour communiquer dans un nouvel environnement linguistique. Le lexique remplit alors sa fonction dénotative et permet à l'apprenant de s'approprier son environnement le plus proche, c'est-à-dire de le signifier, le nommer, le décrire, le raconter, etc.

Mais plus on avance dans l'apprentissage d'une langue, moins cette conception simpliste du fonctionnement de langue est valide. Les apprenants se retrouvent rapidement confrontés à la réalité que l'on ne peut pas imbriquer des éléments à son gré, qu'il y a des règles qui régissent la distribution des unités lexicales, que l'utilisation du lexique n'est pas possible sans les connaissances syntaxiques, les domaines étant liés, interdépendants et apportant du sens et de la précision nécessaires aux énoncés.⁶¹ Mais, selon François Champion (2004), l'inverse est valable aussi, et l'apprentissage du lexique favorise le processus de grammaticalisation en développant la connaissance du code. C'est par une manipulation prioritaire du lexique et sur son appui que les relations syntaxiques, les systèmes morphologiques, les nuances temporelles et modales, vont progressivement se mettre en place.

En FLM, les apprentissages premiers du lexique, les plus difficiles et les plus fondamentaux, se font en principe naturellement, et d'une manière implicite, grâce à l'environnement linguistique de l'enfant, grâce à l'exposition incidente à des occurrences disparates, et « *l'on ne cesse au cours de son existence de profiter de ce qu'offre le hasard des conversations ou des lectures pour accroître son stock de mots connus, en préciser ou au contraire en élargir les sens virtuels* » (S. Plane, 2005 : 116). À l'inverse, en FLE, en raison de l'absence de l'environnement endolingue, l'apprentissage du lexique doit faire l'objet d'un enseignement délibéré et explicite. Enfin, en FLS, la situation se

⁶¹ Sur le lexique – grammaire, cf. M. Gross (1975 ; 1990), A. Guillet (1990) ; sur les propriétés combinatoires grammaticales et syntaxiques du lexique, cf. I. Mel'čuk *et al.* (1984-1999) et A. Polguère (2003).

révèle encore différente. D'un côté, l'apprenant est plongé dans le bain linguistique en français et pourrait profiter de cette exposition pour enrichir son vocabulaire. De l'autre côté, au début, les lacunes linguistiques de l'apprenant et, par conséquent, le manque d'expositions variées à la langue ne lui permettent pas de construire immédiatement des réseaux lexicaux et sémantiques développés et fiables, et l'apprentissage lexical, laissé au hasard, serait beaucoup plus lent que chez un natif.

En partant des besoins linguistiques de la catégorie d'apprenants observée, – des étudiants d'origine étrangère dans une université française –, nous avons établi que la compréhension orale et écrite et surtout la production écrite constituent les compétences dont la maîtrise dans le milieu universitaire est soumise à des exigences proches du FLM. Lire et écrire, ainsi qu'écouter et parler, en langue seconde de manière efficace suppose des « allers et retours » assez rapides entre la représentation conceptuelle, le *signifié*, et la forme matérielle de l'unité linguistique, le *signifiant*, autrement dit la mobilisation efficace du lexique mental au moment opportun de la réception ou de la production.⁶² Le fait de disposer d'un répertoire lexical suffisamment riche, différencié et spécifique influencerait fortement les performances des apprenants lors de l'utilisation de la langue et faciliterait le traitement des opérations de haut niveau et l'accès au sens global.

À part les compétences globales de compréhension et d'expression orales et écrites, les apprenants de FLS ont également besoin de développer des habilités particulières. En tant qu'étudiants de filières universitaires scientifiques, ils sont régulièrement amenés à décrire des phénomènes scientifiques, à les expliquer, les évaluer et/ou raisonner, c'est-à-dire à exprimer des liens logiques entre des actions, à produire des discours argumentatifs pour défendre une théorie, etc. Le vocabulaire de la description, de l'argumentation, le choix de connecteurs et la nominalisation, ainsi que la connaissance du lexique permettant d'exprimer des relations logiques prennent alors une valeur essentielle dans l'enseignement/ apprentissage du lexique en FLS. Il faut donc aider les apprenants à améliorer ou même à construire les compétences linguistiques nécessaires pour la production et la compréhension des discours scientifiques aussi bien écrits qu'oraux. Car « *il y a une différence fondamentale entre ce qui n'est pas dit parce qu'il n'y a pas d'occasion de le dire et ce qui n'est pas dit parce qu'on n'a pas de moyens de le dire* » (D. H. Hymes, 1984 : 33).

⁶² Cf. J.-F. Le Ny (1989), M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny (2002).

Enfin, comme nous l'avons déjà dit (*cf.* 2.3.1.4), l'enseignement/ apprentissage du lexique en FLS n'omettra pas la question des consignes, surtout en ce qui concerne les consignes en sciences auxquelles sont confrontés les étudiants de l'université. L'accent doit être mis sur les verbes polysémiques qui posent souvent problèmes en compréhension à cause des différences de sens de l'emploi quotidien et en langue de spécialité. Pour réussir, il est important que l'apprenant maîtrise le vocabulaire métacognitif des consignes, commun à la plupart des disciplines, en plus du vocabulaire spécialisé de chacune d'elles.

La préoccupation majeure de l'enseignement/ apprentissage du FLS sera donc d'enrichir le répertoire lexical des apprenants, surtout dans le domaine professionnel, en leur donnant les moyens d'accéder à un lexique organisé et abondant. Ce lexique, comme le souligne G. Vigner (1997 : 62), ne devra être appris « *ni sous forme de listes comme autrefois, ni au hasard d'une quelconque activité de langage* ». Ainsi, pour être efficace, l'enseignement/ apprentissage du lexique en FLS doit, au moins aux stades initial et intermédiaire, être guidé, explicite et aborder le lexique comme un système lié à d'autres systèmes (notamment la syntaxe) dont il est, en quelque sorte, la « matière première ».

La prise en compte des fonctions spécifiques accomplies par le FLS en tant que langue de scolarisation nous a permis de proposer notre propre définition de la notion de français langue seconde et d'étendre le concept sur une nouvelle catégorie d'apprenants, qui en était exclue auparavant, – le public d'étudiants étrangers venant faire leurs études universitaires en France pour une période plus ou moins longue. Cette catégorie d'apprenants constituera d'ailleurs notre public d'observation.

Dans cette perspective, nous avons analysé les besoins linguistiques des apprenants FLS, ainsi que les liens qui existent ou pourraient exister entre les champs didactiques du FLM, FLE et FLS. Cette analyse nous a amenée aux conclusions suivantes : la spécificité de la didactique du FLS consiste dans sa place intermédiaire entre la DFLE et la DFLM dont les acquis peuvent et doivent être mis au profit de la DFLS pour satisfaire aux besoins spécifiques des apprenants FLS (notamment, la compréhension orale, la langue de spécialité et surtout la production écrite), ce qui exigerait le décroisement des deux champs didactiques. L'enseignement/ apprentissage du lexique y occuperait d'ailleurs une place privilégiée en tant que « *l'une des composantes les plus*

importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit » (J. David, 2000 : 31).

CHAPITRE 3.

Méthodologie et corpus

Lors de notre parcours d'études en Maîtrise FLE et en DEA « Réception et production des discours oraux et écrits » à l'Université Paul Verlaine – Metz (désormais UPVM), nous nous sommes intéressée à la notion de français langue seconde, langue de scolarisation dans le contexte homoglotte français. Après avoir observé le public de primo-arrivants scolarisés dans des collèges et lycées de Metz, nous nous sommes interrogée sur les besoins linguistiques de ce type d'apprenants en matière de compétences à acquérir. Notre attention s'est focalisée plus particulièrement sur la didactique de l'écrit en FLS, ce qui a constitué le sujet de notre mémoire de DEA.

Nous avons décidé par la suite de continuer nos recherches en didactique du FLS et d'entreprendre une étude plus approfondie de l'un des domaines de la langue qui peut poser des problèmes didactiques et méthodologiques particuliers, en l'occurrence les acquisitions lexicales dans leur corrélation avec les compétences en compréhension et production écrites. Il nous semble, en effet, que si la relation du vocabulaire avec la compétence de lecture apparaît directe et évidente, l'articulation entre l'accroissement et la maîtrise du vocabulaire et les compétences scripturales demande des observations et des analyses complémentaires. Cette problématique est devenue le fondement de notre projet de recherche en doctorat.

Nous avons adopté le principe empirique de travail, qui donne la priorité aux faits sur les constructions intellectuelles et, grâce au contexte professionnel qui est alors devenu également notre terrain d'observation, nous avons eu la possibilité de constituer un corpus d'observation à partir des productions écrites d'étudiants non francophones faisant leurs études à l'Université de Metz. Ce corpus a permis de faire ressortir les aspects problématiques de l'enseignement/ apprentissage du lexique chez les étudiants étrangers et de mieux orienter nos recherches, en dirigeant notamment le travail sur l'analyse des erreurs lexicales, leur problématique et leur rôle en didactique du français langue étrangère/ langue seconde.

Ainsi, la présente thèse s'inscrit-elle à la fois dans le domaine des recherches en didactique du lexique et dans une problématique relativement récente de l'enseignement du français destiné aux étudiants étrangers dans un contexte homoglotte français⁶³.

Après avoir décrit le contexte institutionnel et didactique dans lequel nous avons élaboré notre corpus d'étude, nous présenterons ensuite le public observé et enfin nous exposerons les critères qui ont présidé à l'élaboration du corpus.

3.1. Le contexte de la recherche

Parallèlement aux études en doctorat, nous avons eu l'occasion d'effectuer des missions de vacation au Service de la Formation continue (désormais FC) de l'UPVM. Notamment en 2005/2006, nous avons partagé avec les autres enseignants de la FC la charge de l'enseignement du français aux 17 étudiants chinois venus faire des études à l'UPVM. Depuis déjà plusieurs années, le Service de la FC accueille dans ses murs des étudiants, essentiellement d'origine chinoise, pour leur assurer pendant une année universitaire un programme du français intensif qui doit leur permettre d'intégrer les cours universitaires ordinaires en vue de la préparation d'un diplôme.

Pour les étudiants chinois, les cours à la FC s'inscrivent dans le cadre d'une convention de partenariat entre l'UPVM et une agence d'ÉDUFRANCE en Chine. Ce programme prévoit le recrutement en Chine d'étudiants de niveau Bac+4 et de spécialités différentes, qui ont suivi au préalable des cours de français pendant 400h minimum, ont passé le TEF (Test d'Évaluation en Français) ou le TCF (Test de Connaissances en Français) et qui ont pour objectif de poursuivre leurs études dans une université française afin d'obtenir un diplôme niveau Licence ou Master dans leur domaine. Une fois à Metz, les étudiants chinois doivent suivre les cours intensifs de français dispensés par l'équipe d'enseignants du Service de la FC à raison de cinq jours par semaine et de 5-6h par jour. La durée de l'enseignement est égale à celle d'une année universitaire normale, avec un volume horaire globale de 700h de cours environ. A l'issue des cours à la FC, les

⁶³ Cette problématique, soulevée en 2003 par l'Association des Centres universitaires d'études françaises pour étrangers (ADCUEFE), constitue désormais le thème principal des colloques internationaux organisés par l'ADCUEFE. Cf. D. Abry et M. Fiévet (2006).

étudiants peuvent, sous condition d'avoir atteint un niveau suffisant en français, intégrer le cursus universitaire de leur spécialité à côté des étudiants francophones.

À leur arrivée dans le centre d'enseignement, les apprenants passent une évaluation initiale, dite *diagnostique*, ayant pour objectif de former, si nécessaire, des groupes de niveau plus ou moins homogènes. Cette évaluation, ainsi que toutes les évaluations ultérieures, comprend la vérification du niveau d'acquisition des quatre compétences langagières (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) et permet d'établir une progression didactique pour les premiers mois d'enseignement/apprentissage, tâche qui est loin d'être simple. Il faut avouer que même si, à l'arrivée, tous les étudiants affichent dans leur CV le minimum requis de 400h de français, les niveaux réels en français, révélés par l'évaluation diagnostique, sont très hétérogènes : il peut y avoir des faux débutants, avec de grandes difficultés en compréhension et expression, à côté d'étudiants ayant un niveau à peine moyen mais présentant tout de même des lacunes dans les connaissances de base, à l'oral et/ou à l'écrit. S'ils ne sont pas assez nombreux, tous les apprenants se retrouvent dans le même groupe et c'est aux enseignants de traiter les différences des niveaux.

Dans ce contexte, au début de la formation, les connaissances acquises en français placent le public d'apprenants en question dans le domaine didactique du FLE, même si l'objectif final du cursus est *a priori* de leur faire atteindre le niveau de FLS afin qu'ils puissent poursuivre les études universitaires en français. Par conséquent, et comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent, ce sont les méthodes communicatives de FLE qui, au début, sont les plus appropriées aux besoins des apprenants et servent de base en cours de français. Leur utilisation va en parallèle avec une introduction progressive des différents documents authentiques oraux et écrits et du français « de spécialité ». En général, il y a une méthode qui sert de fil conducteur pour la progression grammaticale et plusieurs autres qui la complètent en matière de supports d'enseignement/apprentissage (oraux ou écrits), ce qui s'inscrit dans la pratique de l'éclectisme méthodologique (cf. 1.3). Voici quelques exemples des supports didactiques utilisés avec les étudiants chinois au premier semestre :

- Les méthodes communicatives FLE :
 - *Archipel* (1982),
 - *Tempo 1* (1996),

- *Connexions 1* (2004), et d'autres.
- Les méthodes centrées sur l'oral (utilisées dans un laboratoire de langue) :
 - *Plaisir des sons* (1989),
 - *Paroles* (1992),
 - *Bien entendu* (1994).
- Les supports centrés sur l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire :
 - *Vocabulaire progressif du français*, niveaux débutant et intermédiaire (1997),
 - *A propos : dossiers thématiques* (2003).
- Le matériel didactique centré sur la grammaire :
 - *L'Exercisier* (1993),
 - *La grammaire des premiers temps*, vol. 1 (2000), etc.
- Les méthodes de FOS :
 - *Objectif entreprise* (1994).
- Autres :
 - *Activités pour le Cadre européen commun de référence*, Niveau A1/A2 (2005).

Au deuxième semestre, après une évaluation intermédiaire (mêlant des caractéristiques des évaluations *formative* et *sommative*), certaines des méthodes citées ci-dessus sont reprises au niveau supérieur, mais l'enseignement/ apprentissage du français se base davantage sur des documents authentiques, oraux et écrits, non adaptés spécialement aux cours de langue. À titre d'exemple, on pourrait citer parmi ceux-ci des émissions diverses de France Inter et France Info (actualités, débats, émissions scientifiques, etc.), des articles des journaux et des revues sur des sujets d'actualité et sur ceux qui touchent aux domaines professionnels des apprenants, des tableaux statistiques, etc. De la même manière, le volume de l'enseignement/ apprentissage du français spécialisé est augmenté, tout en laissant de la place aux recherches individuelles et aux cours avec des professeurs de spécialité. L'accent est mis sur le développement des compétences scripturales et de la compréhension orale, sans négliger l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, compétences majeures pour la réussite des études universitaires.

Ayant choisi d'étudier les acquisitions lexicales à travers les productions écrites des locuteurs non francophones, nous avons recueilli tous les textes écrits produits par les

étudiants tout le long de l'année d'apprentissage du français. Dans la majorité des cas, il s'agissait des devoirs sur table, produits pendant les cours, mais aussi de quelques écrits faits à domicile dont la correction était partiellement à notre charge. Notre projet initial était d'observer le développement des connaissances lexicales et leurs corrélations avec les compétences scripturales du début à la fin de l'année d'enseignement/ apprentissage du français. Cependant, après avoir fait le premier dépouillement du corpus recueilli, nous nous sommes rendu compte qu'il ne nous était pas possible de l'exploiter dans sa totalité. D'une part, la quantité de textes réunis était trop importante pour être l'objet d'étude d'une thèse. D'autre part, et malgré le nombre de textes à notre possession, nous n'avons pas réussi à rassembler toutes les productions écrites de tous les étudiants (17) en raison de la diversité des situations de production, du caractère non obligatoire de certaines productions (ce qui signifie que les textes n'ont été gardés ni par les enseignants ni par les apprenants), des absences, des travaux non rendus, etc. Dans ce contexte, nous avons été contrainte de désigner un *groupe-témoin* dont les productions correspondaient à nos critères de sélection que nous exposerons plus loin et qui ont finalement constitué notre corpus d'étude final.

3.2. Le descriptif du public observé

Comme cela a déjà été mentionné dans les paragraphes précédents, en 2005/ 2006, nous avons enseigné le français auprès des 17 étudiants chinois, arrivés en France en automne 2005. Étant suffisamment nombreux pour former deux groupes, ils ont été repartis selon le niveau des connaissances en français révélé par l'évaluation diagnostique. Ainsi, le groupe 1 était constitué de 9 étudiants présentant des lacunes importantes dans les quatre types de compétence langagière (niveaux A1/A2 du *CECRL*), alors que le groupe 2 rassemblait ceux dont le niveau se situait entre les niveaux A2 et B1 (8 étudiants). Les étudiants des deux groupes ont suivi le même programme d'enseignement/ apprentissage avec la même progression, mais la charge lexicale et cognitive variait selon le niveau.

L'âge des apprenants et le niveau d'études antérieures étaient quasiment les mêmes : 23-25 ans, avec un niveau d'études supérieures équivalent au Bac+4. Quant aux

spécialités d'origine, on y observait une grande diversité : par exemple, Génie civil, Génie de l'environnement, Anglais, Informatique, Publicité, Administration des entreprises, Systèmes d'information. Avant d'arriver, tous les étudiants ont suivi entre 400 et 500h, voire plus, de français intensif pendant une période variant de 4 mois à 1 an (sauf un ou deux cas) dans un centre linguistique universitaire ou une Alliance française en Chine.

Quant à notre groupe-témoin, il se compose de 9 étudiants faisant partie des deux groupes. Il est à souligner que l'ensemble des étudiants n'étaient pas au courant de l'étude menée sur leurs productions écrites. Nous avons choisi cette option pour ne pas risquer de faire interférer les objectifs et préserver le caractère authentique des productions.

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des informations sur le groupe en question, les noms et les prénoms étant codés pour préserver l'anonymat des participants :

Nom, prénom	Sexe	Âge⁶⁴	Spécialité d'origine	Diplôme visé en France	Parcours antérieur en apprentissage du français
<i>CQ</i>	F	23	Génie de l'Environnement	M2 Génie de l'environnement, UPVM	550h, TEF
<i>CG</i>	F	24	Anglais pédagogique	L3 LEA Anglais, UPVM	500h
<i>CL</i>	F	24	Génie civil	M1 Génie civil, UPVM	400h
<i>LS</i>	M	23	Science et technologie électronique	M1 Physique et Matériaux, UPVM	600h dans une Alliance Française + 2 ans autodidacte
<i>SC</i>	F	23	Informatique, option Réseaux	M1 Informatique, UPVM	500h, Alliance Française
<i>XT</i>	M	24	Informatique	M1 Informatique, UPVM	500h, Alliance Française, TEF
<i>YM</i>	M	23	Administration des entreprises	M2 Administration des entreprises, UPVM	500h
<i>ZX</i>	F	24	Anglais	L3 LEA Anglais, UPVM	n.c., À l'université
<i>ZY</i>	F	23	Anglais (éq. Bac+4)	M2 Administration des Entreprises, Clermont-F.1	500h

Tableau 1. Présentation du groupe-témoin

⁶⁴ En 2006.

3.3. L'établissement du corpus d'observation

Dans les dictionnaires d'usage courant, comme *Le Petit Robert* (2000), *corpus* a deux définitions, l'une générale, l'autre spécialisée : 1) « un recueil de pièces ou de documents qui concernent une même discipline », 2) (dans la conception linguistique du terme) « un corpus est un ensemble limité d'énoncés réels réuni en vue de l'étude d'un phénomène linguistique ». Le corpus s'y résume donc à un échantillon de la langue, un réservoir d'exemples ou d'énoncés attestés.

Notre corpus d'étude constitue, dans cette perspective, un échantillon des acquisitions linguistiques, en l'occurrence des acquisitions lexicales en français langue étrangère/ seconde, chez les étudiants d'origine chinoise, mais ne prétend aucunement à l'exhaustivité ou à devenir un corpus de référence. Il se caractérise par une certaine *homogénéité* (les textes produits par un public homogène du point de vue d'âge et de situation sociale), une *organisation* basée sur la chronologie de la progression dans l'apprentissage, une certaine *représentativité* et *pertinence* (les faits linguistiques révélés par l'analyse du corpus et les conclusions qui s'en suivent pourraient être appliqués à un autre corpus de productions écrites d'étudiants d'origines différentes).

Étant donné la méthode empirique adoptée pour le travail de notre thèse, le corpus y occupe une place centrale et intervient dans une phase liminaire de la recherche où l'on doit délimiter les faits à étudier pour procéder ensuite à leur analyse.

Pour des raisons déjà évoquées, nous avons rencontré certains obstacles lors du recueil des textes. Notre démarche était de rassembler des travaux écrits qui puissent « refléter » le mieux possible la progression de l'apprentissage et l'évolution des acquisitions lexicales dans l'expression écrite chez le public observé. Dans la mesure où les productions recueillies ne couvraient pas la totalité de l'effectif lors de tous les exercices réalisés, nous avons fondé le groupe-témoin à partir du critère d'« assiduité optimale » pour son producteur. C'est ainsi que s'est constitué un noyau de neuf étudiants, pour lesquels les productions écrites ont, le plus régulièrement possible, été conservées et attestent des progrès réalisés en français.

Le corpus recueilli englobe donc les productions écrites (63 textes au total) réalisées par les 9 étudiants chinois en 2005/2006, au cours des 9 mois d'enseignement/ apprentissage intensif du français à la Formation continue de l'UPVM.

L'ensemble des textes (numérotés de 1 à 63) se divise en 9 sous-ensembles constitués des trois évaluations et quelques travaux écrits intermédiaires. Les moments de production ont été espacés, en règle générale d'un mois environ, entre octobre 2005 et juin 2006, à l'exception de la première évaluation.

Les trois évaluations ont été effectuées au début du cursus en octobre (*évaluation diagnostique I*) et à la fin de chaque semestre, en février et en juin (*évaluations sommatives II et III*). Ce sont, pour l'essentiel, des productions à partir des *questions ouvertes* dont la formulation laisse toute liberté au répondant d'exprimer son opinion avec ses propres mots. Nous rappelons les consignes données :

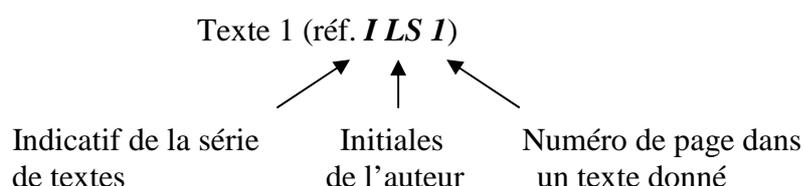
- *Quel est votre site favori sur Internet ? Décrivez-le. ou Que changeriez-vous dans le monde ?* (Évaluation I, Volume d'annexes : 5) ;
- *Un ami français, spécialisé en informatique, vous a écrit pour vous annoncer qu'il souhaite s'installer en Chine. Vous lui répondez par une lettre en lui donnant des informations et des conseils qui pourraient lui être utiles.* (Évaluation II, *ibid.* : 27) ;
- *Rédigez un texte argumenté présentant les avantages et les dangers des nouvelles technologies.* (Évaluation III, *ibid.* : 169).

Les productions écrites intermédiaires, survenues entre deux évaluations, représentent essentiellement des entraînements à la rédaction de résumés, de comptes rendus et de synthèses à partir d'un texte source. On y trouve aussi des questionnaires avec des questions fermées ou mi-ouvertes portant sur les sujets d'actualités⁶⁵ abordés pendant les cours :

- les réponses à des *questions fermées* qui obligent l'étudiant à choisir une réponse parmi un ensemble d'informations proposées dans un support oral ou écrit : par exemple, *Le CPE, qu'est-ce que c'est ?* (Questionnaire A, *ibid.* : 57) ;
- les réponses à des questions mi-ouvertes qui permettent d'obtenir une plus grande quantité d'information sur le sujet, le répondant est plus libre dans son expression mais il doit toujours s'appuyer sur la source des informations : par exemple, *Quelles sont les raisons pour lesquelles le gouvernement a mis en place ce nouveau contrat ?* (*ibid.*) ;

⁶⁵ Notamment, au début de 2006, deux sujets d'actualité ont attiré une attention particulière des étudiants chinois et ont fait par conséquent l'objet des séquences didactiques spécifiques : 1) les grèves et les manifestations d'étudiants contre le nouveau contrat CPE qui ont perturbé le déroulement habituel des cours, 2) la grippe aviaire qui sévissait alors dans différents pays de l'Asie et de l'Europe.

Afin de faciliter le repérage d'une production donnée et des textes écrits, nous avons également élaboré un système de références⁶⁶. De cette manière, chaque production est dotée d'une référence qui permet de l'identifier parmi les autres textes du corpus tout en gardant l'anonymat de son auteur. Ensuite, chaque groupe de textes porte un indicatif spécifique, présent dans la référence de chaque production écrite de ce groupe. Ainsi, les indicatifs **I**, **II** et **III** correspondent respectivement aux trois évaluations du début, du milieu et de la fin de l'apprentissage ; les indicatifs en lettres de **A** à **F** renvoient aux moments de production intermédiaires. Nous avons également inclus dans la référence de chaque texte les initiales de l'auteur en majuscules afin de faciliter la recherche des productions d'un même étudiant et ce dans l'ensemble des textes, tout en préservant l'anonymat. Le dernier chiffre dans la référence renvoie au numéro de page d'une production et permet la localisation des phénomènes linguistiques analysés. En définitive, les références des textes réunis dans le volume d'annexes ressembleront à ceci :



Notre corpus ne représente pas un recueil de productions brutes des étudiants. Pour les raisons que nous exposons dans la présentation du corpus (Volume d'annexes : 3-4), nous avons choisi de présenter chaque texte sous 3 formes : un original manuscrit scanné, une version dactylographiée et une version corrigée, chaque forme ayant une fonction distincte. Si les deux premières formes de présentation du texte, celles de l'original manuscrit et de la version dactylographiée, n'ont subi aucune correction au niveau linguistique, dans la version corrigée, les rectifications portent sur tous les niveaux de la langue écrite : l'orthographe, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation. Nous avons ainsi été amenée de proche en proche à réaliser des choix d'interprétation et à modifier des énoncés originaux, en essayant tout de même de ne pas trop nous éloigner du texte source et, dans la mesure du possible, du sens probable voulu par son auteur.

Enfin, lors de l'analyse du corpus, notre attention s'est focalisée en particulier sur le phénomène d'*erreur lexicale* dans la production de textes en raison de la complexité du

⁶⁶ Pour plus de détails sur les principes de l'élaboration du système de codage des textes, cf. *Volume d'annexes* : 3-4.

phénomène et des perspectives didactiques qu'il pourrait présenter. Nous avons alors privilégié l'analyse qualitative des faits recensés, en laissant au second plan un simple relevé d'erreurs dans les textes et leur classement statistique par genre. Ainsi, notre démarche s'est-elle concentrée sur la définition de la nature des erreurs lexicales relevées pour en dégager une typologie opérationnelle qui permette de comprendre la source des erreurs produites et de les convertir en objets d'enseignement/ apprentissage, sans les considérer comme quelque chose d'*a priori* répréhensible. C'est dans cette mesure que nous avons préféré la notion d'erreur lexicale à celle de faute de vocabulaire.

Premier bilan...

Apprendre une langue étrangère – c'est apprendre à communiquer dans cette langue et c'est en même temps apprendre à comprendre ses interlocuteurs (les natifs usagers de cette langue), leur culture et le ressort sociolinguistique de leur société. Dans les conditions où la langue étrangère est simultanément la langue de scolarisation, elle devient langue seconde du point de vue psycholinguistique et joue un rôle de médiateur entre la communauté linguistique et l'apprenant qui est amené à s'y intégrer et à construire ses connaissances dans la langue en question. C'est notamment le cas de notre public d'observation, – des étudiants étrangers venus faire des études dans une université française. Même si au début le français est pour eux plutôt une langue étrangère, les exigences des études universitaires en matière de maîtrise des quatre compétences langagières imposent que le niveau de français soit élevé, surtout en compréhension orale et expression écrite. Une bonne maîtrise lexicale, un vocabulaire riche et diversifié, disponible non seulement en réception mais également en production, acquièrent alors toute leur valeur et leur importance. Étant donné que l'entrée dans une langue se fait par son lexique, matière première pour tout autre apprentissage, le travail sur le lexique doit se placer dès les débuts de l'enseignement/ apprentissage et ceci de manière réfléchie, guidée et explicite.

Dans son article sur le français langue seconde, G. Barbé a écrit que « *la langue seconde s'apprend plus qu'elle ne se développe, alors que la langue maternelle se développe plus qu'elle ne s'apprend. Les activités scolaires en FLS devraient être conçues pour prendre en compte cette différence qui est beaucoup plus qu'une nuance* » (1988 : 41). La recherche sur les spécificités du FLS et l'analyse de sa situation actuelle, que nous avons menée dans cette partie, a permis de montrer que, malgré le « *plus qu'une nuance* » et d'autres traits distinctifs par rapport au FLE et FLM, le FLS ne dispose pas de didactique à part entière qui corresponde aux objectifs et aux enjeux de son enseignement /apprentissage. Dans ce contexte, la tendance actuelle parmi les didacticiens et les enseignants du FLS est de s'appuyer sur des points communs existant entre les trois concepts et d'appeler à l'interdidacticité et au décloisonnement des domaines didactiques du FLE et du FLM pour permettre la circulation des savoirs au profit de la DFLS. Ainsi, la didactique du lexique en FLS pourrait également tirer profit des acquis théoriques et

méthodologiques en FLE (notamment, en ce qui concerne les théories sur l'acquisition d'une langue étrangère) et en FLM (par exemple, des recherches sur la réception et la production de textes et le développement des compétences scripturales).

Dans la suite de notre travail, nous allons nous concentrer sur les acquisitions lexicales en français langue seconde et plus particulièrement sur les questions suivantes : Comment le lexique s'acquiert-il en langue étrangère/ seconde ? Y a-t-il de (grandes) différences avec les acquisitions lexicales en langue maternelle ? Quelles sont les corrélations entre le progrès lexical et la production écrite ?, etc. Nous allons dans cette perspective mettre l'accent sur le statut que l'on doit attribuer à l'erreur et à l'erreur lexicale en particulier, et réfléchir à partir du corpus sur une typologie d'erreurs qui explique la nature de l'erreur et aide à concevoir une didactique du lexique en FLS.

PARTIE II.

ENJEUX THÉORIQUES ET PRATIQUES DES

ACQUISITIONS LEXICALES EN FRANÇAIS

LANGUE SECONDE (FLS) :

RECUEIL ET ANALYSE D'ERREURS

Introduction

Une langue est constituée de mots pourvus de sens qui permettent aux locuteurs de communiquer, d'échanger des idées, d'exprimer leurs pensées et sentiments. L'ensemble de ces mots, vaste, fluctuant au fil des époques et sensible aux conditions de leur utilisation, est ce que l'on appelle le *lexique* de la langue. Le lexique est donc le pivot des significations dans une langue donnée ; pour pouvoir communiquer, il faut apprendre du lexique.

Les acquisitions lexicales en langue maternelle attirent depuis longtemps l'intérêt des chercheurs. Comment l'enfant acquiert-il des mots ? Y a-t-il un ordre particulier dans les acquisitions ? Quels sont les facteurs qui peuvent influencer, de façon positive ou négative, ce processus ? Les mécanismes d'acquisition et d'accès au stock lexical de l'individu sont-ils les mêmes quels que soient la langue et son degré d'appropriation ou (complètement) différents ? Telles sont quelques-unes des questions que nous nous posons mais auxquelles les réponses ne sont pas définitives tant dans les recherches sur l'acquisition d'une langue maternelle que dans les travaux sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère, et dont nous ferons une synthèse dans le chapitre 4.

Dans le chapitre 5, nous nous concentrerons sur une notion particulière au sein du lexique, à savoir celle d'*erreur lexicale*. En effet, notre travail ayant une visée didactique, nous considérons que l'erreur lexicale joue le rôle d'indicateur des connaissances lexicales de l'apprenant à un moment t et de l'évolution de ses compétences durant une période plus longue. Mais, comme nous le montrerons, la notion d'erreur lexicale ne fait pas vraiment l'unanimité. Plusieurs facteurs interviennent : le statut de l'erreur, la conception du terme qui varie d'un chercheur à l'autre, les difficultés de statuer sur la recevabilité et la gravité de telle ou telle erreur par rapport à une norme « standard », de définir sa nature, ses causes, ainsi que de proposer une remédiation. Beaucoup de didacticiens s'accordent néanmoins à reconnaître que le relevé, l'analyse et le classement des erreurs peuvent être utiles aux enseignants pour comprendre et mieux identifier les problèmes que rencontrent les apprenants FLM, FLE ou FLS. Des typologies diverses,

inspirées de plusieurs courants méthodologiques, ont vu le jour et nous en analyserons quelques-unes parmi les plus représentatives.

Enfin, le dernier chapitre de cette partie sera consacré à notre propre outil d'analyse des erreurs lexicales. En nous appuyant sur les phénomènes linguistiques repérés dans notre corpus d'observation, constitué de productions écrites des étudiants non francophones, nous proposerons un essai de typologie des erreurs lexicales qui, comme nous l'espérons, permettra non seulement de décrire l'erreur lexicale, mais aussi de l'expliquer et d'y réfléchir en termes didactiques.

CHAPITRE 4.

Les acquisitions lexicales en français langue seconde : le cadre théorique et conceptuel de la recherche

Après une période favorable dans les années 1950 et 1960 et une période d'oubli relatif dans les années 1985 – 2000 (H. Hilton, 2006), la question de l'acquisition lexicale revient en force tant dans le domaine de l'acquisition du français langue maternelle qu'en didactique des langues étrangères.

Comment les enfants apprennent-ils les mots de leur langue maternelle? Ce problème s'avère être assez complexe lorsqu'on l'examine de plus près. En effet, les enfants doivent d'une part apprendre à segmenter la parole en mots (il n'y a pas de pause avant et après chaque mot), à normaliser le signal de parole (de manière à reconnaître le même mot lorsqu'il est prononcé par différentes personnes), et enfin, lorsqu'ils ont identifié la forme sonore d'un mot, à deviner son sens en fonction du contexte. Comment le lexique mental est-il organisé et quels mécanismes sont impliqués dans la compréhension et la production du langage ?

Comment acquiert-on une langue étrangère ? Les processus impliqués sont-ils les mêmes que lors de l'acquisition du lexique de la première langue ? Quel est le rapport entre les connaissances et compétences lexicales des apprenants, et leur niveau de maîtrise et aisance communicationnelles ?

Voilà quelques questions qui retiendront notre attention dans ce chapitre et auxquelles nous essayerons d'apporter une réponse en nous appuyant sur les recherches spécialisées dans le domaine.

4.1. Le lexique : une mise au point terminologique

Ayant choisi comme objet de recherche le domaine du lexique et des acquisitions lexicales, nous serons amenée tout au long de notre travail à utiliser plusieurs concepts et notions liés à ce domaine. Certains bénéficient de définitions bien stables, d'autres donnent toujours matière à discussion. Pour assurer un discours clair, précis et cohérent

sur le lexique, nous proposons ci-dessous une première mise au point terminologique de quelques notions principales, notamment celles de langue et langage, lexique et vocabulaire, et celle de mot, etc.

4.1.1. Langue, langage, parole et discours

Qu'est-ce qu'une langue ? Dans le sens le plus courant du terme, tel qu'il est donné dans le *Grand dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage* (J. Dubois *et al.*, 2007), qui renouvelle l'édition plus ancienne de l'ouvrage des mêmes auteurs (*Dictionnaire de linguistique*, 1973), la langue peut être définie comme ceci :

« Un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. [...] et qui repose sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. [...] À l'intérieur d'une même langue, on distingue deux moyens différents de communication, dotés chacun d'un système propre : la langue écrite et la langue parlée. » (2007 : 266-267).

La langue est donc un système permettant d'assembler (à l'oral et à l'écrit) les différents éléments linguistiques disponibles (phonèmes, lexèmes, etc.) selon des règles de combinaison bien précises et permettant ainsi de traduire une pensée (sens) en parole (texte), dans le but de communiquer cette pensée. Pour fonctionner, ce système doit évidemment être commun à un ensemble d'individus qui forment une communauté linguistique. La langue est un outil qui permet la communication entre des personnes partageant un même système, le lexique étant le « matériau » et la grammaire – la « mécanique » qui permettent la construction d'un message et de son sens (I. Mel'čuk *et al.*, 1995).

Les aptitudes de l'individu qui lui permettent d'apprendre une langue et de s'en servir pour communiquer avec les autres sont directement liées à des prédispositions physiologiques, psychiques et sociales. Cette faculté de communiquer ses pensées à l'aide de la langue est appelée le langage. D'après le *Grand Larousse de la langue française* (désormais *GLLF* ; L. Guilbert *et al.*, 1971-1978), c'est une « faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques (langue) ». Elle suppose « l'existence d'une fonction symbolique et des centres corticaux génétiquement spécialisés » (J. Dubois, *op. cit.* : 265). Dans le monde, il existe près de 6000 langues différentes, mais le langage est une faculté générale innée,

propre aux hommes, qui les rend aptes à apprendre et à utiliser au moins l'une de ces langues.

En linguistique structurale, il existe, en outre, une opposition entre les notions de langue et de *parole* (F. de Saussure), ainsi qu'entre la langue et le *discours* (G. Guillaume).

La *parole* est l'utilisation, la mise en œuvre du code qu'est la langue, son actualisation (O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, 1995 : 292 *sqq.*). La langue se manifeste et s'utilise par la parole, et ne peut être observée qu'en observant la parole, « *c'est-à-dire dans les instances d'échanges langagiers entre au moins deux individus : le locuteur et le destinataire* », que ce soit à l'oral ou à l'écrit (A. Polguère, 2003 : 19).

Enfin, quant au *discours*, ce terme renvoie aux réalisations concrètes de la langue, à sa mise en pratique dans une activité orale ou écrite, et désigne un énoncé linguistique observable (phrase ou suite de phrases prononcées ; texte écrit), par opposition au système potentiel abstrait et non observable que constitue la langue (F. Gaudin et L. Guespin, 2000 : 15).

4.1.2. Lexique vs vocabulaire

Le lexique est un moyen de véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication orale ou écrite.

D'après les définitions données par les chercheurs, le *lexique* peut être défini comme l'ensemble des unités significatives formant une langue et considéré comme l'une de ses composantes principales. Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet ajoutent que « *cet ensemble est structuré par des relations entre ses unités ; il se diversifie selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue* » (2008 : 22). Quant à Alain Polguère, il qualifie le lexique d'« *entité théorique, [...] un ensemble dont il n'est pas toujours possible de dire s'il contient tel ou tel élément particulier* » (2003 : 70 *sqq.*). Le lexique représente un système si vaste et ouvert qu'aucun locuteur ne le maîtrise dans sa totalité.

C'est alors qu'il faut dégager, par contraste, la définition du *vocabulaire* qui est, selon Jacqueline Picoche, « *l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* » (1992 : 45) ou encore « *la portion de lexique employée habituel-*

lement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité » (1993 : 22). Le vocabulaire représente ainsi une sorte de sous-ensemble, hétérogène et évolutif, qui ne constitue qu'un accès partiel au lexique complet d'une langue. Autrement dit, le lexique de la langue française est théoriquement le même pour tous. Mais comme on ne connaît pas tous les mêmes mots, le vocabulaire varie pratiquement d'un individu à l'autre. Par contre, A. Polguère souligne qu'il faut distinguer le *vocabulaire d'un individu* du *vocabulaire d'un texte*. Le premier est l'ensemble des unités du lexique que l'individu connaît et maîtrise. Le second désigne l'ensemble des mots utilisés dans un texte donné et représente donc un corpus beaucoup plus restreint par rapport au vocabulaire d'un individu qui est, en tant que sous-ensemble du lexique, aussi « *une entité théorique* » (2003 : 73 sq.). Le vocabulaire désignant donc un concept propre à un individu ou à un texte, il faudra éviter de parler du *vocabulaire d'une langue*.

On distingue aussi le *vocabulaire actif* du *vocabulaire passif* (J. Picoche, 1992 : 47)⁶⁷. Le *vocabulaire actif* d'une personne est composé des mots et locutions qu'elle utilise réellement pour s'exprimer spontanément. Le *vocabulaire passif* contient les mots que la personne comprend, auxquels elle peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'elle les lit ou les entend, mais qu'elle utilise rarement, voire jamais, lorsqu'elle écrit ou qu'elle parle. Il est évident que le volume de vocabulaire passif est nettement supérieur à celui du vocabulaire actif, surtout chez les apprenants en langue étrangère (LE).

Il n'est pas rare de constater dans la littérature non spécialisée et même spécialisée un emploi confus du terme de *vocabulaire* à côté de celui de *lexique*, voire l'emploi d'une notion à la place de l'autre. Mais du point de vue de la lexicologie, on cherche en général à dissocier ces deux notions.

Ainsi, quand les enseignants enseignent le lexique aux apprenants, ils le font à travers l'étude de vocabulaires (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline ou vocabulaire commun courant). Mais l'apprenant a aussi son propre vocabulaire, actif et passif, que l'enseignement/ apprentissage du lexique est censé étayer et enrichir.

⁶⁷ C'est la distinction la plus fréquente, mais chez certains auteurs, on peut trouver d'autres appellations. Notamment, P. Bogaards (1994 : 100-103) parle du *vocabulaire réceptif* et du *vocabulaire productif*.

4.1.3. Qu'est-ce qu'un mot ?

Aussi étrange que cela puisse paraître, il est toujours aussi difficile aujourd'hui de définir ce qu'est un *mot*. Pourtant, dans la langue quotidienne et même dans les écrits savants, une majorité de locuteurs s'accordera spontanément à considérer qu'il s'agit d'une réalité simple, évidente : écrire, parler se fait avec des mots, le mot est élémentaire et incontournable, et toutes les langues, dont le français, sont composées de mots, soigneusement répertoriés et classés dans les dictionnaires⁶⁸. Mais en linguistique et en lexicologie, ce « mot », qui semble pourtant être intimement lié au concept même de lexique, n'a jamais fait l'unanimité des chercheurs et s'est vu attribuer une quantité impressionnante de définitions.

En 1967, dans la *Présentation du Petit Robert*, Alain Rey a écrit :

« Qu'est-ce qu'un *mot* ? Question simple en apparence, sauf pour les linguistes. Un seul exemple, très élémentaire, posera le problème : dans une phrase comme *Nous avons mangé hier des pommes de terre*, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un légume par un autre : *Nous mangeons aujourd'hui des carottes*, et le compte est cinq mots. Or les deux énoncés ont exactement la même structure... » (in M.-F. Mortureux, 2004 : 10).

L'exemple de ces deux phrases fait apparaître qu'il pourrait y avoir (au moins) deux définitions possibles du mot. La première définition, qui vient d'abord à l'esprit de tout individu lettré, est que le mot est une entité graphique comprise entre deux séparateurs ou des marques de ponctuation, autrement dit, un mot c'est surtout une forme. Cette vision « graphique » du mot a une longue tradition⁶⁹ et reste aujourd'hui très répandue, surtout dans les discours non scientifiques. Par exemple, lors des épreuves du DELF, on demande aux étudiants d'écrire un texte de 200 ou 300 mots ; ou l'on dit souvent : « PARCE QUE *s'écrit en deux mots* ». Enfin, on peut lire dans *Le Petit Robert* (J. Rey-Debove et A. Rey, 2000) :

« *Mot* n. m. 1. Chacun des sons ou groupe de sons (de lettres ou groupes de lettres) correspondant à un sens isolable spontanément dans le langage ; (par écrit) suite ininterrompue de lettres entre deux blancs. Phrase de six, dix mots. »

Mais cette définition n'est pas aussi opératoire que l'on pourrait l'espérer et présenterait des faiblesses de plusieurs points de vue :

⁶⁸ C'est d'ailleurs marqué sur la couverture même des dictionnaires d'usage. Par exemple, *Le Petit Robert* (2000) y affiche fièrement « 60 000 mots et leurs 300 000 sens ».

⁶⁹ Cf. O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (1995 : 430 *sqq.*).

– en français oral, par exemple, la chaîne sonore ne permet pas d'isoler et d'identifier un mot si facilement comme cela pourrait ressortir de la première partie de la définition du *Petit Robert* citée ci-dessus. En effet, dans une phrase, l'accent est mis non sur chaque mot mais seulement sur le dernier mot de chaque syntagme (d'un groupe rythmique)⁷⁰, voire à la fin d'une phrase dans une diction rapide. On parle alors d'un *accent de groupe de sens* qui, lui aussi est variable. Plusieurs mots, séparés à l'écrit, se retrouvent ainsi « collés » à l'oral (par exemple, *il fait beau* devient [ilfebo']), sans parler des liaisons, des particularités du langage oral populaire ou de la prononciation plus « personnalisée » chez certaines personnes, ce qui peut rendre la compréhension orale (dont l'identification des « mots ») plus difficile ;

– à l'écrit, l'affaire n'est pas aussi simple non plus. L'écriture des différentes langues ne permet pas de restreindre le mot uniquement à un groupe de lettres entre deux blancs typographiques : comment isoler aisément un mot en chinois, en arabe ou même en allemand, par exemple ? En français, en l'occurrence, doit-on considérer les mots comme AUJOURD'HUI, CHOU-FLEUR et POMME DE TERRE comme des mots à part entière car ayant chacun un seul référent sémantique, ou en tant que combinaisons de mots différents à cause de la présence des blancs, de l'apostrophe ou du tiret ?

La définition du mot uniquement par la forme n'est donc pas suffisante, et ces questions nous amènent à la deuxième conception du mot, évoquée *supra* dans l'exemple d'A. Rey, qui aborde l'aspect sémantique du terme en question – le sens du mot. En effet, on pourrait qualifier les mots d'« étiquettes » du réel, autrement dit, les mots correspondraient aux unités de sens désignant les choses, les êtres, les actions, les idées, etc. Et, par conséquent, apprendre une langue étrangère, ce serait apprendre les mots de cette langue, ou, si l'on veut, apprendre les nouvelles dénominations que cette autre langue donne aux choses, aux êtres, à tous les éléments de notre expérience. Ainsi du point de vue purement sémantique, des mots comme PETIT DÉJEUNER, MACHINE À COUDRE ou POMME DE TERRE devraient être traités au même titre que DINER, CAROTTE ou TRACTEUR, car ils ont un seul référent sémantique, évoquent chez le locuteur une image de réalité concrète et sont sémantiquement inséparables (J. Picoche, 1992 : 15 *sqq.*). L'association forme-sens dans la définition du mot suscitent d'autres interrogations chez certains chercheurs, notamment

⁷⁰ Cf. J. Gardes-Tamine (1998 : 21-23), M. Rossi (1999).

en ce qui concerne le statut des mots polysémiques, composés, dérivés, des formes verbales (*in* P. Bogaards, 1994 ; M.-F. Mortureux, 2004).

L'une des questions à soulever est de savoir si tous les mots ont-ils du sens au même titre, de la même façon? Désignent-ils tous une chose, une idée, une action, une personne? Si l'on compare une série de mots comme DE, QUE, UN, CE à une autre série se composant de JAUNE, COURIR, POMME DE TERRE, CHOU-FLEUR, on remarquera que la première série présente les « mots » à sens très large qui ne sont pas autonomes, dont les unités ont des fonctions grammaticales et se définissent plutôt par rapport aux « mots » de la deuxième série qui, quant à eux, disposent d'un contenu spécifiquement sémantique et évoquent une réalité même en dehors de tout emploi actualisé dans un énoncé (phrastique). Ainsi, on peut distinguer les *mots outils* (*mots vides*) et les *mots pleins*, ou respectivement les *mots grammaticaux* (les articles, les prépositions, les conjonctions) étudiés principalement par la morphosyntaxe et les *mots lexicaux* (les noms, les verbes, les adjectifs, partiellement les adverbes) qui relèvent de la lexicologie (M.-F. Mortureux, 2004 ; A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2008). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons en particulier aux mots lexicaux puisque ce sont principalement eux qui sont porteurs de sens.

Le bref aperçu de l'hétérogénéité des réalités que peut couvrir la notion de mot permet de comprendre les désaccords manifestes entre différents chercheurs. Si certains parmi eux préfèrent définir le mot comme une unité graphique, la plupart le voient plutôt comme une unité associant une forme donnée à un sens donné ; d'autres préféreront éviter d'employer le terme en le remplaçant par d'autres, plus spécifiques⁷¹ : par exemple, *monème ou morphème lexical, lexie, lexème, unité lexicale, lemme, locution*, etc., dont nous détaillerons certains dans la section suivante et qui nous seront utiles par la suite dans l'analyse de différents phénomènes lexicaux.

Quant à notre position, bien que consciente de son manque de rigueur, nous ne refusons pas l'emploi du terme *mot* pour des raisons pratiques et pédagogiques évoquées par J. Picoche (1992 : 23). Pour l'auteure, d'une part, ce terme reste courant, c'est-à-dire usuel et compris de tous, contrairement à d'autres plus spécifiques et rares, souvent inconnus du public de non linguistes ; d'autre part, en tant qu'association forme-sens, le

⁷¹ Cf. I. Mel'čuk *et al.* (1995), A. Martinet (1996), A. Polguère (2003), D. Anctil (2005).

mot⁷² peut être considéré comme l'*unité de fonctionnement* dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire englobant de ce fait les mots graphiques proprement dits, les mots composés et les locutions figés.

Néanmoins, nous estimons utile de formuler, en nous fondant sur les ouvrages cités dans les paragraphes ci-dessus, une définition simplifiée du mot à laquelle nous nous référerons chaque fois que le terme sera utilisé dans notre travail, sauf mention contraire. Ainsi, nous considérerons le mot comme *une unité signifiante autonome, dotée de forme et de sens, syntaxiquement et sémantiquement insécable, ayant une valeur dénomminative et obéissant à un emploi grammatical défini.*

4.1.4. La notion d'unité lexicale

Comme nous l'avons déjà évoqué, le terme de mot satisfait rarement les linguistes qui préfèrent employer des termes plus précis pour exprimer l'unité de forme et de sens. Dans la section précédente, nous avons défini le terme de *mot* tel qu'il sera employé dans notre travail. Cependant, nous sommes également consciente que pour une analyse un tant soit peu approfondi du lexique et, en l'occurrence, celle des erreurs dans les productions écrites de notre public d'observation, ledit terme ne sera pas suffisant. Ainsi nous sommes amenée à introduire une terminologie plus précise pour analyser les unités du lexique, et nous nous appuyerons dans cette démarche sur les travaux de J. Picoche (1992), A. Polguère (2003) et D. Anctil (2005).

La *lexie* et l'*unité lexicale* semblent être les termes le plus courants utilisés à la place de « mot ». Voici la définition de la notion d'*unité lexicale (lexie)*, telle qu'elle est proposée par A. Polguère (*op. cit.* : 50) :

« Une *lexie*, aussi appelée *unité lexicale*, est un regroupement 1) de mots-formes ou 2) de constructions linguistiques que seule distingue la flexion. Dans le premier cas, il s'agit de *lexèmes*, dans le second cas, de *locutions*. Chaque *lexie* (lexème ou locution) est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquels elle correspond. »

⁷² Sous sa forme *lemmatisée* (du point de vue lexicologique), c'est-à-dire sous une forme unique (*lemme*) pour les mots français variables telle qu'ils apparaissent dans les entrées de dictionnaire : au singulier pour les noms, au masculin et au singulier pour les adjectifs, à l'infinitif présent actif pour les verbes. Cf. M.-F. Mortureux (2004 : 16).

Il apparaît de la définition citée ci-dessus que notre définition de mot (cf. 4.1.3) correspond à celle de *lexème*, formes autonomes d'un mot, dotés du même signifié, qui se distinguent seulement par la flexion et dont le sens se retrouve dans le signifié de chacun de ces mots-formes : le lexème FRUIT 'fruit' comprend deux mots-formes *fruit* et *fruits*⁷³.

Quant aux *locutions*, leur caractéristique principale consiste en leur *non-compositionalité sémantique* (A. Polguère, 2003 : 49) : il est très difficile, voire impossible, de déduire le sens d'une telle locution à partir du sens de chacun de ses composants. À titre d'exemple, CASSER DU SUCRE SUR LE DOS DE QQN signifie 'dire du mal de qqn.' et son sens ne résulte guère de la composition des sens des unités lexicales qui composent cette locution.

Dans le cas des mots polysémiques, quand au même signifiant sont attachés deux ou plus de signifiés reposant sur un certain contenu sémantique commun⁷⁴, les unités lexicales correspondantes sont regroupées sous une même entité appelée *vocable*, constituent les *acceptions* de celui-ci et doivent être identifiées par des numéros distincts (A. Polguère, *op. cit.* : 50-51). Par exemple, dans *Le Petit Robert* (2000), le vocable PORC regroupe quatre lexies : PORC₁ 'animal domestique omnivore', PORC₂ 'individu sale', PORC₃ 'viande de cet animal', PORC₄ 'peau tannée de cet animal'.

Chaque unité lexicale est définie non seulement à travers l'association d'une forme à un sens, mais aussi à travers ses propriétés de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énoncé. Ces propriétés, proposées dans le cadre de la théorie Sens-Texte (I. Mel'čuk *et al.*, 1995 ; I. Mel'čuk, 1997) et appelées *propriétés de combinatoire*, peuvent être définies comme ceci :

« Les *propriétés de combinatoire* d'un signe linguistique sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant. » (A. Polguère, *op. cit.* : 37).

Les propriétés de combinatoire incluent⁷⁵ :

– la *combinatoire grammaticale*, qui regroupe la *combinatoire syntaxique* (le régime de la structure actancielle de l'unité lexicale) ainsi que d'autres propriétés intrinsèques à l'unité lexicale (partie du discours, genre, particularités de conjugaison, etc.). Ainsi, le

⁷³ Lors d'une analyse lexicale, le nom d'une unité lexicale sera désormais mentionné en petites majuscules, sa signification – entre guillemets simples et les mots-formes qu'elle regroupe – en italique (Cf. A. Polguère, *op. cit.* : 52).

⁷⁴ Cf. J. Picoche (1992 : 73).

⁷⁵ Cf. A. Polguère (*op. cit.* : 37 sq.), D. Anctil (2005 : 21 sqq.).

genre du nom a-t-il des incidences sur le choix du déterminant et l'accord de l'adjectif. Quant à la partie du discours, c'est une autre propriété qui définit le rôle syntaxique que peut jouer l'unité lexicale. Certaines lexies imposent l'emploi du subjonctif dans les subordinées qu'elles introduisent. Enfin, quant aux auxiliaires AVOIR et ÊTRE, si leur répartition est à peu près fixée pour un natif, leur emploi reste une question délicate pour des apprenants étrangers ;

– la *combinatoire « lexicale »* (*cooccurrence lexicale restreinte* ou *collocation*) : des liens privilégiés qu'entretient une unité lexicale A (la *base de la collocation*) avec une autre unité lexicale B (le *collocatif*) pour exprimer un sens particulier. Ainsi, pour dire 'un sommeil intense', on utilisera les expressions comme *un sommeil de plomb* ou *un sommeil profond* et non (?) *un grand sommeil*⁷⁶. Le phénomène de collocation est placé au centre de la théorie Sens-Texte et du courant Lexical Approach qui postule que « *la langue est constituée de syntagmes préconstruits sur la base de collocations propres à la langue concernée et à chaque domaine étudié* » (in É. Calaque, 2006). Pour s'exprimer correctement et sans efforts le sujet non natif doit donc disposer d'un large répertoire de collocations, comme celui que possède un sujet natif dans son lexique mental. Plusieurs didacticiens⁷⁷ ont en effet souligné l'importance de la maîtrise des collocations qui « *constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire* » (J. Binon et S. Verlinde, 2003 : 31) ;

– enfin, la *combinatoire sémantique* (notamment, le *typage des actants* de l'unité lexicale donnée), qui serait un peu à part par rapport aux autres propriétés. En effet, selon D. Anctil (2005), ce type de combinatoire ne ferait pas partie des propriétés de combinatoire à part entière car certaines unités lexicales laissent déduire le typage de leurs actants sémantiques à partir de leur sens, contrairement à la définition de la notion citée ci-dessus. Par exemple, le verbe PARLER exige comme sujet le nom qui désigne un être vivant doté de la parole.

Pour conclure cette section, nous voudrions souligner le fait que la connaissance des propriétés de combinatoire des unités lexicales joue un rôle dominant dans la maîtrise

⁷⁶ Nous utiliserons le point d'interrogation (?) placé entre parenthèses au début d'une collocation ou d'un énoncé pour désigner une anomalie lexico-sémantique.

⁷⁷ Cf. Notamment, J. Picoche (1993), P. Bogaards (1994), A. Polguère (2000), J. Binon et S. Verlinde (2003), C. Julien-Kamal (2009), etc.

lexicale tant en langue maternelle où la plupart de ces propriétés sont acquises inconsciemment, qu'en langue étrangère où l'apprenant doit fournir des efforts cognitifs non négligeables pour atteindre un niveau de maîtrise langagière satisfaisant. L'enseignement/apprentissage des liens paradigmatiques et syntagmatiques qui unissent différentes lexies d'une langue faciliterait la maîtrise de la langue et l'enseignement des collocations et d'autres propriétés de combinatoire apparaît alors comme une nécessité, dans la mesure où ces phénomènes de la langue se révèlent être l'une des sources de nombreuses erreurs chez les apprenants FLE (A. Polguère, 2000).

Après avoir postulé que le lexique est constitué de l'ensemble de mots d'une langue, il est maintenant nécessaire de nous intéresser aux processus de l'acquisition et de l'apprentissage du lexique en français langue maternelle et langue étrangère afin de définir les particularités, s'il y a lieu, de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue seconde, ce qui fait l'objet de nos recherches.

4.2. L'acquisition et l'apprentissage du lexique

Dans les lignes qui suivent, acquisition s'entend, au sens que lui donnent Stephen D. Krashen (1981) et Wolfgang Klein (1989 : 29), comme « *l'acquisition par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus* ».

L'acquisition d'une langue, maternelle ou étrangère, est un processus cognitif naturel dont l'étude est loin d'être achevée. Près de cinquante ans de travaux en neurosciences, en linguistique et en psycholinguistique ont permis d'en savoir un peu plus sur le fonctionnement du cerveau humain, l'acquisition et le développement du langage, ainsi que sur les différents facteurs qui entrent en jeu lors du processus d'apprentissage. Les travaux en psycholinguistique, discipline apparue dans les années 1950, contribuent notamment à la compréhension des processus qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde ; à l'explication de l'organisation des

connaissances linguistiques dans la mémoire et des procédures d'accès à ces connaissances et au lexique mental en particulier, etc.

Plusieurs théories de l'acquisition et du développement du langage (innéisme, behaviorisme, générativisme, etc.) ont marqué l'histoire de la psycholinguistique et de la didactique des langues. Actuellement, ce sont les théories cognitivistes, d'inspiration piagétienne (constructivisme) ou vygotskienne (socioconstructivisme), qui prédominent avec une conception plutôt holistique du langage selon laquelle :

« Les activités de communication verbale et l'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique » (Article « Cognition », J.-P. Cuq, 2003 : 44-45).

Ces activités nécessitent alors la mobilisation de l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales (J.-P. Cuq, *ibid.*). En France, le cognitivisme s'est imposé dans les années 1980 en réaction et par opposition aux théories béhavioristes et a formé ainsi la théorie de référence pour l'approche communicative. Ce courant a trouvé son application dans la méthode *Archipel* (1982). Les méthodes de langue plus récentes mettent également en œuvre certains principes cognitivistes, notamment dans les domaines de l'évaluation et de l'autonomisation de l'apprenant (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 111).

À la lumière des résultats de différentes recherches en psycholinguistique, les chercheurs essayent d'intervenir dans les processus d'acquisition et d'apprentissage pour les influencer et, si c'est possible, les optimiser et les améliorer. L'enseignement des langues étrangères correspond à la tentative d'optimiser le processus d'acquisition d'une langue, au sens où il se fonde sur les connaissances acquises des lois qui gouvernent ce processus naturel.

Avant de parler du processus d'acquisition d'une langue étrangère proprement dit, il est nécessaire de dire quelques mots sur l'acquisition de la langue maternelle. Ces deux processus, comme on le verra dans les paragraphes qui suivent, n'ont pas de séparation nette et sont même étroitement liés.

4.2.1. Acquisitions lexicales en langue maternelle

L'acquisition du langage est une étape importante du développement de l'enfant. Les travaux en psycholinguistique développementale, une branche de la psychologie cognitive, révèlent une grande homogénéité dans les principales étapes d'acquisition et du développement du langage chez de très jeunes enfants de langues différentes. Ainsi, dans les conditions normales, l'enfant acquiert l'essentiel du système linguistique de sa langue maternelle (LM)⁷⁸ en un laps de temps relativement court, compris généralement entre l'âge de un à trois ans, et le système linguistique constitué est jugé suffisamment opérationnel et efficace vers 4-5 ans. Même si l'apprentissage du langage débute en réalité bien avant cet âge et se poursuit au delà de la petite enfance, c'est durant cette période cruciale que sont intégrées la plupart des contraintes fondamentales de la langue de l'environnement et que les transformations de la communication verbale orale sont les plus remarquables tant en compréhension qu'en production. L'acquisition du langage oral par l'enfant se déroule dans le cadre des interactions sociales et communicatives établies avec son entourage et en parallèle avec le développement de nombreuses autres aptitudes cognitives (O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, 1995).

4.2.1.1. Les premières acquisitions

Le développement lexical de l'enfant durant les quatre premières années de sa vie est l'un des processus fondateurs sur lequel s'appuiera le développement des autres composantes de la compétence langagière, notamment de la grammaire. Les études sur l'acquisition du lexique précoce ont montré que ce processus est marqué par quelques étapes clés : la production des premiers mots, l'explosion du vocabulaire, l'émergence de la combinatoire et la catégorisation lexico-grammaticale.⁷⁹

Les premiers mots conventionnels identifiables sont produits généralement vers la fin de la première année et c'est à partir de ce moment-là que débute l'élaboration du stock lexical en langue maternelle. L'augmentation du vocabulaire productif est d'abord

⁷⁸ Dans certains travaux de recherches, la langue maternelle est aussi appelée *première langue* car il n'y a pas d'autres langues acquises auparavant.

⁷⁹ Le terme *précoce* est utilisé en psycholinguistique pour désigner les premières étapes d'un processus, par analogie avec le terme anglais *early* (*early lexical development*). Pour une synthèse des travaux de recherche anglo-saxons sur l'acquisition du langage, cf. D. Bassano (2000), et, plus particulièrement, sur l'acquisition du français, cf. B. de Boysson-Bardies (1996), D. Bassano (1998 ; 2005).

relativement lente et en grand décalage avec le vocabulaire réceptif (une soixantaine de mots en production contre près de 200 en compréhension). Ce décalage entre la production et la compréhension laisserait supposer l'existence des deux voies distinctes d'accès au lexique, ainsi qu'une certaine divergence des mécanismes cognitifs impliqués (D. Bassano, 2005).

La période de la production des premiers mots est également celle de la construction des premières *représentations sémantiques* chez les très jeunes enfants. Selon Geneviève Bramaud du Boucheron (1981 : 11), les *représentations sémantiques* permettent de relier les représentations cognitives diverses (ce que le locuteur veut exprimer en s'appuyant sur ses connaissances du monde) aux représentations lexicales (formes linguistiques) qui les explicitent. Les représentations sémantiques interviennent dans la compréhension aussi bien qu'en production d'énoncés. Le développement des représentations sémantiques chez le très jeune enfant passe de la dénomination des objets concrets animés et inanimés (appartenant à l'environnement immédiat de l'enfant, à des situations ou événements de la vie quotidienne), à l'*holophrase* pour exprimer, toujours par un mot, des significations relativement complexes, comparables à celles d'une phrase (*ibid.* : 50).

Le processus d'acquisition lexicale s'accélère ensuite de façon remarquable vers 18-20 mois et est marquée à ce moment-là par une *explosion du vocabulaire* quand l'enfant se met à produire de 4 à 10 nouveaux mots par jour et entre dans le processus de catégorisation : l'enfant découvre que toute chose a un nom qui appartient à une catégorie (D. Bassano, 2000 : 141 *sqq.*). Constatée chez la plupart des enfants observés, cette explosion du stock lexical prouve que l'acquisition du lexique ne progresse pas de façon linéaire mais plutôt par des sauts quantitatifs qui entraînent également une réorganisation du lexique et l'apparition des premières combinaisons de mots. Il apparaît à travers les différentes études que vers 18-22 mois, avec l'accroissement du vocabulaire, l'enfant découvre aussi la possibilité d'exprimer verbalement certaines relations sémantiques entre les différents référents d'objets, d'agents, d'actions ou d'états, bien que le sens associé aux unités lexicales produites soit approximatif et ne corresponde pas exactement à celui que l'adulte leur attribue habituellement. Le caractère approximatif des premières représentations sémantiques de l'enfant est dû au fait que celles-ci sont construites directement à partir des expériences particulières individuelles où de nouveaux mots sont

acquis, et y sont étroitement liées. Ces premières représentations sémantiques sont globales, fonctionnellement rigides, simples et concrètes aux premiers stades du développement linguistique, mais leur caractère évolue progressivement (*cf. infra*) avec l'accroissement du vocabulaire de l'enfant et de ses connaissances du monde (G. Bramaud du Boucheron, *op. cit.*). En essayant d'associer deux mots différents pour exprimer tel ou tel sens et en s'appuyant sur l'aide de l'adulte, l'enfant réalise ses premiers apprentissages sémantiques à l'issue desquels il est normalement capable de produire des énoncés variés. Ainsi la production des énoncés de deux mots repose sur le développement des acquisitions lexicales et des acquisitions sémantiques qui dépendent elles-mêmes du développement cognitif général de l'enfant et des interactions avec son entourage.

Quant au contenu du lexique précoce, l'étude menée par Elizabeth Bates *et al.* (1994) sur les enfants anglophones a mis en évidence qu'aux premiers stades de l'acquisition et de la production verbale, le lexique est dominé par les noms et les éléments « para-lexicaux » (interjections, particules *oui* et *non*, expressions syncrétiques), les prédicats (verbes et adjectifs) et les mots grammaticaux (pronoms et déterminants) étant en nombre nettement inférieur. Mais cette tendance dans les acquisitions lexicales s'inverse progressivement avec l'âge et les parts relatives des noms et du para-lexique diminuent en faveur de l'augmentation de l'emploi des prédicats et des déterminants. Par contre, chez les enfants français, le décalage entre la part des noms et celle des prédicats dans le lexique précoce est beaucoup moins marqué, les verbes étant plus nombreux que chez les petits Anglais ; les mots grammaticaux sont également beaucoup plus présents dès 20 mois et leur évolution est plus expansive à partir de 2 ans.

Au niveau syntaxique, les premières étapes de l'acquisition du langage (jusqu'à 4 ans) se caractérisent par quelques tendances particulières, à savoir le recours aux mots-phrases (holophrases); la prédominance des noms d'objets sur les noms abstraits ; une omission partielle ou complète des déterminants devant les noms, ainsi que des pronoms et des prépositions ; l'emploi des verbes au présent de l'indicatif, à l'impératif et à l'infinitif ou au participe passé employés seuls pour exprimer le présent ou le passé composé de l'indicatif ; la rareté des formes verbales composées ; un recours massif à des verbes-supports polysémiques comme prédicats dans les premières constructions syntaxiques ; etc. (M.-L. Moreau et M. Richelle, 1997 ; D. Bassano, 1998 ; E. Clark,

1998). Selon Dominique Bassano, une telle grammaticalisation des classes de mots « semble refléter la structure de la langue et révéler une caractéristique du français, qui apparaît ainsi comme une langue à potentiel grammatical riche [...], et pour laquelle l'acquisition de ce potentiel grammatical est un processus précoce et ample [...] et fondamentalement progressif » (1998 : 32, 37). L'influence importante des contraintes de la langue particulière sur son acquisition et son développement chez l'enfant a été déjà mise en avant dans les années 1970 par le linguiste américain Dan Slobin (*in* M. Kail et D. Bassano, 2000).

Sur le plan lexico-sémantique, deux phénomènes sont souvent remarqués dans la constitution du premier lexique : la *sous-extension* (ou *sous-généralisation*) et surtout la *sur-extension* (ou *sur-généralisation*) sémantiques qui relèvent souvent de l'*approximation sémantique* reposant sur les relations hyponymie-hypéronymie (G. Bramaud du Boucheron, 1981 ; K. Duvignau, 2005). La sur-extension sémantique consiste à appliquer, sur la base d'une ressemblance physique, fonctionnelle ou de contiguïté spatiale, une étiquette verbale à un ensemble de référents plus large qu'il n'est d'usage dans la langue adulte, en y isolant certains sèmes plus généraux sans intégrer des traits plus spécifiques : par exemple, tous les ouvrages imprimés sont appelés LIVRES. La sous-extension sémantique est révélée par l'attachement d'une étiquette linguistique à un seul référent (l'enfant dit CHAUSSURES pour les chaussures de sa mère et exclusivement pour celles-ci). On retrouve souvent la même sur-généralisation aux niveaux morphologique et syntaxique des premières productions verbales. Les deux phénomènes disparaissent en général avec l'accroissement progressif du vocabulaire et la spécialisation des représentations sémantiques de l'enfant.

Ces deux phénomènes de sous-extension et de sur-extension sémantiques sont liés à l'évolution des représentations sémantiques de l'enfant que nous avons déjà évoquées *supra*. Dans son ouvrage fondamental sur la mémoire sémantique de l'enfant, Geneviève Bramaud du Boucheron (1981) décrit cette évolution en trois stades :

1) *le stade de représentations concrètes et globales.*

Ce stade se caractérise par une très grande dépendance des représentations sémantiques par rapport au réel, les représentations fortement subjectives (fondées sur l'expérience), la difficulté de nommer les objets hors contexte, la production des définitions très fonctionnelles et le regroupement des objets fondé sur leur contiguïté ;

2) *le stade de représentations prototypiques.*

La dépendance des représentations sémantiques du réel est encore relativement forte, mais elles commencent à se diversifier. Les capacités d'analyse s'améliorent mais sommairement. Ainsi on constate des difficultés à intégrer dans une catégorie des unités « marginales » (par exemple, PINGOUIN \neq OISEAU) car l'enfant retient des traits saillants en guise de traits définitoires ;

3) *le stade de représentations abstraites.*

À ce dernier stade, le lexique acquiert de l'autonomie par rapport à la situation d'énonciation, son emploi se détache de l'expérience immédiate et gagne en « mobilité ». Le lexique s'organise en un réseau conceptuel hiérarchisé et marqué par les éléments lexicalisés (notamment les suffixes). Les représentations sémantiques deviennent analytiques, structurées, différenciées et plus pragmatiques. Quant aux définitions produites par l'enfant, elles sont plus logiques, catégorielles et génériques, et perdent leur caractère fonctionnel.

En résumé, l'évolution des acquisitions lexicales de l'enfant peut être également présentée comme « rigide \rightarrow souple, simple \rightarrow complexe, global \rightarrow analytique, concret \rightarrow abstrait » (G. Bramaud du Boucheron, *op. cit.*). Autrement dit, d'un côté, en progressant dans l'acquisition du langage et en étant confronté à des situations variées et des tâches de plus en plus complexes, l'enfant apprend progressivement à différencier les traits sémantiques des noms d'objets ou d'actions déjà acquis, et à les dissocier de leurs situations d'emploi d'origine, leur emploi devient plus souple et abstrait. De l'autre côté, ses représentations sémantiques simples et globales se complexifient aussi avec ses expériences, deviennent plus analytiques et se spécifient en incluant de plus en plus d'autres traits sémantiques distinctifs simples, ce qui permet leur catégorisation et leur hiérarchisation dans la mémoire sémantique.

4.2.1.2. *Les acquisitions tardives*

Vers l'âge de la scolarité primaire, le vocabulaire de l'enfant est estimé à 2500 ou 3000 mots (A. Florin, 1999). Les contraintes fondamentales du système linguistique étant installées, l'enfant est tout à fait capable de se faire comprendre couramment à l'oral et entre dans l'apprentissage du code écrit (la lecture et l'écriture). Ainsi le développement de la compétence langagière et l'acquisition de certains aspects linguistiques continuent.

La grammaire des noms reste encore rudimentaire à 6-7 ans, ainsi que l'emploi des connecteurs et des verbes modaux ; le système des articles défini/ indéfini se met définitivement en place seulement vers 8-9 ans ; les formes du conditionnel, la compréhension et la production de certaines constructions passives et relatives peuvent poser problème jusqu'à l'âge de 10 ans (M.-L. Moreau et M. Richelle, 1997 ; C. Martinot, 2005). L'évolution de la cohésion discursive dans la construction des récits, l'organisation du système des emplois déictiques et anaphoriques, ainsi que le développement de la capacité métalinguistique s'étalent jusqu'à 11-12 ans (J.-M. Colletta, 2004). Les représentations sémantiques évoluent également jusqu'à l'âge de 12 ans pour devenir beaucoup plus analytiques, abstraites, complexes et stables ; l'enfant acquiert progressivement la capacité de les organiser en catégories autonomes comme celles d'agent, d'objet, d'action, etc. (G. Bramaud du Boucheron, 1981).

Quant au lexique, son développement est particulièrement rapide après l'âge de 3 ans et au début de la scolarisation. L'expansion des acquisitions lexicales dépend aussi bien des facteurs internes (le développement cognitif général de l'enfant, l'âge et le sexe)⁸⁰ qu'externes. Quelques études françaises, encore peu nombreuses, sur l'étendue et la qualité des connaissances lexicales chez les enfants scolarisés⁸¹ ont montré en effet que le volume de vocabulaires réceptif et productif, ainsi que la quantité des mots bien connus et correctement utilisés, sont fortement liés à la qualité et la diversité des échanges langagiers auxquels l'enfant est exposé dans son environnement, notamment dans son milieu socio-familial et à l'école qui est censée expliciter les règles linguistiques acquises implicitement en communication. Mais même si l'enseignement/ apprentissage direct⁸² du vocabulaire à l'école peut donner de bons résultats, il ne pourrait pas expliquer à lui seul la croissance rapide (en raison des milliers de mots par an) du stock lexical de l'enfant. Le développement lexical repose également sur les apprentissages implicites et non conscients des mots en contexte, dus aux expositions incidentes au lexique (en particulier par la lecture) et qui contribuent à stabiliser et approfondir les acquisitions lexicales de façon graduelle, à condition toutefois d'être confronté à plusieurs reprises à l'emploi de

⁸⁰ Cf. A. Florin (1999), ch. IV.

⁸¹ Cf. Notamment, S. Ehrlich *et al.* (1978), A. Florin (1993 ; 1999), A. Lieury (1996), B. Lété (2004), A. Florin *et al.* (2008).

⁸² Il s'agit des situations d'enseignement/ apprentissage où les activités portent directement et explicitement sur l'explication et la signification du vocabulaire abordé. Cf. M. Déro (1998).

l'unité donnée dans un contexte favorable. Malgré les limites de cette forme d'acquisition, les résultats des travaux de recherche laissent conclure que l'accroissement du vocabulaire de l'individu dépend de ses pratiques de lecture : « *plus un élève lit et plus il augmente son lexique, et mieux, en retour, il comprend les textes qu'on lui propose, ce qui accroît encore ses capacités lexicales, et ainsi de suite* » (J. David, 2000 : 38). Aux âges plus avancés, le développement du lexique est en outre « alimenté » par la capacité croissante chez l'individu d'analyser des mots inconnus morphologiquement complexes pour décoder leurs significations à partir des éléments connus, et de combiner des unités morphologiques significatives pour en créer de nouvelles unités de sens (M. Déro, 1998).

Dans les années 1970-80, quelques travaux de recherche cognitivistes⁸³ sur le développement du lexique en anglais ont apporté d'autres précieuses précisions sur l'apprentissage lexical en LM. Ainsi, à partir de diverses expériences, les chercheurs ont été amenés à conclure que :

➤ les éléments lexicaux traités par l'individu laissent des traces dans la mémoire sémantique de celui-ci; ces traces mémorielles seront d'autant plus stables, durables et, par la suite, plus facilement retrouvables que le niveau impliqué de leur traitement est profond et que la tâche qui y fait appel est difficile (par exemple, la correction lexicale) ;

➤ plus on apprend sur la signification du mot, plus le contexte de son emploi est riche et précis, plus ce mot sera facilement retrouvé et réutilisé ultérieurement ;

➤ l'intention d'apprendre et plusieurs répétitions conscientes du vocabulaire à acquérir ne donnent pas forcément de meilleurs résultats contrairement à des activités lexicales qui touchent aux centres d'intérêt de l'apprenant, où il se sent impliqué personnellement, et qui laissent ainsi des traces plus profondes ;

➤ le vocabulaire regroupé par catégories de sens ou par associations significatives aura plus de chances d'être retrouvé par le même biais de sens ou d'association, ce qui donne au sens une place centrale dans l'apprentissage.

La qualité de l'environnement linguistique, la lecture, la création des associations lexicales significatives et la manipulation consciente des différentes unités lexicales simples et complexes (notamment à l'écrit) jouent donc un rôle décisif dans le développement du vocabulaire de l'enfant lors de sa scolarité. Et inversement, un bon développement des connaissances lexicales conditionne la compréhension et la

⁸³ Pour une analyse plus détaillée, cf. P. Bogaards (1994, Ch. 3).

production des textes. Mais le processus de l'acquisition du lexique ne s'arrête jamais, il continue également plus tard, à l'âge adulte, et « *de nouvelles structures et de nouveaux mots s'acquièrent sans discontinuité au cours de la vie* » (M. Gross, cité par C. Martinot, 2005 : 10).

Comme nous l'avons vu dans cette section, l'acquisition de la langue maternelle (première) est très importante pour l'individu : c'est la première dans le temps et c'est une acquisition fondamentale. Ce caractère fondamental est lié au fait que l'acquisition de la première langue est parallèle au développement cognitif et social de l'enfant qui acquiert la parole et l'intelligence et devient un être social. L'enfant développe des connaissances sur les concepts de temps et d'espace, il apprend l'organisation du système de sa langue et les principes de son fonctionnement. Le processus de l'acquisition de la LM et des apprentissages précoces est plus ou moins lent selon les périodes mais toujours progressif, certains aspects de la langue demandent plus de temps et d'efforts que d'autres pour être bien acquis et maîtrisés. Mais une fois acquis, ils le sont pour toujours.

Évidemment, l'étude des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de la langue maternelle est loin d'être achevée, et de nouvelles informations sont régulièrement apportées par différents travaux de recherche. Mais, malgré un progrès considérable fait par les psycholinguistes et les neurobiologistes grâce aux observations du lexique en réception, nous ne pouvons que regretter, avec J. David (2000), le manque d'études longitudinales et contrastives portant sur le lexique en production, surtout écrite, qui puissent éclaircir certains aspects de ce processus et être d'une grande aide dans l'élaboration d'activités d'enseignement/ apprentissage lexical, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère ou seconde.

4.2.1.3. Le lexique mental et l'accès lexical

Connaître une langue, être capable de la parler et de la comprendre, suppose qu'on en a appris le lexique. Au cours de sa vie, l'individu acquiert constamment de nouveaux mots de sa langue maternelle et son vocabulaire s'étend jusqu'à plusieurs dizaines de milliers de mots. Ce fait soulève quelques questions : Une fois acquis, où les mots sont-ils stockés ? Comment fait-on pour y accéder et les utiliser quand on parle, écrit, lit ou écoute ? Comment les mots sont-ils organisés dans notre « dictionnaire » interne ? S'il existe une organisation particulière, comment se construit-elle ?

En 1960, pour la première fois en psycholinguistique, Anne Treisman propose le concept de *dictionnaire mental* ou de *lexique mental* pour désigner l'ensemble des connaissances lexicales que chacun possède en mémoire (in E. Spinelli et L. Ferrand, 2005). Par la suite, d'autres termes ont été proposés par différents chercheurs : *lexique interne*, *lexique subjectif*, *mémoire lexicale*, etc. Depuis les années 1970, les questions relatives au fonctionnement du lexique mental de l'individu sont progressivement devenues l'un des thèmes principaux des recherches en psychologie cognitive et psycholinguistique.

Pour définir le concept de *lexique mental*⁸⁴, nous emprunterons la définition que lui donnent Pierre Lécocq et Juan Seguí (1989 : 7) :

« Par *lexique mental*, on entend généralement le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'informations linguistiques de différentes natures. »

Le lexique mental est donc composé d'unités lexicales dont chacune possède un *signifiant* (une forme) et un *signifié* (un sens), introduits dans la terminologie linguistique par F. de Saussure, et aussi des propriétés syntaxiques qui déterminent son usage dans la langue donnée. Fondamentalement, connaître un mot de sa langue c'est non seulement connaître la relation existante entre sa forme (écrite/sonore) et sa signification, mais également ses propriétés morphologiques et sa combinatoire syntaxique, ce qui permet de comprendre et de produire un nombre illimité d'énoncés.

Selon certains psycholinguistes, le lexique mental ne contiendrait pas l'intégralité de la signification d'un mot et devrait être complété par les éléments extérieurs au lexique proprement dit.⁸⁵ Ainsi, le lexique mental n'est pas indépendant, mais étroitement lié à ce que G. Bramaud du Boucheron (1981) appelle la *mémoire sémantique* qui contient les représentations sémantiques dont la plupart sont associées aux formes verbales (mots) connues du sujet (cf. 4.2.1.1). Ces deux ensembles constituent, à leur tour, la *mémoire cognitive* d'un individu où sont rassemblées toutes les connaissances et toutes les informations verbales et non verbales dont on dispose, « *qu'elles soient auditives,*

⁸⁴ Nous préférons l'utilisation de l'appellation « lexique mental » aux autres, compte tenu de sa plus grande fréquence dans la littérature spécialisée.

⁸⁵ Cf. G. Bramaud du Boucheron (*op. cit.*), P. Bogaards (*op. cit.*), P. Marquer (2005).

visuelles, tactiles, olfactives ou motrices, qu'elles soient conscientes ou non et qu'elles soient exprimables en langue ou non » (P. Bogaards, 1994 : 70).

Dans les situations habituelles de communication ou de lecture, les énoncés de notre langue sont généralement compris avec beaucoup d'aisance et de rapidité. De même, quand on parle, la rapidité avec laquelle on trouve ses mots (on peut prononcer de 150 à 300 mots par minute !) est d'autant plus étonnante que ce processus se déroule de façon (essentiellement) inconsciente et qu'il y a très peu d'erreurs lexicales (L. Ferrand, 1994). Cela signifie que le lexique mental est structuré et possède une organisation sophistiquée, à la fois stable et souple, qui permet d'accéder de façon rapide et efficace aux unités qui s'y trouvent.

La structure du lexique mental et les voies qui permettent d'y accéder sont des sujets assez problématiques et polémiques, car on ne dispose pas de données empiriques directes qui confirmeraient que les choses se passent exactement comme on le suppose dans le cerveau en ce qui concerne le langage. Des hypothèses sur la structure et le fonctionnement du lexique mental sont établies à partir des connaissances disponibles sur le fonctionnement du système nerveux central et des observations expérimentales directes. Par conséquent, ces sujets ont donné lieu à de nombreux modèles et théories dont nous donnerons un bref aperçu dans les lignes qui suivent.

Différentes sources d'information ont contribué à l'appréhension de l'organisation du lexique mental : les études sur les associations verbales (paradigmatiques, syntagmatiques, catégorielles), les champs lexicaux, la décision lexicale et la mémoire sémantique, ou encore les résultats de dernières recherches en neurosciences et sur les pathologies du langage. Il est actuellement possible d'avancer que le lexique mental se présenterait théoriquement comme une « *toile verbale* » (J. Aitchison, in P. Bogaards, 1994 : 71) ou encore « *un très vaste réseau, composé de nœuds, où se trouvent les mots et leurs significations, nœuds qui sont reliés entre eux par de multiples liaisons ou arcs* » (M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny, 2002 : 110).

Différentes épreuves expérimentales ont permis de mieux connaître la nature des liaisons existant entre les unités du lexique mental. On peut en distinguer de deux types :

- 1) des *relations catégorielles*, qui se basent sur les différents types de relations linguistiques intrinsèques aux unités lexicales (phonologiques MAISON – RAISON, morphologiques PRÉPARER - PRÉPARATIFS, sémantiques CHAUSSURE -

BOTTE, orthographiques, etc.) mais où les liens sémantiques (la synonymie, antonymie, hyponymie et hypéronymie) jouent un rôle prépondérant ;

- 2) des *relations associatives*, basées sur la cooccurrence fréquente des éléments dans le même contexte (LUNE, NUIT, ÉTOILES). L'aspect sémantique y demeure important, mais ce sont surtout les connaissances encyclopédiques qui alimentent lesdites relations (P. Bogaards, *op. cit.* : 70 *sqq.*).

Sur le plan sémantique, les unités lexicales seraient organisées en structures hiérarchiques de *prototypes* avec un *noyau de sens* (G. Kleiber, 1990). Ces prototypes sont constitués par les exemples (les modèles) les plus clairs et représentatifs d'une catégorie donnée, les cas moins typiques se trouvent à la périphérie (CANARI *vs* PINGOUIN, par exemple). Ces exemples représentatifs des prototypes possèdent des traits sémantiques essentiels dits *définitionnels*, nécessaires pour les définir, et des traits moins typiques, occasionnels dits *caractéristiques*. D'après le *modèle de comparaison de traits sémantiques* de Rips, Shoben et Smith, en prolongation de la théorie des prototypes susmentionnée, c'est l'analyse des traits définitionnels et leur dissociation des traits caractéristiques qui permettent de décider si l'objet appartient ou non à une catégorie donnée. Mais les frontières entre les catégories sémantiques mentales sont plutôt souples, ce qui autorise à rapporter des cas incertains aux propriétés de telle ou telle catégorie (P. Marquer, 2005 : 31 *sqq.*). Quant aux expressions idiomatiques et mots polysémiques, si, pour les premières, les auteurs s'accordent à penser que les expressions sont « stockées » en tant qu'une seule unité de sens, pour les seconds, les opinions sur leur organisation divergent.⁸⁶ Pour les uns, chaque signification du mot polysémique appartiendrait à un réseau de liens sémantiques différent ; pour d'autres, il n'y aurait qu'un seul mot en mémoire et la signification adéquate serait choisie après l'accès lexical et en fonction du contexte.

En fin de compte, la plupart des informations lexicales sont enregistrées dans plusieurs réseaux différents et sont ainsi facilement disponibles dans plusieurs parties du lexique mental s'il y a un changement de contexte d'emploi. C'est, entre autres, grâce à ce « *gaspillage* » que nous sommes capables de nous servir de notre langue avec une telle aisance (J.-F. Le Ny, *in* P. Bogaards, 1994 : 75).

⁸⁶ Cf. Notamment, J. Caron (1989), P. Bogaards (*op. cit.*), P. Marquer, (*op. cit.*).

Comme nous l'avons déjà évoqué, les interrogations sur la structure et l'organisation du lexique mental vont en parallèle avec celles sur les procédures d'accès au mot qu'il faut au moment où il le faut, autrement dit avec l'accès au lexique.

Il est actuellement admis, en principe, que le concept d'*accès au lexique* ou d'*accès lexical* fait référence « *aux processus qui permettent d'atteindre une ou plusieurs représentations lexicales à partir d'un input sensoriel ou cognitif. L'accès à ces représentations rend disponibles les informations lexicales pour une utilisation éventuelle* » (P. Lecoq et J. Segui, 1989 : 8).

Il est à noter que les travaux concernant l'accès lexical concernent dans leur majorité les mécanismes impliqués lors de la perception et de la compréhension du langage oral et écrit. Quant aux recherches sur l'accès lexical en production, sur ce qui se passe au moment de la traduction des concepts mentaux en forme verbale, elles restent encore assez éparses, leur majorité concernant la production verbale orale tandis que celles ayant pour objet l'accès lexical en production écrite restent peu nombreuses.⁸⁷

Plusieurs théories et modèles psycholinguistiques ont essayé d'expliquer les mécanismes et la rapidité de l'accès au lexique en compréhension : entre autres, la *théorie des logogènes* de J. Morton, le *modèle de la recherche séquentielle* de K. I. Forster, la *théorie de cohortes* de W. Marslen-Wilson, le *modèle TRACE* de J. L. Ellman et J. L. McClelland, le *modèle du traitement parallèle* de D. E. Rumelhart et J. L. McClelland (in J. Caron, 1989 ; J. Segui, 1989 ; P. Bogaards, 1994 ; M.-D. Gineste et J.-F. Le Ny, 2002 ; P. Marquer, 2005). S'ils se distinguent par leur conception du lexique mental, le rôle attribué au contexte en compréhension et les unités infralexicales qu'ils supposent, ces théories et modèles reconnaissent l'effet de fréquence des mots dans la langue : l'on accède plus facilement aux mots fréquents qu'à ceux qui sont rares et la compréhension des premiers demande beaucoup moins de temps. Dans les modèles plus récents, l'importance est également donnée au cadre syntaxique qui permet dans une certaine mesure de limiter le choix d'éléments à traiter lors de l'accès lexical. Mais l'on s'accorde surtout sur le rôle du contexte sémantique, situationnel et discursif, qui accélère la recherche lexicale et active les réseaux d'associations lexicales existant dans le lexique mental de chacun. Ainsi Jean-François Le Ny (1989 : 71-74) décrit le phénomène de l'*amorçage sémantique* lors de l'accès lexical, ce qui confirmerait que l'organisation

⁸⁷ Cf. L. Ferrand (1994), M. Fayol (1997), P. Bonin (2002, notamment la bibliographie).

sémantique du lexique mental domine sur son « versant » formel. Il s'agit d'un phénomène où le temps de décision concernant le *mot-cible* se trouve raccourci lorsque ce mot-cible est précédé par un autre mot bien choisi, appelé *amorce*, qui entretient avec celui-là une relation associative de caractère sémantique. L'activation de la forme produit à son tour une activation de la signification (l'accès au signifié à partir du signifiant). Le contexte où l'énoncé est produit peut également servir d'amorce et joue un rôle important dans la désambiguïsation des mots polysémiques en situation d'interprétation. L'activation d'une représentation sémantique produit souvent, en situation langagière, l'activation de la représentation de la forme correspondante, autrement dit, du mot. Dans ce cas-là, les unités lexicales sémantiquement reliées au contexte en question et leurs formes verbales seront activées, leur compréhension et même la production (la « *mise en mots* ») facilitées.

En ce qui concerne les modèles d'accès lexical en production du langage oral et écrit, ce n'est qu'à partir des années 1990 que les recherches sur le sujet commencent à se multiplier dans le cadre des applications de la linguistique cognitive. Nous ne retiendrons ici que des hypothèses théoriques récentes dans le domaine, présentées par Patrick Bonin et Michel Fayol (P. Bonin et M. Fayol, 1996 ; P. Bonin, 2002).

La plupart des modèles d'accès lexical en production du langage se basent sur les épreuves de dénomination où l'on observe la production orale ou écrite de mots isolés à partir d'images présentées en temps limité. Pour comprendre les mécanismes impliqués dans ce processus, les chercheurs attachent notamment une grande importance au relevé des erreurs de toute nature qui peuvent apparaître lors de la production verbale, et leurs modèles tentent donc d'expliquer les sources possibles des erreurs observées. Sommairement, les différents modèles d'accès lexical s'accordent sur le fait que la production verbale débute par une *intention de communication* qui conduit à l'*activation de concepts lexicaux*. L'activation concerne d'abord les traits sémantiques qui permettent le choix d'unité lexicale, puis sont activés les traits syntaxiques, morphologiques et grammaticaux, et enfin les traits phonologiques ou orthographiques de l'unité lexicale choisie. Les points sur lesquels ces modèles d'accès lexical divergent concernent le nombre de niveaux de traitement de l'information, leur caractérisation et la façon dont l'activation se diffuse entre ces différents niveaux de traitement : sont proposés ainsi les conceptions d'activation discrète et sérielle (W. J. M. Levelt *et al.*, 1994-1999), inter-

active (G. S. Dell *et al.*, 1986-1997), en « cascade » (G. W. Humphreys *et al.*, 1988-1997) et en réseaux indépendants (A. Caramazza, 1997). Même si le modèle d'activation en cascade semble le mieux rendre compte des mécanismes impliqués dans la production verbale orale⁸⁸, le manque de recherches dans ce domaine et plus précisément sur l'accès lexical en production écrite se fait encore sentir et on est encore loin de pouvoir décrire exactement ce qui se passe quand on parle ou écrit.

4.2.2. Acquisitions lexicales en langue étrangère et seconde

Si l'intérêt pour l'acquisition du langage est très ancien, l'étude des mécanismes d'acquisition des langues étrangères a, paradoxalement, une histoire beaucoup plus courte et elle est même postérieure aux recherches sur l'enseignement des langues :

« La didactique des langues étrangères [...] a plutôt cherché des justifications ou des confirmations de ses intuitions et de ses pratiques dans la psychologie de l'apprentissage sans jamais véritablement tenter d'en appliquer les découvertes. » (M. Pothier, 2003 : 17).

C'est seulement à partir des années 1960 que l'on voit foisonner les recherches empiriques sur les principes selon lesquels se déroule l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Quant à l'étude de l'acquisition du vocabulaire en LE, elle n'a pas acquis tout de suite sa place légitime dans les recherches générales sur l'acquisition et a longtemps été négligée, jusqu'à la fin des années 1980, voire les années 2000, où elle est devenue l'objet d'un intérêt grandissant de la part de plusieurs chercheurs dans le domaine (*cf.* 2.4). Il était temps, car dans l'approche psycholinguistique de la première langue, on affirme depuis plus de soixante ans que la compétence lexicale est un facteur déterminant de la performance verbale (H. Hilton, 2006). A l'heure actuelle, on mesure mieux (mais toujours pas assez) ce qu'implique le processus d'acquisition d'une LE et quelles particularités le distinguent de celui de l'acquisition de la LM ou, au contraire, l'en rapprochent. L'âge de l'apprenant, ses buts et objectifs, ses stratégies d'apprentissage, le degré d'achèvement de l'acquisition, ainsi que le fait que la langue soit acquise par le biais ou non d'un enseignement, sont les facteurs qui jouent un rôle plus ou moins important dans le déroulement du processus d'acquisition d'une nouvelle langue.

⁸⁸ *Cf.* P. Bonin (*op. cit.* : 189 *sqq.*, 200-201).

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous concentrerons surtout sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère par les adultes, conformément aux caractéristiques de notre public d'observation.⁸⁹

4.2.2.1. *Les principes généraux*

Selon Jean-Yvon Lanchec (1976), au moment où un individu parle et comprend deux langues, on peut le qualifier de *bilingue* ; d'autres auteurs, notamment Daniel Gaonac'h (1987), préfèrent réserver le terme de *bilinguisme* aux cas où a lieu une acquisition initiale simultanée (ou presque) de deux langues. Deux types de bilinguisme sont généralement distingués par les psycholinguistes⁹⁰ :

- 1) *le bilinguisme composé*, le cas habituel de l'acquisition simultanée de deux langues dans le même environnement (familial, par exemple);
- 2) *le bilinguisme coordonné*, le cas de l'acquisition d'une LE quand l'acquisition de la première langue n'est pas encore achevée (c'est le cas notamment quand les deux langues interviennent dans deux milieux différents : familial et scolaire, par exemple).

Dans son ouvrage déjà cité sur l'acquisition des langues étrangères, Wolfgang Klein (1989) propose cependant encore un troisième type de bilinguisme – *le bilinguisme subordonné*, quand la dominance d'une langue est nette par rapport à l'autre. Selon cet auteur, c'est le cas de l'enseignement traditionnel du vocabulaire en langue étrangère dans un cadre scolaire. Il fait remarquer également que même dans les cas de l'acquisition bilingue simultanée, la symétrie de l'acquisition de deux langues est rarement parfaite.

Cette classification rencontre cependant des objections de certains linguistes qui la jugent rigide dans ses distinctions des différents types de bilinguisme. Le lexique mental LE de l'apprenant est de plus en plus vu comme une entité complexe en corrélation étroite avec le lexique mental construit en LM (M.-C. Tréville, 2000 : 62).

W. Klein insiste en outre sur l'existence des trois composantes nécessaires à tout apprentissage d'une langue :

⁸⁹ Des jeunes adultes lettrés d'origine chinoise, issus des études supérieures (cf. 3.2).

⁹⁰ Cf. J.-Y. Lanchec (*op. cit.*), W. Klein (*op. cit.*), D. Gaonac'h (*ibid.*).

- 1) *l'impulsion à apprendre* ou la motivation de l'apprenant⁹¹ ;
- 2) *la capacité linguistique* ou la capacité à traiter du langage, à produire et à comprendre des énoncés linguistiques et, si nécessaire, à apprendre à le faire ;
- 3) *l'accès à la langue*.

Si les deux premières composantes peuvent se présenter de façon très différente selon les individus et varier sous l'influence de l'âge ou de l'environnement, la troisième se révèle une composante influençable par l'intervention didactique et peut être plus ou moins modifiée, optimisée et améliorée par l'intermédiaire de l'enseignement. Quand ces trois composantes sont réunies et activées, le *processus d'acquisition linguistique* s'engage. Ce processus se caractérise par une *structure* (l'ordre dans lequel s'apprennent les différents aspects de la langue) et suit un certain *rythme*.

Depuis une trentaine d'années, les recherches longitudinales et « interlingues » sur l'acquisition des langues (essentiellement européennes) montrent que certains éléments d'une langue s'acquièrent dans un ordre spécifique.⁹² Cette affirmation est valable tant pour l'ordre des acquisitions en langue maternelle (*cf.* 4.2.1) que pour celles en langue étrangère, et ceci indépendamment de la manière dont on acquiert celle-ci : d'une manière naturelle ou d'une manière guidée (*cf.* 4.2.2.2). En plus, l'évolution des acquisitions en LE ne correspondrait pas toujours à l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés. Récemment, à partir des résultats d'une étude longitudinale menée auprès des apprenants adultes FLE d'origine suédoise, Suzanne Schlyter et ses collègues (S. Schlyter, 2003) ont dégagé six stades d'acquisition en FLE : initial → post-initial → intermédiaire → avancé bas → avancé moyen → avancé élevé. Cette étude a essentiellement porté sur l'aspect morphologique et syntaxique du développement linguistique en FLE dans les productions spontanées des apprenants, à savoir la structuration syntaxique des énoncés, la négation, la morphologie verbale et nominale, l'emploi des articles et des pronoms, l'expression des temps, mode et aspect, et la construction de la subordination.

⁹¹ *Cf.* Également P. Martinez (1996).

⁹² *Cf.* J. Deulofeu et C. Noyau (1986), W. Klein (1989), D. Véronique (1992 ; 1994 ; 1995), C. Perdue et D. Gaonac'h (2000), J.-M. Defays *et al.* (2003), S. Schlyter (2003).

Ainsi, aux niveaux du lexique, de la morphologie et de la syntaxe, l'acquisition du FLE se déroulerait comme ceci⁹³ :

➤ Les catégories grammaticales (majoritairement des substantifs, mais aussi des adjectifs, certains adverbes et des verbes à haute fréquence) sont acquises en premier, leur mise en relation est traduite le plus souvent par une juxtaposition, sans aucun trait morphosyntaxique. Selon les différents points de vue, une telle structuration pourrait exprimer soit des relations proprement syntaxiques, soit un principe d'organisation de l'information (C. Perdue et D. Gaonac'h, *op. cit.*). Ensuite, l'acquisition se poursuit avec des mots grammaticaux (articles, prépositions, etc.). L'acquisition de la morphologie dérivationnelle constitue la troisième étape et celle de la morphologie inflexionnelle – la quatrième qui survient assez tardivement et seulement chez une partie des apprenants.

➤ Au tout début de l'apprentissage, les constructions syntaxiques sont majoritairement nominales. Les apprenants commencent par produire des noms isolés ou des syntagmes nominaux sans verbe sous forme de « Déterminant + Nom » ou « Quantifieur + Nom ». La production des syntagmes avec des verbes s'installe progressivement : d'abord autour d'un élément verbal non conjugué, ensuite avec un verbe conjugué (fléchi). La quantité de syntagmes nominaux diminue avec la progression dans l'acquisition de la langue pour disparaître complètement et laisser la place à la production des phrases prédicatives complètes et de plus en plus complexes.

➤ La morphologie verbale et nominale est d'abord très approximative : les productions spontanées des premiers stades d'acquisition ne comportent pas d'accords de verbe avec la personne, les verbes sont le plus souvent employés à l'infinitif, et il n'y a presque pas d'accords en genre des noms avec les adjectifs. Les marques morphosyntaxiques de temporalité, d'agentivité, de détermination, etc. sont absentes. Au stade intermédiaire, l'emploi de formes verbales marquées s'améliore et ce processus continue aux stades suivants où l'on observe la stabilisation de la production correcte des verbes à trois bases (du type PRENDRE).

➤ D'abord, seul le présent des verbes est utilisé avec une certaine aisance, mais les formes du passé sont généralement absentes. Par la suite, le passé composé devient plus productif, les formes de l'imparfait apparaissent mais timidement (pour les verbes d'état

⁹³ D'après les résultats des projets ZISA (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter, 1977-1982) et ESF (European Science Foundation, 1993) (*in* C. Perdue et D. Gaonac'h, *op. cit.*) et de l'étude de S. Schlyter (*op. cit.*).

d'abord), suivies du futur proche, de l'utilisation de quelques verbes modaux et d'une opposition aspectuelle de plus en plus marquée, notamment entre le passé composé et l'imparfait. Mais c'est seulement aux stades avancés qu'est constaté et acquis l'emploi (d'abord isolé et incertain) du futur simple, du conditionnel, du plus-que-parfait et du subjonctif (avec IL FAUT) qui provoque d'ailleurs le plus de difficultés chez les apprenants FLE même les plus avancés.

➤ La négation dans les premières productions figure souvent sans verbe et est placée directement avant le constituant nié. Avec la progression dans l'apprentissage, son emploi se stabilise et se complexifie peu à peu, mais reste quand même longtemps incertain, surtout dans les constructions syntaxiques complexes.

➤ Les pronoms sujet clitiques ne sont pas éliminés, et ils sont aussi utilisés à la place des pronoms toniques. Les pronoms d'objet sont généralement omis au début, mais apparaissent progressivement dans les énoncés où leur place se stabilise au stade avancé bas en marquant ainsi la fin de l'acquisition de ce phénomène linguistique.

➤ Les apprenants débutants ne produisent quasiment pas de subordonnées en leur préférant des propositions juxtaposées simples. Plus tard, ils privilégient essentiellement l'emploi de *parce que* et *quand*. L'acquisition se poursuit jusqu'aux stades avancés où apparaissent les relatives complexes. Cet aspect reste tout de même difficile à acquérir pour les apprenants FLE.

➤ Les formes amalgamées des prépositions avec les articles posent longtemps problème à l'acquisition et les apprenants ont tendance, même aux stades intermédiaires, d'employer des formes non amalgamées (*de le, à les*). Mais au niveau avancé, cette tendance disparaît assez rapidement.

S. Schlyter (*ibid.*) décrit également l'évolution de l'emploi des articles dans les productions des apprenants suédois qui se met en place dès le stade initial (les articles sont présents, même s'ils sont erronés, dans 80% des énoncés). Cependant, nous estimons que cette évolution ne pourrait pas être considérée comme « générale » du fait que la langue suédoise connaît également un système d'articles : par conséquent, ce phénomène n'est pas inconnu des apprenants suédophones lors de l'apprentissage du FLE. Par contre, ce n'est pas le cas des étudiants d'origine chinoise ou russe, par exemple, dont les langues maternelles ne connaissent pas l'article, ce qui entraîne des difficultés d'un autre ordre et un effort d'assimilation supérieur.

Quant au rythme de l'acquisition, que nous avons évoqué au début de cette sous-section, il n'est pas forcément constant et varie selon des modifications possibles dans les deux autres composantes évoquées ci-dessus et en fonction des *stratégies d'apprentissage* adoptées par l'apprenant. Il peut être rapide au début, mais, au bout d'un certain temps, il ralentira parce que l'apprenant peut se sentir suffisamment à l'aise dans les situations de communication et de relations sociales. Par la suite, le développement linguistique peut s'accélérer à nouveau, mais de toute façon, il arrivera un moment où l'acquisition sera pratiquement arrêtée : l'apprenant aura atteint *l'état final* de l'acquisition. Sa maîtrise de la langue à cette étape pourra être pratiquement identique à celle d'un locuteur natif, mais elle pourra aussi en être restée fort éloignée ou, dans certains cas exceptionnels, dépasser celle d'un locuteur moyen. Il est également possible qu'elle la dépasse uniquement sous certains aspects, par exemple le lexique, alors qu'elle en reste fort éloignée sous d'autres aspects, par exemple la prononciation. Tout cela dépend des modifications de l'impulsion à apprendre, mais aussi de la capacité linguistique. En tout cas, lorsqu'on atteint un tel état de stabilité langagière relative, le processus d'acquisition est pratiquement stoppé. Toute forme que puisse prendre le processus d'acquisition d'une LE avant d'arriver à l'état final constitue un système transitoire évolutif qui a reçu plusieurs noms dont le plus courant est *interlangue* (L. Selinker, 1972 ; J. Giacobbe, 1992 ; P. Bogaards, 1994 ; K. Vogel, 1995 ; P. Martinez, 1996 ; M.-C. Tréville et L. Duquette, 1996 ; J.-P. Cuq, 2003).

Le terme d'*interlangue* est défini par Klaus Vogel comme « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible* » (1995 : 19). Pierre Martinez précise que c'est un système qui « *présente toutefois des régularités dont la construction relève pour partie du système – source, [...] et aussi du traitement personnel qui est fait des données saisies, de leur rétention et de leur organisation en vue d'énoncés futurs* » (1996 : 33). Enfin, J.-P. Cuq, dans l'article « *Interlangue* » de son *Dictionnaire de didactique du FLE/S* (2003), fait ressortir un autre aspect de la notion :

« La notion d'interlangue permet dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle. »

Lors de l'acquisition d'une LE dans un milieu naturel ou de l'apprentissage dans un cadre institutionnel, l'apprenant construit donc son interlangue en stockant, en gérant et en réutilisant les données linguistiques auxquelles il est exposé. Il construit alors sa propre grammaire évolutive selon laquelle son interlangue fonctionne. Les didacticiens distinguent deux niveaux de cette grammaire : théorique et pratique, ou le plus souvent la *grammaire explicite* et *implicite*, indépendantes l'une de l'autre. La même organisation serait également valable pour les acquisitions lexicales en LE et pour la maîtrise générale de la langue cible (J.-M. Defays *et al.*, 2003 : 200). Ainsi, la *grammaire explicite* peut être définie comme l'ensemble des règles formelles que l'on apprend consciemment et volontairement en cours de langue, « *au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématiques et d'efforts de mémorisation* », et dont on se sert « *de manière délibérée et contrôlée* » pour communiquer (*ibid.*). Quant à la *grammaire implicite*, elle est constituée des règles que l'on apprend et intériorise inconsciemment dans les situations de communication, lors de l'exposition incidente à tel ou tel phénomène du langage, « *en enregistrant, en comparant, en imitant, en expérimentant les énoncés* » (*ibid.*). D'abord approximative, incomplète et souvent erronée, la grammaire implicite devient avec l'usage de plus en plus précise, complète, cohérente et correcte. C'est aussi la grammaire que l'on développe naturellement lors de l'acquisition de sa langue maternelle. Passer d'une grammaire à l'autre est un processus difficile et cognitivement onéreux pour l'apprenant en LE, de même que pour un natif il est difficile sans préparation d'expliquer le fonctionnement de sa langue à un étranger. Cependant l'apprentissage guidé (l'enseignement) permettrait d'explicitier et de prendre conscience des règles de langue apprises intuitivement afin d'améliorer leur maîtrise. En tout cas, selon Jean-Marc Defays *et al.* (*op. cit.*), les deux grammaires – la théorie et la pratique – devraient être sollicitées et associées de différentes façons dans l'enseignement/ apprentissage des LE, selon l'aspect de la langue étudié, le profil d'apprenants, le contexte de l'enseignement/ apprentissage, etc.

4.2.2.2. Les facteurs influençant le processus d'acquisition/ apprentissage

Si l'acquisition de la LM se déroule typiquement sans erreurs, entraves et retours en arrière et aboutit à une maîtrise relativement égale chez tous les individus, ce processus est plus laborieux en langue étrangère et sa maîtrise peut atteindre des niveaux très

variables selon les apprenants : certains peuvent arriver à une maîtrise quasi-native de la langue, voire égale ou supérieure à celle d'un natif (au niveau du lexique, par exemple) ; chez d'autres, l'acquisition s'arrête à un niveau intermédiaire ou même rudimentaire. Ces différences, qui se manifestent indépendamment de l'environnement linguistique, attirent depuis longtemps l'attention des chercheurs qui tentent d'y proposer une explication en attribuant la variabilité des niveaux de réussite aux facteurs de connaissances préalables en langue maternelle, d'âge, de mode d'acquisition, de qualité de l'input, etc.

Le rôle de la LM et son influence dans l'acquisition/ apprentissage d'une LE a donné lieu à des nombreuses hypothèses (*in* D. Gaonac'h, 1987 ; W. Klein, 1989 ; C. Perdue et D. Gaonac'h, 2000).

Selon les postulats de la linguistique contrastive, l'apprentissage de la LE se fonde sur ce qui a été appris en LM dont l'influence est alors incontestable : l'apprenant aborde les structures de la LE en les comparant à celles de sa LM. Si les deux langues montrent des similitudes, le transfert sera réussi (*transfert positif*) et l'acquisition facilitée ; dans le cas contraire, le transfert échoue (*transfert négatif*) et l'acquisition des structures divergentes sera ralentie et/ ou erronée.

Chez les générativistes, cette hypothèse reste pertinente et l'acquisition d'une LE obéit aux mêmes mécanismes que celle de la LM. Cette position suppose que l'adulte est capable de maîtriser totalement la grammaire spécifique d'une LE en y étant exposé, comme pour sa langue maternelle, grâce aux principes universaux innés.

En revanche, l'idée essentielle des cognitivistes consiste en l'hypothèse que les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises peuvent déterminer la manière dont nous prenons en compte les informations de notre environnement. Mise en relation avec le processus d'apprentissage, cette hypothèse porte donc sur l'idée que les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'acquisition par communication quotidienne ou d'apprentissage par la médiation du milieu scolaire. D'après Ellen Bialystok (1990), apprendre une langue étrangère, c'est exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées lors de l'acquisition de la LM pour les appliquer à une autre langue.

Enfin, d'autres chercheurs minimalisent l'influence de la LM en la restreignant aux langues typologiquement proches où la plupart des ressources de la langue maternelle

sont mobilisables et transférables sur la LE. Quant aux langues typologiquement différentes (comme le français et le chinois, par exemple), les ressources de la LM ne sont pas transférables, mais l'acquisition suit « *un ordre naturel* » (H. Dulay et M. Burt, M. Pienenmann, in C. Perdue et D. Gaonac'h, *op. cit.*): la construction du premier lexique comprenant des items indifférenciés et la structuration syntaxique simple, la catégorisation, les marques morphosyntaxiques (*cf. supra*).

Outre l'influence de la LM sur l'acquisition d'une LE, un éventuel impact d'autres langues étrangères déjà apprises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue suscite également des interrogations au sein des études sur l'acquisition des LE. Parallèlement, la didactique des langues tend vers la prise en compte du plurilinguisme qui caractérise désormais la grande majorité des apprenants. Les études en plurilinguisme mettent en évidence une problématique centrale qui peut être résumée ainsi : l'apprentissage d'une langue a-t-il toujours comme point de départ la langue maternelle de l'apprenant, ou, au contraire, toutes les langues connues sont-elles susceptibles d'influencer l'apprentissage ? Posée en ces termes, la question présuppose que l'on considère que les propriétés grammaticales des langues connues (la LM comme la/les langue(s) seconde(s)) sont des balises qui guident l'apprentissage d'une nouvelle langue. Henri Besse et Rémy Porquier (1991) placent ainsi les connaissances préalables au cœur du processus d'acquisition et font état d'un « *passé grammatical* » à partir duquel les apprenants perçoivent et organisent, consciemment ou non, les données de la langue cible. Selon Mariana Bono (2006), en présence de plus d'une L2 dans le répertoire du locuteur, la langue qui atteint les valeurs les plus élevées en termes de proximité typologique, de maîtrise et d'actualité s'imposerait aux autres en tant que source d'indices dans la production en L3, ce qui apparaîtrait de manière la plus évidente lors de l'acquisition du lexique.

Plusieurs auteurs⁹⁴ évoquent aussi l'influence du facteur d'âge de l'apprenant lors de l'acquisition d'une LE. Si, d'un côté, les chercheurs confirment que les enfants acquièrent une langue étrangère généralement plus vite et plus facilement que les adultes, et que leur maîtrise de la langue cible est généralement meilleure, ils émettent cependant beaucoup de réserve par rapport à l'existence de l'« *âge critique* » après lequel il serait impossible d'atteindre le niveau d'un locuteur natif. En effet, les résultats de plusieurs

⁹⁴ Cf. J.-Y. Lanchec (1976), W. Klein (1989), E. Bialystok (1990), V. John-Steiner (1990), C. Perdue et D. Gaonac'h (2000), numéro 18 de la revue *AILE* (2003) et plus particulièrement la préface de D. Singleton.

recherches⁹⁵ soit invalident cette hypothèse, soit ne permettent quand même pas de l'affirmer avec certitude. Si la capacité à acquérir des connaissances lexicales est plutôt meilleure chez l'adulte, la maîtrise phonologique de la LE au niveau d'un natif est plutôt atteinte par les enfants. Cela s'expliquerait, entre autres, par des facteurs biologiques et cognitifs. Les différences cognitives entre les enfants et les adultes apprenant une langue étrangère concernent la maîtrise des composantes procédurales. Les enfants doivent faire face à deux tâches quand ils commencent à apprendre une autre langue : il s'agit de construire une représentation de leur univers incluant la manière dont la langue y réfère, et de construire une représentation de la structure du système linguistique de la nouvelle langue. Les enfants y procèdent par analogie avec l'acquisition de leur langue maternelle qui peut être encore inachevée au moment où ils commencent à apprendre une autre langue. Par contre, les adultes ayant déjà une compétence linguistique de base considérable dans leur langue maternelle, plusieurs éléments préalables de la maîtrise d'une langue liés au développement cognitif sont déjà acquis et disponibles pour les acquisitions ultérieures. Dans ce cas, il s'agit d'acquérir la maîtrise des éléments particuliers propres au système de la langue cible et de s'adapter à une langue étrangère. L'état initial des connaissances requises par ces tâches chez l'adulte n'est pas quasi-nul comme chez l'enfant, et ses besoins de communication ne sont pas rudimentaires et concernent plusieurs niveaux de construction de discours, ce qui constitue l'une des différences essentielles entre l'acquisition de la LM et celle d'une LE à l'âge adulte. Mais l'influence de la langue maternelle et les interférences entre deux langues se révèlent beaucoup plus fortes aussi.

Selon le mode d'acquisition, on distingue *l'acquisition non guidée* et *l'acquisition guidée* (par l'enseignement) d'une langue étrangère.

L'exemple le plus caractéristique de *l'acquisition non guidée*⁹⁶ peut être le cas des travailleurs immigrés qui arrivent en France sans parler un mot de français et doivent alors construire leurs connaissances du français par l'intermédiaire des contacts avec leur environnement socioprofessionnel et en s'appuyant sur le contexte de façon inductive. L'apprenant se trouve alors devant une double tâche qui peut paraître paradoxale : pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, mais pour apprendre cette langue, il

⁹⁵ Cf. C. Perdue et D. Gaonac'h (2000) et les contributions au n° 18 de la revue *AILE* (2003).

⁹⁶ Pour la définition du terme, cf. 4.2 *supra*.

faut qu'il communique, par tous les moyens. Ce type d'acquisition se construit donc en communication quotidienne et ne bénéficie pas d'un guidage intentionnel et systématique qui pourrait l'optimiser avec l'appui des méthodes d'enseignement. Les données du langage, auxquelles l'apprenant est exposé dans un tel contexte, ne sont pas toujours grammaticales et souvent pas assez explicites pour permettre un *feedback* efficace et que l'apprenant construise rapidement des règles grammaticales de la langue cible. Le rôle de l'interlocuteur natif et les stratégies de communication (correction systématique, absence d'intervention, etc.) qu'il adopte face à un non-natif deviennent alors importants pour le déroulement de l'acquisition de la langue par ce dernier.

Contrairement au mode d'acquisition décrit ci-dessus, l'*acquisition guidée* d'une LE est influencée à un certain⁹⁷ degré par une intervention méthodique – l'enseignement. Le poids des tâches à accomplir est partagé entre l'enseignant et l'apprenant qui bénéficie en plus du feedback permettant d'optimiser et d'accélérer l'apprentissage (par exemple, des interventions immédiates de l'enseignant en cas de faute produite par l'apprenant à l'oral, corrections des exercices, évaluations, etc.). Les données de la langue à apprendre sont plus ou moins préparées pour l'apprenant et exposées à son intention de façon structurée et progressive. Stephen D. Krashen (1981) a appelé ce mode d'acquisition *second language learning* (apprentissage d'une langue étrangère) et l'a ainsi distingué du premier mode d'acquisition – l'acquisition non guidée – en le nommant *second language acquisition*.

Il est à noter que la distinction entre ces deux formes d'acquisition se révèle plutôt théorique car en pratique, elles se retrouvent souvent en corrélation, l'apprentissage implicite étant largement présent en cours de langue. En l'occurrence, dans le cas de notre public d'observation, les étudiants chinois étudiant le français en France sont à la fois dans la situation de l'apprentissage guidé dans le cadre des cours intensifs de français et dans la situation de l'acquisition non guidée puisqu'ils sont exposés à l'usage quotidien de la langue par les natifs en dehors des cours. Ainsi les acquisitions par ces deux voies se superposent et se complètent, et il est difficile dans ce cas de contrôler vraiment la

⁹⁷ À la lumière des récentes recherches sur l'ordre de l'acquisition de différents aspects d'une LE (cf. 4.2.2.1), nous ne pouvons parler que d'un *certain* degré d'influence que puisse exercer l'enseignement sur ladite acquisition. Ainsi, l'objectif principal de l'enseignement serait de faciliter et d'explicitier ce que l'apprenant acquiert implicitement même dans le cadre institutionnel de l'apprentissage de la langue.

quantité et la qualité de l'*input* (les données du langage auxquels l'apprenant est exposé) et de l'*intake* (les informations effectivement traitées)⁹⁸.

L'un des derniers facteurs d'influence que nous évoquerons est celui de motivation à apprendre chez l'apprenant. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce facteur est, selon W. Klein (1989), l'une des trois composantes nécessaires à l'activation du processus de l'acquisition d'une LE. Il peut aussi intervenir pendant ledit processus en influençant le moment de la *fossilisation* de l'interlangue de l'apprenant à partir duquel celle-ci n'évolue plus. La motivation de l'apprenant à apprendre une langue étrangère dépend essentiellement de ses besoins de communication. Si le niveau de langue atteint par l'apprenant le rend autonome en communication et satisfait à ses besoins communicatifs, alors l'acquisition s'arrête ; dans le cas où ce niveau n'est pas encore satisfaisant, le processus acquisitionnel continue. D'autres facteurs qui peuvent, à leur tour, influencer la motivation de l'apprenant sont d'ordre psychologique et social : par exemple, l'envie de s'intégrer ou non dans la nouvelle communauté linguistique, ou la fréquence et le caractère des contacts avec les locuteurs de la même origine que l'apprenant.

Enfin, la progression et la réussite de l'apprenant dans sa tâche d'apprentissage d'une LE dépendent aussi, selon les cognitivistes, des *stratégies d'apprentissage* qu'il adopte. Il existe plusieurs typologies de stratégies d'apprentissage observables chez l'apprenant en LE, mais nous nous baserons sur celle exposée par P. Martinez (1996) :

1) les *stratégies directes* :

- touchant à la mémoire (faire des associations mentales, répéter, réviser, etc.) ;
- cognitives (par exemple, la *stratégie de résolution de problèmes* qui représente des opérations intentionnelles visant à réduire l'écart entre le problème rencontré et les moyens dont dispose le locuteur non natif ; faire des hypothèses sur le fonctionnement de tel ou tel aspect de la langue ; prendre des notes) ;
- compensatoires (recourir à la LM ou à une autre LE, inventer des mots, éviter des sujets, paraphraser ; deviner intelligemment) ;

2) les *stratégies indirectes* :

- métacognitives (organiser son apprentissage, s'auto-évaluer ; tirer parti de ses erreurs) ;

⁹⁸ La distinction est proposée par S. Pit Corder (1980).

- affectives (s’auto-encourager, verbaliser ses difficultés, demander de l’aide) ;
- sociales (développer la compréhension de la culture de la langue étrangère et de ses locuteurs, chercher des contacts avec la langue cible et ses natifs).

L’idée principale qui se dégage des paragraphes précédents est que l’acquisition d’une langue étrangère est un processus complexe influencé par de nombreux facteurs, sans qu’il y en ait un que l’on puisse définir comme crucial, qui déterminent le degré de maîtrise de la langue et ses composantes par l’apprenant et dont la description systématique présente des difficultés à cause de nombreux éléments qu’il faut prendre en compte.

4.2.2.3. L’acquisition du lexique en LE

Au moment d’entrer en contact avec une langue étrangère, l’apprenant adulte⁹⁹ maîtrise déjà le système linguistique et conceptuel de sa langue maternelle, et son lexique mental est suffisamment structuré et développé (*cf.* 4.2.1.3). L’apprenant se retrouve devant un nouveau système à acquérir et à maîtriser s’il veut pouvoir communiquer dans cette nouvelle langue. Comme nous l’avons déjà souligné auparavant, le pivot de toute communication est le lexique, son acquisition /apprentissage en LE se révèle donc primordial. Les questions qui se posent alors aux didacticiens et aux enseignants de langue sont, entre autres, les suivantes :

- Comment le lexique mental en LE est-il structuré ?
- Quelles sont les caractéristiques des acquisitions lexicales en LE et qu’est-ce qui permet d’accroître (quantitativement et qualitativement) le vocabulaire de l’apprenant ?
- Les acquisitions lexicales en LE, sont-elles fondamentalement différentes de celles en LM ? etc.

En nous appuyant sur l’affirmation de P. Bogaards (1994), nous adopterons la position selon laquelle l’acquisition/ apprentissage du lexique d’une langue étrangère ne suppose pas de processus cognitif spécifique et ne présente pas de différences majeures avec les acquisitions lexicales en langue maternelle. L’acquisition d’une unité lexicale en LE suppose alors « *la constitution en mémoire à long terme d’une représentation stable*

⁹⁹ C’est le cas de notre groupe d’observation, *cf.* 3.2.

d'une séquence de sons, liée à d'autres types de représentations (sémantiques, morpho-syntaxiques, etc.) » propres à la langue donnée (D. Gaonac'h, 1996 : 31). Selon les principes de l'acquisition/ apprentissage du lexique décrits *supra* (cf. 4.2.1.2), chaque rencontre (incidente ou délibérée) avec une unité significative en LE crée une trace dans le lexique mental de l'apprenant. Plus les emplois de ladite unité sont variés et significatifs et plus l'apprenant se sent impliqué, mieux les traces mémorielles sont ancrées dans le lexique. Plus une unité lexicale dispose de connexions nombreuses et fortes avec d'autres unités, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental et plus facilement elle sera activée et récupérée par la suite. Le développement des réseaux lexico-sémantiques chez l'apprenant est indissociable du développement chez lui des savoirs sur les concepts représentés par les unités lexicales de la LE donnée.

En ce qui concerne la structure du lexique mental en LE, elle ne différerait pas fondamentalement de celle en LM (cf. 4.2.1 ; P. Bogaards, *op. cit.* ; A. Boulton, 1998). Mais ce sont, entre autres, les relations entre le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, le passage et les éventuels transferts de l'un à l'autre qui suscitent les interrogations des chercheurs et ont fait naître plusieurs hypothèses et modèles essayant de répondre à ces questions. Les modèles de relations entre les lexiques LM et LE peuvent être regroupés en deux grands ensembles¹⁰⁰ :

- 1) les *modèles doubles* selon lesquels il existerait deux systèmes lexicaux indépendants chez le sujet bilingue qui ne sont reliés que par l'intermédiaire du système conceptuel. Chaque lexique (LM et LE) constitue donc son propre système à part ;
- 2) les *modèles intégrés* selon lesquels les unités lexicales de la LE seraient en connexions et en relations avec celles de la LM dans le lexique mental de l'apprenant, elles y seraient interposées.

S'il est toujours difficile de trancher nettement en faveur d'un modèle ou de l'autre, on peut concevoir néanmoins une position intermédiaire selon laquelle, même si le lexique mental de la LM et celui de la LE ne constituent pas un système unique et complètement intégré, ils sont toutefois étroitement connectés (D. Singleton, 2000).

Selon l'un des présupposés de l'approche cognitive moderne, lors de l'acquisition/ apprentissage du lexique en LE, les mots et (parfois) les concepts de la nouvelle langue

¹⁰⁰ Cf. J. Grainger (1987), P. Bogaards (*op. cit.*), A. Boulton (*op. cit.*), D. Singleton (2000).

s'ajoutent à la structure de base plus ancienne, constituée du référent conceptuel et d'une unité lexicale de la LM lui correspondant dans le lexique mental de l'apprenant.¹⁰¹ Les processus formels et sémantiques du lexique sont engagés dès le début de l'apprentissage, mais l'organisation du lexique mental en LE semble s'appuyer davantage (en tout cas, aux premiers stades) sur la forme, tandis qu'en LM, l'élément central est le sens. En outre, les associations spontanées, faites par un locuteur non natif, entre une nouvelle unité lexicale et celles de la LM qu'il connaît déjà, sont moins structurées, moins stables, moins stéréotypées et plus disparates que chez un locuteur natif. Cette tendance s'inverse toutefois aux stades avancés de la maîtrise langagière de l'apprenant (R. Champagnol, 1970 ; G. Doca, 1981 ; D. Singleton, 1994).

Certains facteurs peuvent faciliter ou, au contraire, freiner le processus d'acquisition du lexique en LE. Il s'agit essentiellement des connaissances lexicales antérieures de l'apprenant en LM et il est maintenant généralement admis que la langue maternelle de l'apprenant n'est pas sans effet sur l'acquisition/ apprentissage d'une LE. Nous avons déjà évoqué *supra* ce facteur au niveau de son influence sur le processus d'acquisition/ apprentissage d'une LE en général, mais nous voudrions nous arrêter ici un peu plus sur l'aspect lexical de la relation entre les deux langues.

Au début de l'apprentissage, l'apprenant cherche naturellement à établir des correspondances sémantiques entre le nouveau lexique et les unités lexicales présentes déjà dans sa mémoire. Cette démarche cognitive s'inscrit dans ce qu'I. H. Ijaz a appelé *l'hypothèse de l'équivalence sémantique* stipulant que « *les modèles conceptuels et les pratiques lexico-sémantiques de la L1 fournissent des critères de base pour la L2* » (in P. Bogaards, 1994 : 148). En faisant donc connaissance avec une nouvelle unité lexicale, l'apprenant se familiarise avec elle, compare ses traits (sémantiques, morphologiques, phonétiques, etc.) avec le réseau existant dans sa LM et l'y intègre rapidement si les similitudes sont majoritaires. En revanche, plus il y a de différences entre les propriétés de l'unité lexicale LE et celles de LM, plus l'apprentissage sera long et cognitivement coûteux et plus l'apprenant aura tendance à éviter les éléments qui lui posent problème. Cette supposition a amené certains didacticiens à diviser les mots d'une langue étrangère en « mots faciles » et « mots difficiles » à acquérir (P. Bogaards, *op. cit.* ; B. Laufer, 1994). Ainsi, la familiarité sémantique et formelle, ainsi que le caractère concret d'une

¹⁰¹ Cf. R. Champagnol (1970), P. Bogaards (*op. cit.*), M.-C. Tréville (2000).

unité lexicale en LE faciliteraient son acquisition par l'apprenant. Comme exemple de mots « faciles », on pourrait évoquer les *cognates*, « *mots de langues différentes ayant (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) les mêmes sens, comme RÉGULIER en français et REGULAR en anglais* » (P. Bogaards, *op. cit.* : 153). Leur familiarité sémantique et formelle les rend plus disponibles pour les apprenants. Ils peuvent cependant être un « obstacle caché » pour un bon déroulement de l'apprentissage. Certains mots ayant des ressemblances formelles ne présentent pas la totalité de correspondance sémantique ou de comportement syntaxique, et dans ce cas-là, on a affaire avec des mots *faux amis* qui entravent, quant à eux, l'apprentissage de l'unité lexicale donnée en LE et sont souvent source d'erreurs et de confusions (par exemple, TO DISPOSE en anglais et DISPOSER en français). Batia Laufer (1994) distingue trois groupes de facteurs de difficulté lors de l'appropriation du lexique étranger :

- 1) les facteurs liés au mot lui-même (prononciation difficile, morphologie irrégulière, etc.) ;
- 2) les facteurs liés à la LM de l'apprenant qui semblent être les plus nombreux (entre autres, similitude formelle associée à une différence sémantique, différences de connotation et de collocations, extension métaphorique de sens, etc.) ;
- 3) les facteurs liés à d'autres mots de la LE : synonymie, similitudes de forme et de structure.

Quant aux mots les plus difficiles, il semble que ce soient ceux dont la représentation sémantique est absente du lexique mental de la LM de l'apprenant, une sorte de « vide lexical » (*ibid.*).

Mais si l'on observe attentivement les trois groupes de facteurs de difficulté ci-dessus, on pourrait remarquer que les facteurs liés directement à la LE (1 et 3) ne sont pas forcément moins nombreux que ceux liés aux interférences avec la LM de l'apprenant. Cette hypothèse a été d'ailleurs confirmée par des études empiriques d'erreurs des années 1980 : seulement un tiers d'erreurs en production ont été induites sous l'influence de la LM (D. Singleton, 2000 : 59). Ce qui nous amène à l'idée selon laquelle les *caractéristiques intrinsèques* du système lexical de la langue cible, du français en l'occurrence, se révèlent aussi une source non négligeable d'erreurs et de confusions

(C. Masseron, O. Luste-Chaa, 2008). Nous reviendrons davantage sur ce point dans le chapitre 5.

Nous avons décrit ci-dessus les processus d'acquisition du lexique en langue maternelle et étrangère. Nous avons pu montrer ainsi que ce sont des processus complexes, de nombreux facteurs internes et externes à l'apprenant peuvent influencer et modifier le degré de maîtrise langagière. La question qui se pose alors est à quel moment l'on peut dire que le mot est bien acquis par l'apprenant ? Comment évaluer la maîtrise lexicale ? Quelles sont les stratégies pour combler une lacune lexicale et satisfaire les besoins de la communication ?

Avant de clore le présent chapitre, nous voudrions aborder encore deux aspects importants faisant partie du processus d'acquisition lexicale en langue étrangère et seconde. D'abord, nous essayerons de définir les caractéristiques de la *compétence lexicale*, et ensuite nous reviendrons à la question des stratégies employées par l'apprenant lors de l'apprentissage du lexique en LE, dans le but d'y trouver la source et l'explication des erreurs lexicales en production verbale orale et (surtout) écrite.

4.3. Compétence lexicale et stratégies d'apprentissage du lexique

Le lexique mental en LM n'est pas un ensemble rigide et subit des modifications tout au long de la vie de l'individu, l'acquisition du lexique se poursuivant au gré des nouveaux besoins. De fait, il est impossible de connaître « également » tous les mots de la langue ; au contraire, notre maîtrise de la langue dépend fortement de nos besoins communicatifs (professionnels et quotidiens). En LE, la situation est comparable, à ceci près qu'il est peut-être plus important encore pour l'enseignant de bien estimer l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales de l'apprenant de manière à ajuster correctement les réponses aux besoins. Pour mener des recherches sur l'acquisition du lexique en langue étrangère, il s'avère donc important de bien définir au préalable la notion et les composantes de la *compétence lexicale*.

Plusieurs définitions avec un nombre de composantes variable ont été proposées depuis quelques décennies dans le but de fournir un instrument d'évaluation fiable des connaissances lexicales.¹⁰²

Pour caractériser la *compétence lexicale*, nous emprunterons pour commencer la définition très générale à Henri Holec (1995 : 91) :

« C'est la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, [...] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. »

Autrement dit, l'apprenant doit apprendre et comprendre les fonctionnements très variables du lexique français en termes de compétence (savoirs et savoir-faire) et non simplement en termes de connaissance (savoirs).

Étant donné que le lexique est le pivot de toute communication, la compétence lexicale est alors un facteur déterminant de la performance verbale et fait logiquement partie de la compétence de communication (*cf.* 2.2.1). Comme cette dernière, elle est plurielle, pluridimensionnelle et inclut diverses composantes.

Ainsi, selon B. Laufer (*op. cit.*) et I. S. P. Nation (2001), connaître un mot signifie en connaître la forme, la syntaxe, la signification et l'usage. La connaissance de la forme regroupe la connaissance de la forme écrite, de la forme orale et des différentes parties du mot (préfixes, suffixes, etc.). Dans la connaissance de la signification, on retrouve la connaissance du concept et des référents (par exemple, les différentes significations des mots polysémiques), la connaissance des spécificités du sens (référentiel, affectif, pragmatique, etc.), ainsi que la connaissance des relations lexicales (par exemple, synonymie, antonymie). Enfin, la connaissance de l'usage implique la maîtrise des fonctions grammaticales du mot, de ses relations avec d'autres mots (collocations) et des contraintes liées à son usage (fréquence, registres de langue).

Dans sa thèse sur la compétence lexicale en français langue seconde, Protais Nisubire (2002) insiste sur le fait que cette compétence se définit par un système de relations que le lexique entretient avec les autres aspects de la langue, la culture, le discours, la communication et la réalité extralinguistique. En tant que composante importante de la compétence de communication, le développement de la compétence lexicale dans le cadre de cours de langue doit alors bénéficier d'une approche plurielle

¹⁰² Cf. Notamment, B. Laufer (1994), H. Holec (1995), M.-C. Tréville (2000), I. S. P. Nation (2001), P. Nisubire (2001 ; 2002).

reflétant et incluant toutes les composantes de la compétence de communication globale, à savoir linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et pragmatique. Une telle approche permettrait en effet à l'apprenant d'atteindre une compétence lexicale telle les différentes composantes soient disponibles et accessibles selon les besoins.

L'acquisition et le développement de la compétence lexicale concerne non seulement la mise en mémoire d'une quantité importante de représentations lexicales (phonologiques, morphologiques, sémantiques, collocationnelles, etc.), mais aussi l'acquisition de compétences permettant de contourner de façon efficace les lacunes lexicales inévitables en situation de production ou de réception en LE (H. Hilton, 2006).

Nous avons déjà évoqué dans ce chapitre les stratégies d'apprentissage et de communication en tant que l'un des facteurs d'influence sur le développement général de la maîtrise langagière (cf. 4.2.2.2). Il en découle que les stratégies adoptées par l'apprenant peuvent aussi avoir un impact direct sur ses performances lexicales, tant en production qu'en réception, et être l'une des sources d'erreurs lexicales, révélatrices, à leur tour, des stratégies employées.

Confronté à des difficultés de communication, l'apprenant fait appel à différentes stratégies en puisant des ressources dans son répertoire linguistique soit de sa langue maternelle, soit d'une/des langue(s) étrangère(s) apprise(s) antérieurement, soit enfin de la langue étrangère en cours d'acquisition. Parmi les stratégies que nous avons présentées *supra*, à savoir les stratégies directes (mémorielles, cognitives, compensatoires) et les stratégies indirectes (métacognitives, affectives, sociales), les apprenants recourent le plus souvent aux stratégies cognitives (plutôt en compréhension) et surtout compensatoires (en production) pour combler des lacunes lexicales et surpasser ainsi des obstacles de communication en langue étrangère.¹⁰³ Nous nous arrêterons essentiellement sur les stratégies utilisées par les apprenants et les erreurs qu'elles peuvent entraîner lors de la production verbale écrite.

Ainsi, parmi les stratégies compensatoires les plus courantes décrites par différents chercheurs et constatées par nous-même lors de l'analyse du corpus, nous pouvons citer les suivantes :

¹⁰³ Cf. E. Bialystok (1990), B. Laufer (1994), P. Bogaards (1994), M.-C. Tréville et L. Duquette (1996), V. Millischer (2000), D. Singleton (2000), M.-C. Tréville (2000), D. Véronique (2000), N. Benhouhou (2009).

- les transformations morphologiques d'un mot et la dérivation par analogie avec la morphologie des unités similaires de la langue cible : par exemple, *tendre – rendu* → *prendre – *prendu*¹⁰⁴ ; *finir – (tu) finiras* → *obtenir – (tu) *obteniras* (T11 : 33)¹⁰⁵ ;
- la sur-généralisation (notamment aux niveaux morphologique et syntaxique) : *époque *maintenante* (T3 : 11), *quand *je perde mes amis (ibid.)* ;
- une extension exagérée des propriétés syntaxiques et sémantiques des *cognates* en langue cible, l'emploi des mots *faux amis* (cf. 4.2.2.3) : (?) [*Ma mère*] a supporté *la grande famille elle-même* (de l'anglais TO SUPPORT 'subvenir aux besoins de qqn.') (T8 : 22) ;
- la *francisation*¹⁰⁶ (ou le *pérégrinisme*¹⁰⁷) d'un mot appartenant au lexique d'une autre langue étrangère par des procédés morphologiques productifs en langue cible. Notre propre corpus en offre également des exemples : *PROMOTER (T10 : 30), *DÉCORATER (T13 : 41) ;
- la sur-extension sémantique et, plus rare, la sous-extension sémantique (cf. 4.2.1.1) : (?) *L'évènement historique [qui] en particulier attire mon intérêt est le tourisme de Zhen He* (T8 : 22) ;
- l'évitement de l'unité lexicale problématique et le recours à la paraphrase : *La quantité de plats varie selon le nombre de gens qui vont participer* (T10 : 29) ;
- l'emploi de mots « bouche-trous »¹⁰⁸, comme CHOSE, TRUC, QUELQUE CHOSE, etc. : *Je peux ne pas être en régime et manger beaucoup de choses* (T5 : 15) ;
- le recours à la traduction littérale des expressions de la langue source : MIDWIFE → *DEMI-FEMME (M.-C. Tréville, 2000 : 82) ;
- l'invention lexicale, qui consiste à former un mot à partir d'un sème traduit de la langue source et nominalisé selon les règles morphologiques de la langue cible : par exemple, LOCK → *FERMURE (*ibid.*) ;
- l'emploi des mots non traduits de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère : *époque sans war* (T3 : 11), *master les vocabulaires* (T13 : 41).

¹⁰⁴ Utilisé en linguistique pour marquer une expression agrammaticale, l'astérisque (*), placé directement devant l'expression concernée, sera employé au même titre dans le présent travail.

¹⁰⁵ Ici et par la suite, ces références renvoient au texte (T) sous le même numéro dans notre *Volume d'annexes* où figure également la référence complète de chaque production écrite.

¹⁰⁶ Cf. CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 53).

¹⁰⁷ Cf. M.-C. Tréville (*op. cit.* : 82).

¹⁰⁸ Cf. P. Bogaards (1994).

Le recours à l'une ou plusieurs de ces stratégies résout provisoirement le conflit de tout apprenant entre ce qu'il *veut* dire et ce qu'il *peut* dire. Certaines stratégies se révèlent assez efficaces et n'empêchent pas la bonne compréhension du message, d'autres le sont beaucoup moins. Le choix de stratégie dépend certainement du niveau de maîtrise de la langue cible par l'apprenant : plus son niveau est faible, plus l'apprenant recourt à la LM ou une autre LE proche de la langue en cours d'apprentissage ; mais plus il est à l'aise en LE cible et plus il aura recours à la paraphrase et à d'autres stratégies plus complexes.

En conclusion, nous dirons que la connaissance lexicale est très complexe en soi et qu'il ne suffit guère de connaître la forme et le sens d'un mot pour être capable de l'utiliser correctement. Ceci est valable en langue maternelle et l'est encore plus en langue étrangère.

Nous concluons donc ce chapitre avec la conscience de la complexité du processus d'acquisition du langage et de son lexique en particulier. Tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, ce processus est assez lent, progressif et inclut des étapes obligatoires par lesquelles passent tous les apprenants. Plusieurs variables exercent une influence plus ou moins grande sur le déroulement dudit processus et la structuration du lexique mental, et définissent ainsi le niveau de maîtrise langagière que l'apprenant pourrait atteindre.

En FLE, l'acquisition du lexique dépend des acquisitions antérieures en langue maternelle et dans d'autres langues étrangères apprises avant le français. Les apprenants ont en effet tendance à prendre la structure de leur lexique natif comme base pour construire leur lexique en langue étrangère. Cette stratégie, ainsi que les autres citées à la fin du présent chapitre, est d'une certaine aide au début de l'apprentissage mais ne pourra sans doute pas assurer à long terme un bon développement de la compétence lexicale.

Si nous essayons d'appliquer ce qui a été dit dans ce chapitre sur l'enseignement/apprentissage du lexique, il devient clair que l'organisation des éléments lexicaux proposés à l'attention des apprenants doit se fonder sur le sens et être construite autour des associations sémantiques susceptibles de créer de réseaux fiables entre les unités du lexique mental.

Notre prochaine étape consistera à examiner la notion d'erreur et à tenter une analyse approfondie d'erreurs lexicales, révélatrices de l'évolution du lexique mental en

LE, dans les productions écrites des étudiants FLE/ FLS. Nous espérons être alors en mesure de mieux cerner les obstacles et les sources d'erreurs, et ce faisant d'en dégager des implications didactiques.

CHAPITRE 5.

Problème spécifique : l'erreur lexicale

L'erreur est indissociable de l'expérience humaine, elle est présente quel que soit le domaine et il est impossible de ne pas en commettre. Ainsi, le juriste parlera d'une erreur de procédure ou d'une erreur judiciaire, le médecin – d'une erreur de diagnostique, le mathématicien – d'une erreur de calcul et le psychologue – d'une erreur de jugement, etc. Le mot *erreur* a généralement une connotation négative d'un « mal fait », qu'il aurait fallu éviter et qu'il conviendrait de corriger. Et pourtant l'erreur peut aussi être constructive, prise dans une dynamique d'apprentissage, de laquelle on doit savoir tirer profit. Cette double facette accompagne la notion en question partout, mais la dominance de l'un ou l'autre de ses deux versants peut varier selon les domaines et à cause des conséquences qu'une erreur peut entraîner (une erreur médicale n'est pas du même ordre qu'une erreur d'orthographe). Qu'est-ce qu'une erreur alors et quels sont ses rapports avec la *faute* ?

Après avoir analysé la notion d'erreur en général et sa conception du point de vue linguistique, nous nous tournerons vers le domaine qui nous intéresse particulièrement aux niveaux professionnel et personnel – la didactique des langues. La conception d'erreur y a subi une évolution assez spectaculaire depuis la théorie de behaviorisme jusqu'à aujourd'hui, et elle est passée de quelque chose d'inconcevable, synonyme de l'échec, à un phénomène incontournable de l'apprentissage, révélateur d'une progression. Nous examinerons alors les questions de l'erreur et de la norme dans l'apprentissage des langues, l'évolution du concept à travers les différents courants théoriques et méthodologiques, ainsi que les tentatives de classement d'erreurs à des fins didactiques afin de définir les enjeux d'une telle démarche.

5.1. Caractérisation de la notion d'erreur

5.1.1. L'erreur en général

L'erreur est un concept épistémique et normatif dont l'étude attire toujours, voire de plus en plus, des chercheurs des différents domaines de la science (médecine, droit, économie, sociologie, linguistique, psychologie, philosophie, etc.)¹⁰⁹. Ainsi que la définition du *Petit Robert* (2000) le laisse percevoir, la notion d'*erreur* n'est pas simple :

« **Erreur**, n. f. **I.** 1 ♦ Acte ou l'état de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugements, faits psychiques qui en résultent. ⇒ *Égarement, faute*. 2 ♦ Ce qui, dans ce qui est perçu ou transmis comme étant vrai (apparences, connaissances), est jugé comme faux par celui qui parle. ⇒ *Fausseté, illusion*. 3 ♦ Assertion, opinion fausse. ⇒ *Contrevérité, fausseté*. 4 ♦ (Absolt.) *L'erreur*. Conviction, doctrine qui s'écarte d'un dogme, au regard de ceux qui le défendent.

II. (Sens objectif) 1 ♦ Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel). ⇒ *faute, inexactitude*. 2 ♦ (Math., phys.) Écart entre la valeur exacte d'une grandeur et sa valeur calculée ou mesurée. »

Nous pouvons déjà remarquer que cette notion est relative, rétrospective, épistémique et par certains aspects subjective.

L'erreur sert ainsi à désigner un « incident » survenant au cours d'une action, signalant que celle-ci ne se déroule pas comme prévu, lequel incident peut être tenu pour cause de l'échec ou du besoin de correction de l'action engagée. L'usage du concept est généralement rétrospectif, *post factum*. Autrement dit, l'erreur est déjà commise et le cours normal des choses est compromis, perturbé au moment où l'on s'en rend compte. L'erreur, le faux, comporte nécessairement une référence implicite à ce qui est *correct, juste, normal*. Ainsi pour identifier l'erreur, il faut avoir une connaissance, un savoir de la façon normale, adéquate du déroulement de l'action donnée (A. Ogien, 2009 : 111 *sqq.*). Enfin, comme nous le verrons plus loin, l'idée de normalité, de ce qui est juste et correct est, dans certaines circonstances et une certaine mesure, déterminée uniquement par l'homme lui-même et elle apparaît subjective, ainsi que l'erreur qui peut alors y survenir. Barbara Olszewska et Louis Quéré (2009 : 168 *sq.*) ajoutent à cette perspective que l'erreur présuppose de même des capacités et des comportements déterminés : il faut déjà posséder un certain savoir pour pouvoir faire des erreurs ou être en acquisition/

¹⁰⁹ Cf. Notamment, Ch. Chauviré *et al.* (2009).

apprentissage où l'« incorrect » aide à renforcer le « correct ». C'est pourquoi les auteurs soulignent que l'« *on ne peut pas attribuer une erreur ou une faute de calcul à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer* » (*ibid.*).

Selon Nicolas Rescher (*in* B. Olszewska et L. Quéré, *op. cit.* : 176), il existerait trois types d'erreur : des erreurs cognitives, des erreurs pratiques et des erreurs évaluatives. L'erreur cognitive consiste à se tromper dans la perception de la réalité ; l'erreur pratique se traduit par des actions contre-productives par rapport à la poursuite de buts ; par exemple, elle revient à se tromper dans l'exécution d'une action, à ne pas agir comme il le faut ; enfin, l'erreur évaluative révèle une appréciation erronée des faits ou une faille dans le jugement.

Dans la définition citée *supra*, nous remarquerons également que le synonyme de l'erreur qui revient le plus souvent est *faute*. Quels sont alors les rapports entre deux termes ? De façon générale, la *faute* est définie dans les dictionnaires d'usage comme ceci :

« **Faute**, n. f. **I** ♦ Le fait de manquer, d'être en moins. ⇒ *Défaut, manque*. **II** ♦ (Mod.) Le fait de manquer à ce qu'on doit. 1 ♦ Manquement à la règle morale; mauvaise action. ⇒ *Attentat, crime, délit*. 2 ♦ (Dr.) Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral. ⇒ *Fait. Faute professionnelle**. 3 ♦ Manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art). ⇒ *Erreur, inexactitude*. 4 ♦ Manière d'agir maladroite ou fâcheuse; défaut d'habileté, de prudence. ⇒ *Bévue*. 5 ♦ (Dans des expr.) Responsabilité d'une action. » (*Le Petit Robert, op. cit.*).

En comparant les deux définitions d'*erreur* et de *faute*, nous dirons d'abord que, dans le sens global de terme, l'erreur appartiendrait plutôt au domaine de la théorie, du savoir, de l'abstrait, tandis que la faute relèverait de celui de la pratique et du concret. Dans cette perspective, les erreurs de langue (de prononciation, d'orthographe, de grammaire, etc.) devraient être considérées comme des fautes (B. Olszewska et L. Quéré, 2009 : 171 *sqq.*). Cependant, comme nous le verrons plus loin, cette distinction diffère de celle qui est actuellement admise en linguistique et en didactique des langues en particulier.

5.1.2. L'erreur et la norme en linguistique

Dans le chapitre précédent (cf. 4.1.1), il a été défini que toute langue représente un système de signes commun à un certain nombre de locuteurs qui leur permet de communiquer entre eux. Ce système se caractérise par une certaine stabilité et les règles de fonctionnement déterminées auparavant et connues des locuteurs de la langue donnée. La plupart des langues connaissent des variations à des degrés divers en fonction de la situation géographique, de la classe socioprofessionnelle à laquelle appartient le groupe de locuteurs donné, des influences des langues géographiquement voisines, etc. Cependant, la communication et l'intercompréhension restent toujours possibles entre les différents groupes de locuteurs grâce aux « *invariants qui sont inhérents à la structure de la langue elle-même, qui sous-tendent les systèmes de l'oral et de l'écrit, qui lui assurent la stabilité [...], et ceci dans un but essentiel : l'efficacité de la communication* » (R. Honveau, in D. Anctil, 2005 : 27-28). Ces éléments invariants permettent à un linguiste ou à un observateur de juger, dans une certaine mesure, ce qui est correct ou incorrect et constituent ce que l'on appelle le plus souvent la *norme*, concept étroitement lié à ceux de langue et d'erreur.

Dans le sens linguistique, le *GLLF* (L. Guilbert *et al.*, 1971-1978) définit la *norme* comme un « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel* ». Mais la notion de norme ne fait pas l'unanimité parmi les linguistes ou les didacticiens, et il en existe plusieurs conceptions qui dévoilent la relativité du concept en question : « *c'est le point de vue qui définit l'objet* » (R. Porquier et U. Frauenfelder, 1980 : 33).

Ainsi, la conception de la norme, telle qu'elle est présentée dans le *GLLF*, recommande-t-elle certains usages « corrects » de langue et en bannit-elle d'autres qui s'écarteraient du modèle déterminé par une communauté linguistique donnée. C'est une conception *normative* (H. Frei, [1929] 1971 : 17 *sqq.*) ou *prescriptive* (D. Anctil, *op. cit.* : 28). Approuvée et fixée par des institutions comme l'Académie française et son Conseil supérieur de la langue française en France, la norme prescriptive alimente la grammaire normative de la langue en faisant abstraction de toute valeur que puissent avoir lesdits écarts dans la communication (H. Frei, *ibid.*). Cette norme se ressent surtout dans la

langue écrite où toute variation est davantage exclue en faveur d'un emploi « standard » et que l'oral doit d'ailleurs refléter, et c'est elle que l'on enseigne aux étrangers en cours de FLE.

Une autre conception de la norme est *descriptive*. C'est le constat de ce qui est récurrent dans l'usage, de ce qui est effectivement produit, indépendamment de toute notion prescriptive ou d'idéal social ou esthétique. Elle inclut les variations linguistiques évoquées *supra*. Bien qu'elle ne soit pas vraiment enseignée, la norme descriptive doit néanmoins avoir sa place en cours de langue pour familiariser les apprenants allophones avec la diversité du français qu'ils rencontreront en dehors des cours (M. Marquilló Larruy, 2003 : 32).

Dans son ouvrage précurseur datant de 1929, *La grammaire des fautes*, Henri Frei introduit une troisième conception liée à la norme – la *norme fonctionnelle*, qui « *fait dépendre la correction ou l'incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir* » (1971 : 18). Autrement dit, est correct ce qui est compris sans difficulté et surtout adapté aux objectifs communicatifs dans une situation donnée. La norme écrite sera donc différente de la norme parlée, qui elle-même changera selon que le contexte de la conversation (le lieu, l'interlocuteur, le but, etc.). Si le langage choisi ne correspond pas au contexte communicatif (trop soutenu ou, au contraire, trop familier, par exemple), il sera considéré comme déviant et erroné. Certains usages fonctionnels, jugés comme erronés par rapport à la norme prescriptive, sont destinés, selon H. Frei (*ibid.* : 18-19), à répondre à la nécessité de réparer des « déficits » de la langue orale (aux niveaux de la clarté, de l'expressivité, de l'économie) et peuvent être les indices d'une évolution ultérieure probable de la langue pour sa simplification et son homogénéisation. Ainsi, l'exemple assez courant *c'est moi qui est venu* traduirait une tendance de l'oral à unifier le radical du verbe (*ibid.* : 32).

Dans le cadre de notre recherche, nous serons amenée à analyser les productions écrites des apprenants étrangers et à opérer des corrections d'erreurs en nous référant à une norme. Étant dans un contexte institutionnel de production écrite (les cours à l'université), nous nous en tiendrons aux normes prescriptives du français standard (soutenu ou courant), en jugeant erroné tout emploi familier. Cependant, nous ne négligerons pas pour autant la norme fonctionnelle, et l'unité lexicale inadaptée au contexte de la production sera également relevée comme erreur lexicale. Enfin, nous

corrigerons les énoncés, sans pourtant les considérer comme tout à fait erronés, mais comme transgressant d'une façon ou d'une autre les critères de clarté, d'expressivité ou d'économie introduits par H. Frei.

5.1.3. L'erreur en didactique des langues

Dans l'histoire de la didactique des langues et celle du FLE, l'erreur a subi, comme c'est le cas de plusieurs concepts, de nombreuses modifications du point de vue de sa conception, de son statut et de la place accordée dans le processus de l'enseignement/ apprentissage selon la méthodologie en vigueur.¹¹⁰

Dans la méthodologie traditionnelle et la conception béhavioriste, l'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie, une faille, un signe de faiblesse mentale, voire quelque chose d'inconcevable. Les behavioristes, considérant l'apprentissage comme la formation d'habitudes par répétition et pratique intensive, imputaient notamment la responsabilité des erreurs commises soit à l'apprenant (fatigue, manque de travail ou de motivation), soit, et surtout, aux défauts de la méthode d'enseignement choisie : avec une bonne méthode adéquate, il n'y aurait pas eu d'erreurs (*in* P. Corder, 1980 : 27).

À partir des années 1950, l'application des théories linguistiques et psycholinguistiques sur l'enseignement/ apprentissage des langues a permis de déplacer le débat sur les sources possibles d'erreurs, tout en admettant que l'erreur fait partie de tout apprentissage et de la nature humaine en général (« *errare humanum est* »). Les linguistes adeptes de l'*analyse contrastive* ont pensé avoir trouvé l'explication aux erreurs présentes dans les productions des apprenants : elles seraient dues à des interférences de la langue maternelle de l'apprenant sur la LE en cours d'apprentissage. L'inventaire des zones problématiques et la comparaison minutieuse des deux langues en question permettraient aux enseignants d'anticiper l'apparition des erreurs et aux apprenants de les éviter. Mais cette approche n'a pas donné les résultats attendus. En effet, elle répondait peu aux besoins didactiques réels des enseignants et ne correspondait pas toujours à la réalité en cours de langue, d'autant plus que plusieurs erreurs commises par les apprenants de niveaux différents ne trouvaient pas d'explication dans l'analyse contrastive : les

¹¹⁰ Cf. Ch. Puren (1988) et, plus particulièrement, C. Germain (1993) pour une description systématique du statut de l'erreur dans chaque courant méthodologique.

apprenants de langues maternelles très différentes commettaient les mêmes erreurs, tandis qu'il y en avait peu là où l'on pouvait s'y attendre le plus d'après les linguistes (*in* P. Corder, 1980 : 9 ; M. Marquilló Larruy, 2003 : 62-67). Nous ajouterons à cela que l'analyse contrastive devait certainement se révéler problématique pour l'enseignant à cause de la multitude des langues d'origine dont pouvait témoigner une classe de langue, en sachant en outre que certaines langues n'ont pas bénéficié de description linguistique systématique (certaines langues africaines, par exemple) et c'est d'ailleurs encore le cas aujourd'hui.

Le statut de l'erreur dans l'acquisition et l'enseignement/ apprentissage d'une LE change à partir de la deuxième moitié des années 1960. Devant l'insuffisance de l'analyse contrastive et l'impossibilité de prévoir et de traiter *a priori* toutes les erreurs susceptibles d'apparaître dans les productions des apprenants, une nouvelle approche voit le jour – celle de l'*analyse d'erreurs*. Désormais, on recueille plus systématiquement dans les productions orales et écrites des apprenants les erreurs *a posteriori* pour les analyser et en tirer des conclusions didactiques. Ce changement d'approche a été assurément influencé, d'une part, par des recherches en psychologie cognitive et, d'autre part, par le constructivisme de J. Piaget.

Un rôle important dans le développement de l'analyse d'erreurs a été joué notamment par le linguiste américain Pit S. Corder. Son article « The significance of learners errors », paru en 1967¹¹¹, peut être considéré comme fondateur de l'approche en question et a fortement contribué à instaurer le statut positif de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Sous l'influence de la dichotomie des notions de compétence et de performance de N. Chomsky, P. S. Corder propose une nouvelle conception de l'erreur et de sa distinction par rapport à la faute, communément admises depuis :

« Il nous faut alors distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou, comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non -systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. [...] Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance¹¹², en réservant le terme d'« erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. » (1980 : 13).

¹¹¹ La traduction française de cet article a été publiée en 1980 dans le numéro 57 de la revue *Langages*, sous le titre « Que signifient les erreurs des apprenants? », et c'est à elle que nous nous référons dans nos citations.

¹¹² Il s'agirait des défaillances de performance dues, par exemple, à la fatigue ou à l'inattention.

P. S. Corder a montré notamment que l'apparition d'erreurs en langue étrangère, comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète l'évolution progressive de l'interlangue sur la base d'hypothèses successives, faites par l'apprenant sur le fonctionnement de la langue cible. Les propositions du linguiste trouvent leur prolongement dans les études sur les interlangues à partir des années 1970, ainsi que leur confirmation dans le domaine de la psychologie cognitive. L'erreur y est vue comme un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès, un témoin de ce à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant aux prises avec la résolution d'un problème, un indice transitoire dans une trajectoire d'apprentissage. L'erreur pourrait aussi être désignée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit, [...] le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* » (J.-P. Astolfi, 2003 : 45). La notion d'erreur renvoie donc à un processus et non à un produit fini, car, dans la logique de la construction, toute erreur est un signe d'apprentissage évolutif, influencé par le contexte, les partenaires, les nouveaux savoirs, l'oubli, etc. L'erreur se révèle donc inévitable et même nécessaire à tout apprentissage, à l'apprenant et à l'enseignant.

Les linguistes et les didacticiens ont adopté cette nouvelle vision *constructive* de l'erreur, et elle s'est bien ancrée dans la didactique des langues depuis une trentaine d'années¹¹³. On s'accorde aussi sur l'emploi du terme d'erreur, préféré à celui de faute qui induirait l'idée de condamnation morale, de négligence, et reflèterait une vision strictement négative (Y. Bertrand, 1987).

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et constitue l'indice d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment son caractère systématique qui semble légitimer cette hypothèse. L'erreur est une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant et permet de décrire la « maîtrise » de la langue par l'apprenant à un stade donné. L'acquisition/ apprentissage d'une LE ne saurait se réduire à une imprégnation passive ou à une simple imitation : il s'agit d'une activité

¹¹³ Cf. R. Porquier (1977 ; 1990), C. Perdue (1980), R. Porquier et U. Frauenfelder (1980), G. Doca (1981), Y. Reuter (1984), A.-C. Berthoud (1987), le numéro 5 des *Langues Modernes* (1987), H. Besse et R. Porquier (1991), J. Patris et N. Vansnick (1992), S. Granger et G. Monfort (1994), D. Favre (1995), M.-C. Tréville et L. Duquette (1996), D. Véronique (2000), G. Vigner (2001), C. Veltcheff et H. Hilton (2003), etc.

complexe, mettant en jeu des stratégies d'appropriation du système de la langue cible et de communication, le tout par essais et tâtonnements. C'est donc tout naturellement qu'Anne-Claude Berthoud préconise de passer les erreurs des apprenants au crible et non de les reléguer au panier. Elle rappelle au sujet du nouveau statut de l'erreur que c'est « *un passage obligé, repère incontournable, évidence de toute construction, de tout profil génétique ; [...] "patient" digne d'une attention toute particulière* » (1987 : 11).

Une fois conceptualisées, les erreurs commises par les apprenants se révèlent comme « *porteuses du sens* » (R. Tarin, 2006) autant pour l'enseignant que pour l'apprenant, en FLE ainsi qu'en FLM.

Pour l'apprenant, la prise de conscience de l'erreur commise, l'explication et la compréhension de sa nature favoriseraient la progression dans l'apprentissage, en enrichissant par ailleurs les réseaux sémantiques de son lexique mental. C'est aussi un outil d'apprentissage dont l'évaluation est l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Ce rôle de révélateur des hypothèses est indispensable parce qu'il permet à l'apprenant de s'auto-analyser, de revenir sur ses productions et de comprendre quel aspect de la langue cible doit être revu, repensé et intégré à son propre système. Il faut cependant admettre que les apprenants ont en général beaucoup de mal à intégrer cet aspect positif de l'erreur dans l'apprentissage. Ils ont tendance à concevoir l'erreur comme un signe d'infériorité par rapport à ceux qui réussissent mieux.

Pour l'enseignant, l'erreur est très souvent la preuve d'un système de *compétences transitoires* de l'apprenant (P. S. Corder, 1980 : 13) et l'indice observable de l'évolution de l'interlangue de ce dernier. Les erreurs lexicales jouent alors un rôle d'indicateur du niveau de langue atteint par l'apprenant et sont susceptibles de mettre en évidence la nature de ses lacunes (lexicales, morphologiques, syntaxiques). Les recherches en didactique ont montré que, pour qu'une correction soit recevable, elle ne devait pas se limiter à la simple correction de la production erronée car l'apprenant continuerait dans la grande majorité des cas à commettre la même erreur. Le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant de déterminer où en est l'apprenant, c'est-à-dire le renseigner sur le trajet déjà parcouru et lui permettre également de connaître le trajet qui reste à accomplir à l'apprenant vers la langue cible. Les types, la fréquence de certaines erreurs et le niveau auquel appartiennent les erreurs identifiées pourraient fonder une évaluation diagnostique dans un but de guidage et de remédiation. L'intervention de

l'enseignant s'appuie alors sur une réflexion sur les causes qui sont à l'origine de l'erreur. Rappelons à ce propos les sources possibles des erreurs, déjà évoquées dans le chapitre précédent (cf. 4.2) :

- les influences des acquis antérieurs, en particulier de la langue maternelle et éventuellement d'autres langues étrangères apprises avant le français, le point de vue qui s'inscrit dans l'analyse contrastive ;
- les stades du développement de *l'interlangue* de l'apprenant ;
- les stratégies d'apprentissage et de communication adoptées par l'apprenant ;
- les caractéristiques intrinsèques du système linguistique de la langue cible, du français en l'occurrence.

Sans négliger les trois premiers facteurs, nous insistons, pour notre part, plus particulièrement sur l'importance du dernier point de vue. En effet, pour le français, quelle que soit la LM de l'apprenant, les erreurs le plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et l'emploi des prépositions. Cela s'explique tant par une haute fréquence de ces éléments dans la langue que par leurs difficultés d'emploi intrinsèques du français. Enfin, c'est un aspect d'autant moins négligeable que nombreux sont les enseignants qui ne partagent pas la langue maternelle des apprenants ou que les groupes d'étudiants étrangers sont loin d'être toujours homogènes. Par conséquent, il est difficile de tenir compte de l'évolution de l'interlangue de chaque apprenant.

L'analyse des erreurs fait désormais une part non négligeable de l'enseignement d'une langue, tous niveaux d'appropriation confondus, et est associée à une démarche pédagogique qu'André Lamy (1976) a appelé « *la pédagogie de la faute* » (au sens d'*erreur*), qui consiste à éviter autant que possible la simple correction immédiate des erreurs produites par les apprenants et à mener un travail de (méta)réflexion plus approfondi. A. Lamy a proposé de partir des phrases des élèves pour en juger avec eux l'acceptabilité, après un apprentissage préalable pendant lequel les modèles seront enseignés. Il est souhaitable de présenter aux apprenants les erreurs qu'ils ont commises, surtout quand celles-ci ont une certaine fréquence chez une partie importante d'entre eux. Le but de l'exercice proposé par l'article est d'amener le groupe d'apprenants non débutants non seulement à corriger leurs erreurs, mais à ne plus les commettre. L'erreur est donc placée au centre de l'activité comme objet d'étude et de réflexion. Le

déroulement de l'exercice se fait à partir d'erreurs précises et réellement commises et suppose huit étapes distinctes, établies à partir des théories du développement langagier chez l'enfant et la *Grammaire des fautes* de H. Frei, et applicables sans distinction particulière à la syntaxe et au lexique (A. Lamy, *ibid.* : 120-125) :

- 1) les apprenants sont invités à examiner la tournure déviante soit sachant qu'il y a une erreur, soit ayant à décider eux-mêmes s'il y en a une ;
- 2) on suppose obtenir des apprenants une première correction ;
- 3) une phase (facultative) de la comparaison avec la langue maternelle ;
- 4) on cherche avec le groupe à garder l'élément incorrect en procédant à des changements d'énoncé d'origine par les quatre opérations simples (ajout, suppression, substitution, déplacement) pour qu'il reste correct ;
- 5) l'élaboration d'un tableau comparatif (forme erronée et forme corrigée) pour établir la différenciation : le groupe est amené à comparer la première correction proposée (étape 2) avec la tournure changée (étape 4) ;
- 6) les apprenants peuvent demander des explications supplémentaires ou en proposer ; il est important d'accepter leurs propositions, le but de cette étape n'étant pas de trouver l'« *explication en soi* », mais de « *mieux fixer pour mieux produire* » ;
- 7) on fait des « regroupements » : on produit des constructions similaires à celles qui sont proposées dans les phases 2 et 4 pour arriver à une dernière étape ;
- 8) faire produire des phrases en situation sur les modèles proposés.

Si les hypothèses d'A. Lamy n'ont pas été finalement adoptées dans leur totalité, le principe d'observation et de manipulation des erreurs avec les quatre opérations simples (*cf.* étape 4 *supra*), ainsi que la démarche pédagogique générale face à l'erreur, ont trouvé leur approbation et un réemploi chez plusieurs chercheurs en didactique du français (notamment, R. Porquier et U. Frauenfelder, 1980 ; H. Raabe, 1982 ; Y. Reuter, 1984 ; H. Besse et R. Porquier, 1991 ; C. Germain et H. Séguin, 1998 ; D. Anctil, 2005 ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 ; É. Champseix, 2006 ; et d'autres).

Pour l'analyse des erreurs que nous mènerons par la suite, nous retiendrons d'abord de ce sous-chapitre la préférence de l'emploi du terme d'*erreur* par rapport à celui de *faute*. Nous ne ferons pas cependant la même distinction entre les deux notions que P. S. Corder (1980). En effet, comme il n'est pas toujours simple de distinguer

clairement l'erreur de la faute, nous emploierons le terme *erreur* dans son sens plus générique, à savoir un écart par rapport à la norme requise dans le cadre institutionnel de la production verbale écrite en contexte de français langue étrangère. Nous inscrivant dans une perspective didactique, nous adoptons également le principe qu'il est important d'analyser, d'expliquer et de chercher la source des erreurs lexicales, afin d'essayer d'y remédier. Enfin, nous estimons que dans le cadre de l'analyse et de la recherche sur les erreurs lexicales, une tentative de classement d'erreurs selon des critères prédéfinis se révèle nécessaire, ce qui constitue le projet final de notre travail.

5.2. Présentation des typologies d'erreurs existantes et les limites de leur application

Les études sur l'analyse des erreurs, qui ont pris un essor important à partir des années 1970, ont donné jour à de nombreux inventaires d'erreurs recueillies dans les productions orales et écrites d'apprenants. Dans l'enseignement du français, FLE et FLM, on pourrait recenser depuis 1967 plusieurs essais de typologies basées sur des critères de classement très divers ; nous n'en citerons que quelques-uns : l'absoluité ou la relativité de l'erreur et son appartenance à l'oral ou à l'écrit (F. Debyser *et al.*, 1967), les interférences avec la LM et/ ou la langue cible et les stratégies compensatoires (B.E.P., 1970 ; G. Doca, 1981 ; S. Granger et G. Monfort, 1994 ; M.-C. Tréville et L. Duquette, 1996 ; V. Millischer, 2000 ; R. Fahandej Saadi, 2008), le niveau de l'organisation (morphologie, lexique, syntaxe) et le résultat formel (omissions, ajouts, substitutions, déplacements) (F. François, 1974), les constructions syntaxiques (C. Perdue, 1977), l'orthographe en corrélation avec d'autres domaines linguistiques (N. Catach, 1980 ; N. Catach *et al.*, 1980 ; D. Ducart *et al.*, 1995), les paramètres de l'acte linguistique et de la situation d'énonciation (B. Coudurier, 1987), les facteurs psycholinguistiques de l'erreur (J.-P. Astolfi, 2003), les propriétés de l'unité lexicale (D. Anctil, 2005), etc.

Si les typologies d'erreurs élaborées dans les années 1960-70 portent essentiellement sur la grammaire ou sur l'ensemble de faits linguistiques, celles des deux dernières décennies sont de plus en plus souvent consacrées au lexique. Dans les paragraphes qui

suivent, nous analyserons quelques-unes de ces typologies avant d'esquisser les principes d'élaboration de la nôtre.

5.2.1. La grille de classement typologique des fautes du BELC (1967)

Vers le milieu du XX^e siècle, dans les colonies africaines de la France, l'enseignement du français d'après les méthodes FLM connaît un échec considérable et cède progressivement la place à l'enseignement du français comme langue étrangère et, par la suite, comme langue seconde (cf. 1.2.2). En vue de l'élaboration des manuels de français destinés aux écoles africaines, il a paru alors nécessaire d'étudier les spécificités du contexte linguistique africain dans lequel se déroulait l'enseignement/ apprentissage du français et de définir les aspects linguistiques qui posaient le plus de difficultés aux élèves africains. L'analyse contrastive du français avec les langues régionales, en vigueur dans les années 1950-60, ne pouvait pas satisfaire à elle seule à une telle tâche : les pays africains se caractérisent par la cohabitation sur leurs territoires d'une multitude de langues et de dialectes dont la plupart n'étaient pas connus des linguistes à cette époque-là. Ce qui explique que le BELC (Bureau d'enseignement de la langue et la civilisation françaises à l'étranger), qui a toujours cherché à assurer le lien entre la spécificité du contexte de l'enseignement/ apprentissage et l'élaboration du matériel pédagogique¹¹⁴, se tourne vers le recueil et l'analyse poussée des erreurs effectivement produites par les élèves africains et établit ce qui deviendra le premier outil d'aide à l'analyse des erreurs – la grille de classement typologique des fautes (F. Debyser *et al.*, 1967), expérimentée et assez largement utilisée par la suite dans le contexte africain.

Dans la préface de l'ouvrage, les auteurs précisent que le but de leur grille typologique est « *de rétablir ce que l'élève aurait dû dire ou écrire dans un contexte précis, et non pas de supposer ce qu'il voulait dire ou aurait pu dire* », et donnent leur conception de la faute qui consiste en « *un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné* » (*ibid.* : 10). Ils établissent ensuite deux distinctions binaires principales sur lesquelles est basée leur typologie : *faute absolue/ relative* pour le lexique, *faute graphique/ orale* pour la grammaire, et qui sont censées couvrir la totalité

¹¹⁴ Cf. J. Champion (1972 : 842 *sqq.*), M. Marquilló Larruy (2003 : 67 *sqq.*).

d'erreurs susceptibles d'apparaître dans les productions d'élèves, essentiellement à l'écrit. Ainsi, selon les auteurs de la grille (*ibid.* : 11), la faute absolue est représentée par l'emploi d'une forme inexistante ; la faute relative relève d'une forme existante dans la langue cible mais inacceptable dans le contexte donné. La faute graphique concerne l'orthographe erronée du mot mais qui n'altère pas sa prononciation ; la faute orale, quant à elle, affecte à la fois l'oral et l'écrit.

Nous présentons ci-dessous un tableau qui résume les principes de classement des erreurs d'après la typologie du BELC :

Type	Catégorisation		Exemples		
00. Faute inclassable	Catégorie d'attente sujette à reclassement (+ énoncés grammaticalement corrects mais aberrants)				
10. Faute lexicale	absolue	11. graphique	pistoler, plutard,		
		12. orale	(déformations phonétiques, interférences entre termes proches, dérivés, non attestés...)		
		13. forme	(confusion de la forme, paronymes)		
		14. sens	(confusion liée à l'analogie sémantique)		
20. Faute grammaticale	morphologie	absolue (forme inexistante)	21. graphique	les chevaus je <u>vait prendre</u>	
			22. orale	il ne <u>voya rien</u> ils <u>repreñèrent</u> leur route	
		relative (existe mais inacceptable dans contexte)	23. graphique	accords genre, nombre, fonction	la première étage j' <u>aplanie</u> (forme participiale ne peut être noyau de l'énoncé)
			24. orale		<u>une</u> vacarme, <u>il</u> est belle, nous ne <u>trouve</u> rien
	structure		proposition	25. absolue	je suis voyagé en train
		26. relative		il revient <u>sur</u> sa place je chante <u>en</u> haute voix	
		entre propositions	27. concordance		la biche tombe je <u>le</u> vois s'affaisser (pronom de rappel mal choisi)
			28. coordination		mais voici mon village natal <u>mais</u> les gens de ce village sont...
			29. subordination		le creux <u>où</u> la dernière pluie a rempli, quel beau festin <u>comme</u> je viens de la passer
30. Ponctuation			je lui dis « <u>aurevoir</u> »		
40. Présentation graphique					

Tableau 2. La grille de classement typologique des fautes simplifiée (F. Debyser *et al.*, 1967, in M. Marquilló Larruy, 2003 : 69).

La typologie d'erreur élaborée par les chercheurs du BELC a certainement comblé dans une certaine mesure un manque d'outil d'analyse qui se faisait ressentir auprès des enseignants à cette période-là, face aux besoins didactiques du moment. Néanmoins, cet outil n'était pas parfait et ses défauts (notamment sa rigidité et la présentation des segments erronés hors contexte) ont rapidement été soulignés et critiqués dans le milieu didactique. Par exemple, Jacques Champion, dans le cadre de ses expériences d'enseignant de français en Afrique, remarque simplement, mais tout en reconnaissant

l'utilité de la grille typologique du BELC, que l'application de cette dernière s'avère parfois difficile :

« [La grille du BELC] correspondait bien à notre préoccupation fondamentale. [...] Elle oppose en gros deux types de fautes : les fautes lexicales et les fautes grammaticales, mettant à part les fautes inclassables ou les catégories d'attente, les fautes de ponctuation et de présentation graphique. Parmi les fautes lexicales, elle distingue les Absolues et les Relatives, opposant les Absolues graphiques aux Absolues orales. Les Relatives de formes et les Relatives de sens. Parmi les fautes grammaticales, elle distingue : les Morphologiques et les Structurales, les premières se divisant en Morphologiques Absolues (orales et graphiques) et Morphologiques Relatives (orales ou graphiques) les secondes étant étudiées Dans la Proposition (absolue/ relative) ou Entre Propositions (concordance/coordination/subordination). C'est dans ces deux dernières catégories que l'application nous a paru la plus délicate, notamment en ce qui concerne les temps, voix et modes de verbe et les concordances, car la grille a le défaut d'être conçue trop strictement en fonction de la structure de la langue française. Or les langues bantu ignorent le plus souvent notre notion du temps, des voix et des modes, ainsi que nos subordonnants. » (1972 : 845-846).

Quant à Rémy Porquier (1977), ses critiques sont plus nombreuses et directes. Outre le fait que la grille du BELC est plus descriptive qu'explicative et que les énoncés fautifs sont présentés sans contexte, ce sont surtout les deux distinctions binaires qui à ses yeux font problème. En effet, d'une part, la distinction entre les fautes absolues et relatives peut s'appliquer au niveau du mot, mais se révèle peu opératoire au niveau syntagmatique. Un énoncé correctement construit peut être tout à fait fautif à cause de son ambiguïté et son inadaptation à un contexte donné qui pourraient créer plus de confusions qu'un énoncé agrammatical qui n'entrave aucunement sa compréhension : « *Il est d'ailleurs piquant de constater que, selon ces critères, qui renvoient plus à la langue qu'au discours, bien des énoncés produits par des francophones en situation, et parfaitement intelligibles, seraient classés comme "fautes absolues"* » (*ibid.* : 26).

D'autre part, la distinction « faute graphique/ orale » est aussi loin d'être nette car elle se réfère à ce qu'un francophone aurait écrit ou prononcé dans le même contexte. Or, s'il est aisé de le faire pour les fautes graphiques, en revanche pour les fautes définies comme orales, ce critère se révèle moins applicable. R. Porquier (*ibid.* : 35) prend l'exemple de l'énoncé **Je lui explique tous*, où TOUS est classé comme faute orale parce qu'un francophone le prononcerait comme [tus] dans ce contexte. Une telle analyse de cet énoncé supposerait que l'élève qui l'a produit connaît les règles de prononciation du français sans pour autant maîtriser les règles d'orthographe. Pourtant, cette supposition est très discutable :

« Rien ne dit que l'élève ne prononce pas précisément [tu] dans ce cas (et la faute ne serait alors que graphique). Si, un peu plus loin, le même élève écrit *Tous mes amis sont venus*, va-t-on se demander s'il aurait prononcé [tus] ou [tu] ? Cette distinction, vraisemblablement créée pour traiter les erreurs de dictée (transcription écrite de l'oral), n'est pas pertinente pour les autres productions

écrites, et est inutilisable pour les productions orales (malgré un subterfuge proposé, consistant à éliminer, pour l'oral, les rubriques "fautes graphiques") » (*ibid.* : 35-36).

Malgré les défauts constatés de l'outil d'analyse en question, on ne pourrait pas nier le rôle que la grille typologique des fautes du BELC a joué dans l'avancement de l'analyse des erreurs en suscitant des critiques constructives, en incitant à l'élaboration de typologies plus « performantes » et en révélant certaines difficultés majeures du domaine de l'interprétation des erreurs (leurs causes, nature, localisation, etc.).

5.2.2. La typologie des erreurs d'orthographe de N. Catach (1980)

À la fin des années 1970 – au début des 1980, un nouveau élan à l'analyse des erreurs est donné par les travaux de recherche de Nina Catach et son équipe sur l'orthographe française (N. Catach, 1980 ; N. Catach *et al.*, 1980). Les auteurs analysent le fonctionnement du système orthographique du français, et pour traiter des erreurs, ils proposent un relevé et un classement à but « préventif »¹¹⁵, tout en adoptant une conception constructive de l'erreur : les erreurs sont « normales et fortement informatives en pédagogie » (N. Catach, *op. cit.* : 9).

ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	<i>mid (nid)</i>
Obis. Reconnaissance et coupure des mots		<i>lévier (l'évier)</i>
1. Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonèmes	<i>maitenant (maintenant)</i>
	Confusion des consonnes et des voyelles	<i>tortoir (dortoir) défint (défunt)</i>
ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	Altérant la valeur phonique (omission ou adjonction, confusion, inversion)	<i>cheveu (cheveu) merite (mérite) recu (reçu)</i>
	N'altérant pas la valeur phonique (omission ou	<i>pingoin (pingouin) guorille (gorille)</i>

¹¹⁵ Cf. N. Catach *et al.* (1980 : 10).

	adjonction, confusion)	
3. Erreurs à dominante morpho-grammique		
3.1. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. - Omission ou adjonction erronée d'accords larges.	<i>la routes (la route)</i> <i>chevaus (chevaux)</i> <i>les gens...il...(ils)</i> <i>pleine de truite</i> <i>(truites)</i>
3.2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical (lettres finales justifiables) - Marques préfixes/suffixes - Ignorance de la famille lexicale	<i>canart (canard)</i> <i>anterrement</i> <i>(enterrement)</i> <i>inabité (inhabité)</i>
4. Erreurs à dominante logogrammique		
4.1. Logogrammes (homophones) grammaticaux		<i>ils ce sont dit (se)</i>
4.2. Logogrammes (homophones) lexicaux		<i>J'ai pris du vain</i> <i>(vin)</i>
4.3. Homophones de discours		<i>Encore sage (en corsage)</i>
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union, etc.	<i>l'état (l'Etat)</i> <i>et, lui (et lui)</i> <i>mot-composé (mot composé)</i>
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques (grecques, latines) - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - Voyelles - Lettres finales particulières	<i>sculteur</i> <i>(sculpteur)</i> <i>rume (rhume)</i> <i>boursouffler</i> <i>(boursouffler)</i> <i>peure (peur)</i>

Tableau 3. Typologie des erreurs orthographiques (d'après N. Catach, 1980 ; N. Catach *et al.*, 1980).

Les critères d'analyse de cette typologie reposent sur « *une vision d'ensemble du système graphique* » (N. Catach, *op. cit.* : 10). Le classement suit les ordres mêmes de l'analyse du langage, c'est-à-dire les aspects phonique, grammatical, lexical et sémantique, car « *ces ordres se retrouvent tout naturellement sur le plan graphique* » (*ibid.*).

Cette grille est théorique et adopte une problématique linguistique et structurale pour le relevé et la description des erreurs qu'elle permet de hiérarchiser selon l'appartenance au système linguistique et des règles de correspondance phonie-graphie. Les auteurs visent, en outre, à donner des indicateurs pour orienter la recherche de

mesures pédagogiques correctives. Ils proposent à cette fin une grille de pointage décimal pour l'inventaire quantitatif des erreurs, produites par un élève dans un texte donné, dans le but de construire une progression pédagogique (N. Catach *et al.*, *op. cit.* : 20-21). La typologie et la grille de pointage ambitionnent ainsi d'être applicables à tous les ordres d'enseignement et à diverses formes d'activité d'écriture, propres au milieu scolaire.

Il faut souligner que la typologie en question a connu un grand succès, si l'on en juge par les applications auxquelles elle a donné lieu en didactique de l'orthographe (par exemple, M. Gey, 1979 ; R. Honvault, 1985 ; D. Cogis, 2005). En effet, d'une part, cette typologie a été perçue comme permettant une description linguistique affinée des erreurs orthographiques ; d'autre part, son apparition a coïncidé avec une période de réflexion très productive sur l'erreur (*cf.* 5.1.3) et l'évaluation (Groupe EVA, 1991), et ce notamment en contexte de production d'écrits (J.-F. Halté, 1984 ; C. Garcia-Debanco, 1990), domaine qui laissait traditionnellement les maîtres très démunis devant les infractions du code et les maladresses d'expression.

Mais par-dessus tout, le succès immédiat de la typologie pourrait s'expliquer par la convergence entre un domaine dont l'enseignement est problématique et une description homogène dont la mise en cohérence théorique et didactique est affichée par les auteurs comme un objectif central. La langue y est décrite comme un plurisystème dont la complexité et les interférences de ses réglages engendrent par nature, lors de l'apprentissage de l'écrit, des erreurs d'encodage qui sont analysées et répertoriées par la typologie construite à cet effet. Outre la cohérence de la description, cette typologie présente enfin un avantage crucial qui est celui de son exhaustivité supposée, facilitée en outre par l'existence et la permanence des réglages *formels* et *univoques* du code écrit. *Tous* les types d'erreurs y sont représentés, codés sur la base de descripteurs graphiques, configurant un tableau synthétique et assez commode (C. Masseron et O. Luste-Chaa, 2008).

Cependant, il faut évoquer également la complexité d'emploi et une certaine lourdeur de la typologie et des grilles de pointage proposées par N. Catach et ses collaborateurs. La typologie des erreurs orthographiques, telle qu'elle a été conçue, a pour objectif de permettre la construction d'hypothèses expliquant des erreurs commises, mais, comme c'est souvent le cas, une seule erreur peut être classée dans différentes cases de la typologie, ce qui ne simplifie pas l'élaboration d'une progression pédagogique adéquate.

À titre d'exemple, *JUDORANGE (T16 : 50) peut être analysé à la fois en tant qu'une erreur de segmentation et/ou une mauvaise reconnaissance des unités du mot composé. Autrement dit, s'agit-il d'une erreur à dominante phonogrammique n'altérant pas la prononciation, ou bien d'une erreur de morphogramme lexical, voire d'une erreur à dominante non fonctionnelle (le -s du JUS est l'héritage du latin) ? Le classement n'est pas univoque ou direct.

En second lieu, l'application en l'état de la grille de pointage décimal lors de la correction des copies d'élèves risque de peser lourd pour un enseignant. Enfin, la typologie d'erreurs orthographiques, comme le laisse entendre son nom même, n'est pas suffisante en soi pour évaluer un écrit de façon complète. Les erreurs lexicales, la syntaxe, la cohésion et la cohérence du texte nécessitent un traitement particulier et donc une (d') autre(s) typologie(s), et peut-être de minimiser ou relativiser la place que l'on accorde au traitement des erreurs d'orthographe.

5.2.3. Les typologies d'erreurs d'inspiration contrastive (1970-2008)

Si l'analyse contrastive des erreurs *a priori* présentait certaines faiblesses quant à son efficacité et son utilité au niveau didactique (*cf.* 5.1.3), elle a repris de l'intérêt avec le développement de l'analyse des erreurs *a posteriori*. En adoptant à la fois le principe de l'analyse des erreurs effectivement commise par les apprenants et le principe de comparaison des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible, cette approche a constitué la base de quelques typologies d'erreurs, et ce jusqu'à tout récemment (entre autres, B.E.P., 1970 ; G. Doca, 1981 ; S. Granger et G. Monfort, 1994 ; M.-C. Tréville et L. Duquette, 1996 ; V. Millischer, 2000 ; R. Fahandej Saadi, 2008 ; etc.).

Nous ne nous arrêterons pas sur chacune de ces typologies, mais nous en décrirons les catégories essentielles.

Les typologies des erreurs fondées sur l'analyse contrastive recensent des erreurs interférentielles dues à l'influence de la LM et/ou de la LE cible, et parfois d'une autre langue étrangère apprise antérieurement. La première analyse des erreurs interférentielles en français a été effectuée par le Bureau d'Études pédagogiques (B.E.P.) de Casablanca en 1970. En 1974, déjà sous l'influence des études grandissantes sur l'interlangue,

H. Dulay et M. Burt confirment dans leur travail de recherche que les erreurs dues à l'interférence de la LM ne sont pas les plus fréquentes, et établissent la distinction entre les erreurs interlinguistiques, intralinguistiques et mixtes (*in* R. Porquier, 1977 : 28).

Marie-Claude Tréville et Lise Duquette, dans leur ouvrage *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* (1996 : 63 *sqq.*)¹¹⁶, apportent quelques modifications à la distinction susmentionnée en développant plusieurs sous-catégories qu'elles associent aux stratégies d'apprentissage et de communication en LE. Ainsi, les *erreurs interlinguistiques* sont dues aux relations que l'apprenant établit lors de l'apprentissage entre sa LM et la LE en acquisition. Autrement dit, plus il s'appuie sur sa langue maternelle pour pallier ses lacunes en LE (surtout s'il s'agit d'une langue proche), plus il y aura des erreurs interlinguistiques liées à la forme et au sens :

- la transcription phonétique erronée (le recours en LE aux règles de la transcription phonétique de la LM) ;
- l'interférence structurale (l'utilisation de structures de phrases en langue cible calquées sur la langue maternelle) ;
- l'alternance (l'insertion d'un ou plusieurs mots en langue maternelle dans un énoncé en langue cible) ;
- le pérégrinisme (l'utilisation des mots de la LM en leur appliquant la morphologie et la phonologie de la LE cible) ;
- la translittération (une traduction littérale en LE d'une unité lexicale de la LM) et le calque.

Ce type d'erreurs peut également avoir sa source dans une LE apprise auparavant (V. Millischer, 2000 ; M. Bono, 2006). On aura noté que les critères énumérés sont plus descriptifs qu'explicatifs.

La deuxième grande catégorie regroupe les *erreurs intralinguistiques* de caractère lexico-sémantique, largement majoritaires par rapport à la première catégorie, et qui révèlent l'état de l'évolution de l'interlangue de l'apprenant :

- la contiguïté sémantique (l'emploi d'un terme générique au lieu d'un terme plus spécifique) ;
- la sur-généralisation (essentiellement dans le domaine de la dérivation) ;

¹¹⁶ Cf. Également M.-C. Tréville (2000).

- la création lexicale (la création d'une nouvelle unité lexicale en LE par la traduction d'un sème de la LM et l'ajout des traits morphologiques spécifiques à la LE cible) ;
- la périphrase.

Virginie Millischer (*ibid.* : 23 *sqq.*) évoque également une troisième catégorie d'erreurs dites *extralinguistiques* ou *méthodologiques*, dues notamment à une mauvaise utilisation d'un dictionnaire bilingue. En consultant le dictionnaire, les apprenants ont parfois tendance de choisir le premier sens venu du mot recherché sans prêter attention à ses propriétés grammaticales ou les particularités contextuelles de son emploi.

Cette typologie a été largement reprise et réutilisée depuis son apparition, et ce jusqu'à tout récemment, comme en témoignent les travaux cités au début de cette section. Elle présente certes l'avantage de la clarté et de la simplicité d'utilisation, mais à condition que l'enseignant ou le chercheur maîtrise bien la langue maternelle des apprenants, et le cas échéant une autre langue étrangère qu'ils ont apprise, et sache identifier les interférences. Dans le cas contraire, seulement la catégorie d'erreurs intralinguistique reste didactiquement utilisable. Enfin, il n'est pas toujours aisé d'identifier clairement la source de l'interférence, surtout si l'erreur est commise sous l'influence de la LM de l'apprenant ou de son interlangue en évolution.

5.2.4. La typologie des erreurs lexicales de D. Anctil (2005)

Dernièrement, une typologie intéressante, portant explicitement sur l'analyse et l'essai de classement des erreurs lexicales, a été élaborée par un jeune chercheur canadien Dominic Anctil (2005). Les objectifs de ce travail de recherche consistent à décrire (qualitativement et quantitativement) les problèmes lexicaux apparaissant dans les écrits des étudiants d'université et les stratégies de leur résolution. Il est à noter que l'étude porte sur un corpus des 103 textes produits par les étudiants scolarisés en français tout le long de leur cursus, autrement dit des francophones.

Pour établir les différents types d'erreurs de sa grille d'analyse, D. Anctil s'appuie sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire (I. A. Mel'čuk, A. Clas et A. Polguère, 1995), branche lexicologique de la Théorie Sens-Texte (I. Mel'čuk, 1997). Les erreurs

lexicales relevées dans le corpus d'observation sont regroupées en trois grandes catégories, ce qui aboutit à une typologie structurale (à dominante descriptive) des erreurs. Dans la première catégorie, les erreurs sont classées selon les aspects enfreints de la connaissance d'une unité lexicale : la forme, le sens, les propriétés de combinatoire grammaticale, les propriétés de combinatoire lexicale. La deuxième catégorie d'erreurs regroupe celles qui mènent à la création d'une unité lexicale inexistante en français, soit morphologiquement, soit sémantiquement. Enfin, dans la troisième catégorie sont rassemblées les erreurs sémantiques (imprécision, pléonasme) et stylistiques (mélange de styles et de codes, répétition). Nous reproduisons ci-après la grille typologique finale de D. Anctil :

TYPE	CAS		
A. <i>Altération d'une des dimensions de l'unité lexicale</i>	1. Forme	Erreur d'orthographe lexicale	
		Barbarisme	
	2. Sens	Non-respect d'une composante de sens	Non-respect du typage des actants
			Non-respect d'une différence spécifique
	3. Propriétés de combinatoire grammaticale	Régime	Non-respect de la structure actancielle de la lexie
			Utilisation d'une mauvaise préposition
			Non-respect du mode verbal imposé par l'unité lexicale
		Autres propriétés grammaticales inhérentes à la lexie	Non-respect du genre nominal
			Non-respect de la partie du discours
			Non-respect du caractère invariable
			Utilisation d'un mauvais verbe auxiliaire
	Non-respect du caractère figé d'une locution.	Non-respect d'une autre propriété grammaticale	
		Déformation de la locution	
	4. Propriétés de combinatoire lexicale	Problème de collocation	Choix d'un mauvais collocatif (collocation inexistante)
			Choix d'un collocatif valable, mais dont le sens véhiculé n'est pas le bon
			Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif
Choix d'un collocatif qui appartient à une autre lexie du même vocable			
Emploi d'un mauvais dérivé sémantique			
B. <i>Utilisation d'une lexie fictive</i>	1. Création d'une nouvelle acception d'un vocable		
	2. Impropiété	Accidentelle	
		Anglicisme	
		Paronyme	
		Classe résiduelle	
3. Mauvaise dérivation morphologique	Création d'un signifiant fictif		
	Création d'une nouvelle acception d'un vocable		
C. <i>Usage douteux en fonction du contexte</i>	1. Changement de registre de langue		
	2. Mélange de codes (variantes dialectales)		
	3. Répétition : excessive ~ en écho		
	4. Imprécision : périphrase ~ mot générique		
	5. Pléonasme		

Tableau 4. La typologie structurale des problèmes lexicaux (D. Ancil, 2005 : 132).

Cette typologie a des points forts qui méritent d'être soulignés. Tout d'abord, c'est, à notre connaissance, une des rares typologies à ce jour qui porte exclusivement sur les problèmes lexicaux (erreurs lexicales et maladresses). Ensuite, le lexique n'y est pas dissocié des domaines contigus comme la grammaire, la syntaxe et la sémantique, mais présenté comme formant un ensemble des domaines interdépendants et en corrélation

permanente. Enfin, cette typologie permet de se rendre compte de l'importance de décrire les erreurs avant de les expliquer et de pouvoir les travailler en classe, ainsi que des difficultés liées à l'analyse du statut et de l'acceptabilité d'une erreur lexicale qu'impliquerait une telle démarche didactique dans l'enseignement/ apprentissage du lexique.

Il nous semble néanmoins que la typologie des erreurs de D. Anctil pourrait être élargie aux niveaux plus élevés que les liens que l'unité lexicale elle-même entretient avec son contexte immédiat, sous l'angle par exemple du choix lexical en fonction de l'intention du discours et du thème principal, de la disponibilité lexicale à la surface du texte, etc., dimensions dont nous essayerons de tenir compte dans notre propre typologie des erreurs lexicales.

5.3. Enjeux didactiques de l'élaboration d'un classement d'erreurs lexicales

Les paragraphes précédents ont permis de voir que la question d'analyse des erreurs et d'élaboration de typologies occupe toujours les chercheurs, d'autant plus qu'il reste aujourd'hui ardu d'établir un classement exhaustif des erreurs des apprenants tant la diversité semble être le maître mot en la matière.

La nécessité d'élaborer une typologie d'erreurs lexicales reste pertinente à ce jour ; en effet, l'intérêt d'avoir un outil d'analyse, à la fois clair, complet et adapté, qui permettrait d'identifier et de corriger objectivement les erreurs est de plusieurs ordres :

➤ Un relevé systématique des erreurs dans les productions des apprenants permettrait de renseigner l'enseignant à la fois sur les compétences réelles des apprenants et sur l'évolution de leur vocabulaire.

➤ L'élaboration de classification d'erreurs permettrait de mener un traitement statistique et qualitatif dans différentes situations d'écrits pour différents types de textes.

➤ Une typologie d'erreurs est la clé de voûte d'un système d'évaluation formative qui se veut à la fois un outil ou un référent (la construction de l'outil peut être circonscrite

dans le temps ; si on l'affine en fonction d'un secteur particulier, cet outil devient un référent). Son efficacité dépend de l'utilisation systématique et progressive.

➤ La création et l'utilisation d'une typologie auraient pour objectif d'identifier des types d'erreurs, mais elles se doivent aussi de chercher à faire formuler les raisons de l'erreur, si peu évident que ce soit, et d'intégrer ce questionnement à toute démarche didactique. « *Que l'enseignant puisse proposer une identification de l'origine de la faute [...] semble pédagogiquement intéressant : cela devrait permettre à l'élève de prendre conscience de ce qui l'a conduit à l'erreur et dès lors de se corriger plus efficacement* » (J. Patris et N. Vansnick, 1992 : 50). L'analyse des erreurs lexicales serait alors un prétexte, une amorce à la discussion sur le lexique.

Au cours de l'analyse de la notion d'erreur du présent chapitre, nous nous sommes efforcée de cerner ses rapports avec la norme linguistique, son rôle dans le processus d'apprentissage, ainsi que son statut dans le domaine de la didactique des langues. Ainsi, nous entendons par *erreur* la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, qui s'apparente au stock lexical de la langue. Nous adoptons la vision constructive de l'erreur en la considérant comme révélatrice des performances langagières, et notamment scripturales, de l'apprenant. Relever systématiquement les erreurs et essayer de les classer se révèle alors indispensable pour bien identifier les types de disfonctionnement lexical, comprendre, dans la mesure du possible, leurs sources afin d'amorcer une réflexion sur la façon de mieux intégrer cette démarche dans l'enseignement/ apprentissage du lexique dans le cadre institutionnel. Cette tâche est loin d'être simple, comme en témoignent plusieurs essais de classement en didactique, mais d'autant plus utile.

CHAPITRE 6.

La typologie des erreurs lexicales : méthodologie retenue

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé la notion d'erreur lexicale, son statut et son rôle dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue maternelle et plus particulièrement étrangère. Nous avons établi par ailleurs l'intérêt et les enjeux didactiques de l'élaboration d'un classement des erreurs lexicales qui accompagnerait le travail de correction des enseignants.

Le présent chapitre a pour objectif de présenter notre conception d'une typologie d'erreurs lexicales. Dans ce but, nous analyserons d'abord les liens qui unissent le lexique avec d'autres domaines linguistiques (la syntaxe, la sémantique et la pragmatique), lesquels domaines devraient, par conséquent, intervenir dans l'analyse des erreurs lexicales. Nous exposerons ensuite les principes adoptés lors de l'élaboration de notre typologie des erreurs lexicales, ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées dans cette tâche, notamment en ce qui concerne l'acceptabilité d'un énoncé ou d'un segment jugé erroné. Le dernier sous-chapitre sera consacré à la présentation et à l'illustration de la typologie adoptée avec des exemples d'erreurs lexicales tirés de notre corpus d'observation.

6.1. L'analyse des erreurs lexicales : à la croisée des domaines

Le lexique fait interagir la sémantique, la syntaxe et la morphologie. Dès lors la connaissance d'une unité lexicale implique la maîtrise non seulement de sa forme et de son sens, mais aussi, au même niveau d'importance, la maîtrise syntaxique de son emploi et ses relations avec d'autres unités (*cf.* 4.3). Par conséquent, l'analyse des erreurs lexicales doit également combiner plusieurs approches et tenir compte des liens qui existent entre le lexique et les autres domaines des sciences du langage. En effet, il est souvent difficile de déterminer catégoriquement de quel domaine relève une erreur lexicale donnée car certaines erreurs se montrent à la marge entre tel ou tel domaine. Rares sont finalement les erreurs qui ne se situent qu'à un seul niveau (morphologique,

lexical, syntaxique, etc.) et n'ont pas d'influence (même indirecte) sur d'autres niveaux. Ainsi, l'omission « locale » d'une préposition entraîne une discussion possible sur la recevabilité grammaticale d'un énoncé que sanctionnerait un astérisque : par exemple, **J'habite le sud en Chine* (T5 : 15). Pareillement, une erreur qui pourrait n'être qu'orthographique peut entraîner une violation morphologique (**J'ai fais des exercices* (T4 : 13)). Il est donc nécessaire d'adopter une démarche *multidimensionnelle* lors de l'analyse des erreurs, en allant du mot à la phrase et au texte.

Rappelons d'abord à grands traits les liens qui rapprochent le lexique des différents domaines de la langue.

6.1.1. Les relations lexico-sémantiques

Les énoncés que les individus produisent à l'oral ou à l'écrit sont toujours composés de plusieurs unités qui ne sont pas juxtaposées au hasard. Une observation, même non approfondie, laisse deviner que la combinaison de ces unités au sein d'une phrase obéit à un système de règles grammaticales, qui sont étudiées et décrites par la syntaxe. Mais les mots obéissent aussi à des combinaisons d'inspiration sémantique qu'il ne faut pas ignorer.

La propriété principale du lexique est de véhiculer le sens ; le lexique sert ainsi de pivot pour toute communication verbale. C'est en fonction du sens que l'émetteur du message veut exprimer qu'il choisit des mots parmi les unités lexicales disponibles dans sa langue ; et c'est à partir des mots qui constituent le message perçu que le récepteur en comprend le sens. Le contexte d'énonciation joue un rôle important tant en production qu'en réception et aide à désambiguïser le sens de l'énoncé. Certaines unités lexicales entretiennent des liens privilégiés avec d'autres unités au niveau de leur cooccurrence fréquente dans la langue pour exprimer un sens particulier, le phénomène appelé la *combinaison lexicale restreinte* ou la *collocation* (cf. 4.1.4) ; par exemple : *attraper froid*, *commettre une erreur*, etc. Les collocations sont observables dans toutes les langues, mais étant très nombreuses et plus ou moins arbitraires, elles sont difficilement saisissables pour un locuteur non natif qui s'y trompe régulièrement. Une autre difficulté chez un non francophone consiste d'abord à saisir plusieurs sens d'un mot polysémique, nombreux en français, et éventuellement le lien qui existe entre ces divers sens, mais aussi à

comprendre et à apprendre qu'en fonction de différence de sens, les collocations ne sont pas les mêmes non plus. Sans parler des expressions idiomatiques figées qui sont sémantiquement équivalentes à une unité lexicale et dont les constituants ont perdu leur valeur sémantique propre, empêchant de deviner le sens à partir du principe de compositionnalité sémantique, par exemple, *casser du sucre sur le dos de qqn.* (A. Polguère, 2003).

Un autre phénomène qui relie le lexique et la sémantique est la *combinatoire sémantique* qui définit la possibilité de combiner certaines unités lexicales. Chaque unité lexicale impose en fait des contraintes d'utilisation découlant de son sens, notamment en ce qui concerne le typage de ses actants sémantiques (cf. 4.1.4). Dans certaines combinaisons, l'erreur peut être manifeste, comme par exemple dans : (?) *L'homme a cassé sa chemise*¹¹⁷, à cause de l'incompatibilité sémantique des lexies CASSER et CHEMISE. D'autres énoncés peuvent provoquer plus de doute quant à leur acceptabilité et demandent une analyse sémantique plus approfondie. Par exemple, nous estimons que dans l'énoncé : (?) *Le chat est [...] très doux, amical et tranquille* (T6 : 17)¹¹⁸, l'association des unités lexicales comme CHAT et AMICAL enfreindrait les principes de la combinatoire sémantique. En effet, en analysant l'article « AMICAL » dans le *Petit Robert* (2000) et dans le *Trésor de la langue française informatisé* (désormais *TLFi*), on peut constater que dans son usage courant, cette unité lexicale dénote la propriété d'une personne, de son comportement ou de ses gestes d'exprimer de l'amitié ou de la sympathie envers quelqu'un : *une jeune fille amicale, un geste amical, des relations amicales*, etc. Cette dénotation nous amène à en déduire l'existence d'un certain degré d'intentionnalité de la part de ladite personne, ainsi que sa connaissance du concept de l'amitié, ce qui n'est pas habituellement attribué à un animal que l'on préfère qualifier plutôt d'AFFECTUEUX (quasi-synonyme d'AMICAL) ou de CÂLIN. Toutefois, se référant à l'article du *TLFi*, on peut remarquer que, par analogie, AMICAL a été quand même utilisé par certains écrivains du XIX^e siècle en cooccurrence avec des noms d'animaux tels que le chien ou la bourrique. Une telle constatation ne rend évidemment pas notre tâche de correcteur plus aisée : du point de vue normatif, nous sommes plutôt d'avis de traiter la

¹¹⁷ Exemple emprunté à D. Anctil (2005 : 22).

¹¹⁸ Nous utiliserons le point d'interrogation (?) placé entre parenthèses au début d'un énoncé pour désigner une anomalie lexico-sémantique.

collocation analysée ci-dessus comme une erreur lexicale ; la cooccurrence, même peu fréquente, des deux lexies dans une langue perçue comme archaisante ou poétique soulève néanmoins la question du degré de gravité de l'erreur et de l'acceptabilité, que nous traiterons plus loin.

6.1.2. Le lexique, la sémantique et la syntaxe

En ce qui concerne les relations lexico-syntaxiques, il existe des liens étroits entre les unités lexicales et les structures syntaxiques dans lesquelles ces mots peuvent apparaître. Les mots ainsi que les constructions ont des significations, et ces deux composants forment la syntaxe qui dépend, à son tour, de l'apprentissage des mots eux-mêmes — verbes, noms, prépositions, adjectifs. Ève Clark se montre assez catégorique quand il s'agit de la corrélation lexicale – syntaxe :

« Sans lexique, il n'y a point de syntaxe. [...] C'est-à-dire qu'on n'apprend pas les mots de façon isolée, sans rapport avec l'usage qu'on en fait. On les apprend à travers leur construction syntaxique et, de cette façon, on apprend aussi les constructions elles-mêmes. Dans une phrase, on ajoute la signification du verbe, par exemple, à la signification de la construction où il se trouve. [...] C'est qu'il y a des liens étroits entre les significations des mots et les structures de la syntaxe, liens qui jouent un rôle central dans les processus de l'acquisition. Ces structures, ou plutôt ces constructions, ont-elles-mêmes des significations, et les enfants doivent, pour apprendre la syntaxe de leur langue, apprendre *et* les mots *et* les constructions. C'est-à-dire qu'on ne présuppose pas une syntaxe innée ; la syntaxe, elle est à découvrir et à apprendre. » (1997 : 61-62).

La plupart des unités lexicales en français imposent des contraintes au niveau de leur emploi syntaxique, ce qui est appelé la *combinatoire syntaxique* ou le *régime* de la structure actancielle de l'unité lexicale. Cette combinatoire fait partie des propriétés qui régissent le comportement grammatical de chaque unité lexicale lors de la construction d'un énoncé (*cf.* 4.1.4). Ainsi, la plupart des lexies du français sont des *prédicats sémantiques*, le terme signifiant que la réalisation du sens de telles unités lexicales implique des participants (*arguments* ou *actants sémantiques*), ce qui donne lieu à des structures lexico-syntaxiques particulières, appelées les *structures prédictives* ou *actancielles* (J. Picoche, 1986, 1993 ; A. Polguère, 2003 ; D. Anctil, 2005). Par exemple, FRÈRE signifie 'qqn. est le frère de qqn.', ou bien, un verbe comme APERCEVOIR exige d'être accompagné d'éléments nominaux, noms ou pronoms, qui désignent l'un, l'auteur de l'action, et l'autre, l'être ou la chose qui en est l'objet : 'qqn. aperçoit qqn. / qqch.'.

En français, les verbes, les adjectifs, les adverbes et une partie de noms sont des prédicats sémantiques. Pour les verbes, ce phénomène se traduit dans la grammaire par les notions de *transitivité* (pour un verbe ayant plus d'un argument : ENTAMER – 'qqn. entame qqch.') et d'*intransitivité* (un verbe ayant seulement un sujet comme argument : MARCHER – 'qqn. marche'). Outre cela, beaucoup de verbes, certains noms et adjectifs introduisent leurs compléments par des prépositions ayant pour fonction de relier ces unités lexicales à leurs arguments, par exemple, 'qqn. parle à qqn. de qqch'. Il y a des *prépositions régies* (à, de) et des *propositions régissantes* (dans, avec, etc.). Le non-respect de la structure actancielle et du régime de l'unité lexicale entraîne systématiquement une erreur de micro-syntaxe ou de syntaxe lexicale : **L'électricité accélérât l'évolution industrielle pour l'humanité* (T7 : 20).

L'enseignement/ apprentissage du lexique est donc peu dissociable de celui de la syntaxe, bien que le processus de l'acquisition/ apprentissage de cette dernière se révèle plus lent que celui du lexique, tant en langue maternelle (È. Clark, 1997, 1998) qu'en langue étrangère (C. Perdue et D. Gaonac'h, 2000 ; S. Schlyter, 2003). Apprendre des listes de mots de la nouvelle langue, comme on le faisait, ne mène pas à une maîtrise satisfaisante du lexique. Il est certes utile d'accumuler le premier vocabulaire, mais, et très rapidement d'ailleurs, les mots doivent être appris en contexte qui montrerait leur signification et leur comportement syntaxique, approche adoptée dans les méthodes communicatives FLE.

Si les liens entre le lexique et la syntaxe sont reconnus, ceux entre la syntaxe et la sémantique sont discutés davantage. La syntaxe a été longtemps considérée comme une partie de la grammaire « *opposée à la fois à la phonétique, à la morphologie, à la lexicologie et à la sémantique* » (M. Arrivé *et al.*, 1986 : 665). Mais ce point de vue est aujourd'hui daté. Bien que considérée comme autonome par rapport à la sémantique, la syntaxe n'en est pas cependant indépendante. Les mots d'un énoncé, liés syntaxiquement, entretiennent également entre eux des relations sémantiques. Ainsi, parmi les linguistes et les didacticiens, beaucoup postulent¹¹⁹, « *bien qu'elle soit loin d'être toujours évidente* », l'existence d'une relation étroite entre la syntaxe et la sémantique, surtout en ce qui concerne les constructions verbales. La syntaxe, plutôt que la sémantique, sert de point de

¹¹⁹ Cf. Par exemple, J. Picoche (1993), Ch. Baylon et X. Mignot (2000), F. Cusin-Berche (2003), E. Jouili (2006).

départ pour l'analyste, dans la mesure où ses descriptions sont ressenties comme « structurées », manifestes et systématiques (J. Picoche, 1993 : 29). La combinatoire syntaxique peut être utilisée à des fins sémantiques. Les relations syntaxiques donnent à l'énoncé une sorte de squelette formel qui fournit un appui aux relations sémantiques. Par exemple, l'ordre des mots lui-même peut être indice du sens d'un énoncé, puisque c'est grâce à l'antéposition et à la postposition des noms par rapport au verbe que l'on identifie en français les fonctions de sujet et de complément d'objet : *Paul mange une pomme*. Toutefois, la fonction syntaxique de sujet ne signifie pas obligatoirement celle de « agent » de l'action. Dans la phrase *Paul souffre*, le sujet n'est pas agent mais patient de souffrance, à cause de l'une des contraintes syntaxiques du verbe SOUFFRIR de faire appel à un nom dont la fonction syntaxique de « sujet » désigne celui qui supporte la souffrance (Ch. Baylon et X. Mignot, 2000 : 25). Si deux constructions syntaxiques semblables peuvent produire des différences de sens importantes, l'analyse syntaxique seule se révèle alors insuffisante et doit être associée à une analyse sémantique approfondie (J. Picoche, *op. cit.* : 31-39).

Les structures syntaxiques sont indispensables au fonctionnement du lexique et elles permettent aux unités lexicales de produire du sens. Mais, comme l'a fait remarquer A. Martinet, « *la fonction syntaxique [...] ne correspond par elle-même à aucune relation sémantique : tout dépend du sens lexical (état, événement ou action) qu'a le verbe, de sa voix, active, réfléchi ou passive* » (Ch. Baylon et X. Mignot, *op. cit.* : 137). Les relations sémantiques, extrêmement diversifiées, dépendent donc bien plus du sens lexical des mots en cause que de la construction syntaxique elle-même. Elles ne sont pas enracinées d'emblée dans la construction syntaxique adoptée puisque, comme nous l'avons vu, la même construction peut correspondre à des relations sémantiques très variées. Elles lui sont attribuées par le locuteur et elles sont à reconstituer par le destinataire du message du contexte et de la situation de l'énonciation. Toutefois, en particulier pour les verbes, mots fondamentalement relationnels autour desquels s'organise la proposition, il existe souvent des constructions usuelles que les usagers stockent dans leur lexique mental en même temps que le(s) sens du verbe et qui sont disponibles en production et en réception.

Pour terminer, nous dirons que certaines unités linguistiques soulèvent plus souvent que d'autres la question des relations entre les trois domaines – le lexique, la sémantique et la syntaxe. Dans la plupart des cas, il s'agit des prépositions et des

déterminants dont l'emploi erroné oblige à prendre en compte les spécificités sémantiques et syntaxiques de l'environnement de l'erreur. Nous pourrions y ajouter également les reprises anaphoriques, l'emploi des indéfinis, l'expression de la négation et l'emploi des connecteurs. Ces phénomènes font interférer des contraintes syntaxiques particulières et des fonctions sémantiques assez précises en français.

6.1.3. Les liens avec la pragmatique

L'analyse lexico-syntaxique et sémantique d'un énoncé ne serait pas complète sans une approche pragmatique. En effet, le sens d'un énoncé est très souvent conditionné par un ensemble d'éléments situationnels externes, dont la prise en compte est incontournable pour bien interpréter le sens d'un énoncé et des unités lexicales qui le constituent : *rechercher son ascendant* ne signifie pas la même chose pour un astrologue ou un généalogiste (F. Cusin-Berche, 2003 : 17). Le sens d'un mot polysémique dans un énoncé ambigu peut être éclairci soit par son *cotexte* (l'environnement linguistique immédiat, intraphrastique et interphrastique, de l'unité lexicale (C. Guimier, 1997 : 7)), soit par son *contexte* (l'ensemble des « *éléments cognitifs, situationnels ou intertextuels, susceptibles d'intervenir dans le processus de construction ou d'identification du sens* » (F. Cusin-Berche, *ibid.* : 20).

Le cotexte minimal phrastique n'est pas toujours suffisant pour résoudre l'ambiguïté lexicale, et parfois seul le contexte au sens large permet alors de comprendre clairement le message. À titre d'exemple, dans la phrase : *À l'aéroport de Strasbourg, il y a dix vols par jours*¹²⁰, il y a certes un élément cotextuel comme AÉROPORT qui laisserait penser qu'il s'agit de VOL¹ désignant 'le fait, pour un engin, de se soutenir et de se déplacer dans l'air'. Mais il ne permet pas néanmoins de lever avec certitude toute ambiguïté et d'exclure complètement l'homonyme VOL², qui signifie 'une action frauduleuse commise par un voleur'. Seul le cotexte interphrastique ou le contexte extralinguistique permettraient d'interpréter cette phrase correctement.

Notre corpus d'observation offre des exemples du même type. Prenons par exemple la phrase : **Je n'aime pas manger la baguette toujours* (T5 : 15). Prise telle quelle,

¹²⁰ Exemple emprunté à M. Charolles (*in* F. Cusin-Berche, *op. cit.* : 23).

hors contexte, et étant donné la construction syntaxique générale erronée, cette phrase n'autorise pas de dire avec certitude s'il s'agit de BAGUETTE₁ comme complément d'objet direct (*manger de la baguette*) dans le sens du 'pain long français', ou bien de BAGUETTE₂ comme complément circonstanciel de moyen (*manger avec des baguettes*), désignant 'des instruments en forme de petit bâton mince avec lesquels on mange en Extrême-Orient'. Pour lever le doute, il faut d'abord prendre en compte le contexte de la production de cet énoncé, à savoir que c'est une partie de réponse d'une étudiante chinoise, vivant depuis peu en France, à la question : *Qu'appréciez-vous et que détestez-vous chez les Français ?* Ensuite, analyser la réponse dans sa totalité : certains éléments, comme *Chez les Français* et *Ce que je déteste [c'est que] je ne mange pas la cuisine chinoise*, permettent d'orienter l'interprétation vers le sens de BAGUETTE₁ parce que la baguette française n'est pas toujours appréciée d'emblée par des étrangers, nostalgiques des habitudes culinaires (souvent très différentes) de leur pays.

L'analyse sémantique des unités lexicales dans les énoncés ambigus doit tenir compte à la fois du cotexte *et* du contexte car leur dissociation n'est pas encore nette (C. Fuchs, 1997 ; G. Kleiber, 1997 ; F. Cusin-Berche, 2003).

La connaissance du contexte de la production d'un énoncé permet également de faire son interprétation pragmatique et de comprendre les intentions du locuteur. Avant toute production, et plus particulièrement en production écrite, le locuteur/ scripteur a, normalement, une certaine vision de ce qu'il veut dire, comment et pourquoi, et il choisit ses moyens (lexicaux ou syntaxiques) en fonction de cela. Ainsi, le contexte de la production et le sujet abordé influenceront, d'un côté, les choix lexicaux du locuteur et, de l'autre côté, entraîneront une activation chez son interlocuteur/ lecteur d'un certain stock lexical « attendu » (l'amorçage sémantique (cf. 4.2.1.3) au niveau discursif).

6.2. La présentation de notre typologie d'erreurs lexicales

Dans ce sous-chapitre, nous discuterons de l'approche adoptée et des choix méthodologiques que nous avons été amenée à faire dans l'analyse des erreurs lexicales, en parallèle avec quelques difficultés rencontrées lors de cette tâche. Pour prolonger et concrétiser les réflexions menées tout au long de cette étude, nous présenterons également

notre proposition de typologie d'erreurs lexicales étayée de quelques exemples qui fera aussi l'objet de la partie III de la présente thèse.

6.2.1. La démarche adoptée et les difficultés rencontrées

Les liens existant entre le lexique, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique nous amènent à adopter une *approche syntagmatique et paradigmatic* dans le traitement des erreurs lexicales. Cette approche associant les domaines susmentionnés a déjà été développée sous différentes formes par M. Gross (1975) dans le lexique-grammaire, par J. Picoche (1986 ; 1993) dans ses travaux sur le signifié de puissance et les structures actanciennes, ou encore par I. Mel'čuk et ses collaborateurs (1995 ; 1997 ; A. Polguère, 2003) pour le traitement des collocations dans la théorie Sens-Texte et la Lexicologie explicative et combinatoire (LEC).¹²¹ Autrement dit, l'identification et l'analyse du segment erroné ne doit pas se limiter uniquement à l'unité lexicale : pour être efficace, une telle analyse doit tenir compte de l'environnement linguistique immédiat (le cotexte) de l'unité lexicale erronée ; solliciter, quand c'est nécessaire, des contextes suffisamment larges qui dépassent le cadre de la phrase et qui nécessitent d'analyser l'ensemble du texte ; et prendre en compte la situation de production du discours donné.

Conformément à cette approche, notre typologie des erreurs lexicales comprendra trois niveaux d'analyse allant du plus « global » (la sélection lexicale en fonction de l'acte de parole et de l'objet du discours) au plus « local » (le choix d'une unité lexicale et la formation du lexique), en passant par les relations sémantiques et syntaxiques de l'unité lexicale avec son cotexte (le lexique-grammaire). Nous exposerons les détails de notre typologie des erreurs dans la section suivante. Nous ajouterons que, comme pour tout travail d'analyse et de classement, nous avons été amenée à faire quelques choix méthodologiques compte tenu des difficultés de classer certaines erreurs qui impliquent plusieurs niveaux d'analyse.

¹²¹ Pour les contributions plus récentes, cf. É. Calaque (2000 ; 2006) et M.-F. Chanfrault-Duchet (2004).

6.2.1.1. Les principes de correction et de réécriture

L'analyse des erreurs lexicales est étroitement liée à l'acte de correction de la part de l'enseignant (FLM ou FLE) dont le travail d'enseignement porte sur la langue. L'importance de la correction, soulignée dans une communication récente (C. Masseron et O. Luste-Chaa, 2008 : 522), vient du fait que l'acte correcteur permet, en adoptant un point de vue linguistique et fonctionnel sur les erreurs lexicales, de localiser avec plus de précision le segment incriminé et d'identifier sa nature, même si ces tâches, et surtout la dernière, sont loin d'être aisées. Dans cette démarche, et pour aboutir à une analyse linguistique cohérente, la correction des erreurs lexicales ne se réduirait pas à une commutation stricte d'une unité lexicale, « fausse », par une autre, « juste », dans un énoncé donné, mais exigerait du correcteur d'interpréter et d'analyser l'erreur, ainsi que l'influence de celle-ci sur le cotexte, par intermédiaire d'une *réécriture* du segment erroné (M. Monte *et al.*, 1992 ; C. Masseron, 2001, 2005).

Nous avons adopté pour notre travail d'analyse la stratégie de réécriture contrôlée décrite ci-dessus et dont les résultats sont visibles dans la version corrigée de chaque production écrite incluse dans notre *Volume d'annexes*. Comme nous l'avons précisé dans la présentation de notre corpus (*cf.* 3.3), nous avons essayé, lors de la réécriture des énoncés, de ne pas (trop) nous éloigner du texte source et d'interpréter au mieux le sens probable voulu par l'apprenant. Néanmoins, en l'absence de l'auteur du texte, qui pourrait apporter d'éventuels éclaircissements, nous étions obligée d'effectuer certains choix d'interprétation et de modifications, nous conformant à ce que l'apprenti-scripteur aurait dû écrire dans un contexte précis. Ainsi, après avoir observé les textes recueillis, nous avons décidé d'adopter une approche légèrement différente en ce qui concerne les textes relevant de l'évaluation initiale (Textes 1-9). Nous y avons constaté que, certains énoncés étant (très) ambigus, il ne nous était pas toujours possible de reconnaître avec certitude l'intention de signification et la réécriture donnerait des énoncés très éloignés de l'original. Étant donné le faible niveau de langue de certains apprenants et afin de ne pas dépasser leur niveau de compétence langagière effectif au moment de production, nous avons donc opté pour une correction et une réécriture des énoncés erronés du point de vue linguistique, sans impliquer l'analyse discursive. Quant au reste de l'ensemble des productions écrites, nous avons estimé le niveau d'expression des apprenants comme

suffisant pour être soumis à l'analyse tenant compte des interrelations entre langue et discours dont le lexique est la manifestation.

6.2.1.2. *La norme et l'acceptabilité*

Lors de l'analyse des erreurs lexicales, nous nous sommes tenue à prendre en compte les spécificités du discours écrit : les règles d'orthographe lexicale et grammaticale, les structures grammaticales, la cohésion et la cohérence de texte, etc. Nous nous sommes référée par conséquent aux normes du français écrit « standard », attestées dans les ouvrages de référence comme le *GLLF* (1971-1978), le *Petit Robert* (2000), le *TLFi* et l'édition récente du *Bon usage* de M. Grevisse et A. Goosse (2008¹⁴), ainsi qu'à la norme fonctionnelle (cf. 5.1.2) : toute unité lexicale inadaptée au contexte de la production a également été jugée comme erreur lexicale.

Il est à souligner que la norme lexicale se perçoit beaucoup moins aisément que la norme grammaticale. Certaines dimensions du lexique sont soumises à une forte pression normative (l'orthographe, la morphologie, etc.), elles sont systématiquement décrites et facilement identifiables dans le cas d'erreur : par exemple, *CHACQUE (T2 : 9), *Je connait (T3 : 11). Par contre, d'autres (notamment les collocations) ne bénéficient pas de description aussi explicite et exhaustive, ce qui rend la norme lexicale plus floue et le jugement sur le statut de l'erreur plus difficile et subjectif : (?) *J'ai gagné des progrès* (T4 : 13).

Ainsi, nous revenons à la question de gravité de l'erreur et d'acceptabilité d'un emploi d'une unité lexicale donnée. Cette question, difficile, polémique et omniprésente dans les pratiques d'enseignement, reste cependant peu exploitée dans la littérature spécialisée. Elle bénéficie de quelques réflexions chez les didacticiens de l'anglais langue seconde (ESL), parmi lesquels on pourrait citer Nadja Nesselhauf (2005) qui propose une échelle d'acceptabilité pour le traitement des collocations dans un corpus ESL. Cette échelle comprend cinq degrés d'acceptabilité dont les extrêmes sont des *collocations nettement acceptables* et *nettement inacceptables*, les niveaux intermédiaires regroupant des *collocations en grande partie acceptables* ou *inacceptables* et des *collocations douteuses* (*ibid.* : 39 ; notre traduction)¹²². Dans la littérature francophone, cette question

¹²² « *Acceptability, or compliance with the norm, therefore has to be considered a matter of degree. This will be taken into account in the present study by using a scale of acceptability consisting of five degrees:*

est rarement traitée d'une manière explicite, bien que les difficultés liées au jugement d'erreur soient brièvement évoquées.¹²³ Notamment, D. Anctil (2005 : 188) constate, à l'issue de son travail, la difficulté de trancher à propos du statut d'un problème lexical : il est amené à conclure en effet qu'il existe tout un spectre de nuances entre une *erreur lexicale* et une « *maladresse* » *lexicale* (un emploi douteux, mais difficilement perçu comme erreur proprement dite, d'une unité lexicale).

Quant à notre position, nous nous en tiendrons à la norme du français écrit « standard », même si elle est jugée parfois trop stricte, en évaluant comme erreur lexicale toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles et combinatoires). Nous avons choisi, en outre, de ne pas tenir compte des éventuels emplois lexicaux « marginaux » dans le langage poétique¹²⁴, considérant que notre public d'observation n'avait pas atteint une maîtrise de la langue nécessaire pour manipuler consciemment le lexique dans le but de produire un effet poétique, dans un contexte qui de surcroît ne s'y prêtait pas. Enfin, nous avons procédé parfois à la réécriture d'un énoncé sans le considérer comme tout à fait erroné, mais parce qu'il ne respectait pas les principes énonciatifs de *thème* (élément ancien, connu) et de *rhème* (élément nouveau) propres au français : par exemple, *La découverte du feu est la plus importante pour l'humanité*¹²⁵ (T2 : 9). Notre proposition de réécriture consiste à permuter, voire à disloquer le thème de l'énoncé (*La découverte la plus importante pour l'humanité*) et le rhème (*le feu*), ce qui donnerait les énoncés suivants : *Le feu est la découverte la plus importante pour l'humanité* ; ou *La découverte la plus importante pour l'humanité, c'est le feu* ; ou bien *C'est le feu qui est la découverte la plus importante pour l'humanité*. Nous avons opté pour la première des trois variantes ci-dessus, mais les deux autres sont tout aussi acceptables.

besides clearly acceptable and clearly unacceptable collocations, questionable collocations and largely acceptable and largely unacceptable collocations will be distinguished. »

¹²³ Cf. R. Porquier (1977), J. Patris et N. Vansnick (1992), D. Anctil (2005), J.-P. Cuq et I. Gruca (2005), M. Grevisse et A. Goosse (2008).

¹²⁴ Nous pensons notamment à l'exemple d'erreur de collocation, donné dans la section 4.1.4 : (?) *un grand sommeil*. Il se trouve que cette collocation constitue une partie du titre d'un poème de Paul Verlaine « Un grand sommeil noir ». Son emploi, mais avec l'article défini : *le grand sommeil*, est attesté aussi par le *TLFi* comme synonyme-euphémisme de la MORT dans une ou deux œuvres littéraires.

¹²⁵ Réponse à la question : *Quelle est pour vous la découverte la plus importante pour l'humanité ? (Volume d'annexes : 5).*

Même si nous n'introduisons pas de degrés d'acceptabilité des erreurs dans notre analyse, nous réalisons néanmoins que ni l'attitude des enseignants de français ni la priorité qu'ils donneront dans leurs pratiques ne seront les mêmes face aux différentes erreurs lexicales. Nos choix méthodologiques de correction et d'évaluation nous laissent également consciente que toutes les erreurs lexicales répertoriées dans notre typologie, ainsi que les propositions de correction, ne rencontreront probablement pas l'aval d'un correcteur à l'autre, comme il ne peut pas toujours y avoir de commutation stricte dans la correction d'une erreur lexicale ou de jugement définitif sur l'utilisation de telle ou telle unité.

6.3. La typologie d'erreurs lexicales

Après avoir discuté des questions d'ordre épistémologique que soulève la notion d'erreur lexicale, nous avons essayé d'élaborer une typologie d'erreurs qui rende compte de l'approche multidimensionnelle du lexique et de l'erreur lexicale en particulier que nous avons adoptée.¹²⁶

Notre typologie des erreurs lexicales, relevées dans les textes du corpus, comprend trois niveaux d'analyse présentés dans un ordre qui simule l'ordre de composition des textes et les représentations sémantiques associées : de l'intention signifiante globale (le contexte au sens large) à la réalisation locale d'une forme lexicale, en passant par l'environnement syntaxique d'une unité lexicale (le cotexte). A l'intérieur de chaque niveau, autant que faire se peut, les erreurs ont été regroupées par familles relevant du même problème lexical. Dans les sections qui suivent, nous donnerons seulement quelques exemples pour illustrer chaque catégorie d'erreurs, une plus ample analyse leur étant réservée dans la partie III du présent travail.

Nous avons consigné (en italique) des fragments qui nous ont paru problématiques. Le segment central, identifiant l'erreur, figure en droits. Ensuite, entre crochets, nous proposons une réécriture du segment incriminé, ce qui nous permettra de caractériser l'erreur en termes sémantiques et énonciatifs. Enfin, dans la plupart des cas, nous avons

¹²⁶ Pour un premier essai de classement, cf. C. Masseron et O. Luste-Chaa (2008).

corrigé les erreurs d'orthographe grammaticale proprement dites pour ne pas entraver l'analyse lexicale.

6.3.1. Le genre d'écrit et le contexte au sens large

La première grande section de notre typologie des erreurs lexicales concerne les erreurs relevées au niveau le plus élevé de structuration de discours – celui de la mise en mots d'une intention signifiante globale (*sens intenté*) et de la disponibilité lexicale.

Lors de la production écrite, le scripteur s'investit dans la tâche sur plusieurs niveaux, ce qui se reflète chaque fois sur ses choix lexicaux. Au niveau de structuration du discours le plus élevé, celui de l'intention de communication et de la planification du discours, les caractéristiques personnelles de l'apprenant (comme l'âge, le niveau de culture et le niveau socio-scolaire, l'étendue du vocabulaire, etc.), les paramètres énonciatifs (l'ancrage situationnel et l'acte de discours principal) et thématiques (l'objet du discours déployé en une isotopie singulière et dominante) de la production influencent la sélection lexicale. Le lexique investit alors à ce rang supérieur une représentation sémantique globale qui articule ces différents éléments constitutants (C. Masseron et O. Luste-Chaa, *op. cit.* : 524).

Les textes réunis dans notre corpus d'observation sont regroupés dans neuf ensembles dont cinq représentent chacun une certaine homogénéité thématique (l'évaluation intermédiaire II, les ensembles C-F). En effet, dans chacun de ces cinq ensembles, les productions répondent à une consigne commune et traitent du même sujet : l'organisation d'une fête de Nouvel an chinois, la pollution, la nocivité des portables, les avantages du vélo et les nouvelles technologies. Dans les productions relevant de l'évaluation finale (Textes 55-63), il y a trois sous-groupes répondant chacun à un sujet d'expression écrite abordant une thématique bien définie : la vie en ville, les médecines douces et les nouvelles technologies.

Pour chacun des sujets susmentionnés, quel que soit le niveau de compétence atteint par chaque scripteur, le lexique français auquel il doit puiser pour satisfaire le travail d'écriture demandé est thématiquement contraint. Ainsi, pour répondre à la question sur l'organisation d'une fête de Nouvel an chinois, l'apprenant doit recourir aux ressources lexicales sont globalement dénominatives, référentielles, concrètes et nomina-

les : *la fête, les invitations, la salle, la décoration, les plats*, etc. Pour parler des médecines alternatives, le scripteur puisera dans les champs sémantiques de la médecine et de l'état physique. Quant aux sujets sur les téléphones portables ou les nouvelles technologies, le langage utilisé devra se distinguer par son caractère technique et une plus grande précision au niveau de l'emploi des verbes et des collocations.

Le regroupement et l'analyse thématiques des textes présente l'avantage d'un vocabulaire à peu près prédictible, y compris du point de vue de l'environnement syntaxique des occurrences lexicales. Outre cette prévisibilité lexicale qui distribue les sous-thèmes informatifs, le genre et l'acte de discours dominant, à savoir une lettre avec les conseils d'action programmatique (Textes 10-17), une argumentation (Textes 55-63) ou une explication d'un phénomène de société (Textes 35-54), sont également constitutifs de la cohérence générale du discours écrit. Le stock lexical défini actualisé, ordonné et mis en œuvre par un genre communicationnel identifié « configure » la cohérence du texte.

Dans cette perspective de la sélection lexicale prédéfinie par l'objet du discours et attendue dans la production écrite, nous voudrions élargir un peu notre définition de l'erreur lexicale donnée auparavant (*cf.* 6.2.1.2). Rappelons d'abord que l'erreur, en didactique des langues et dans le sens traditionnel du terme, désigne un écart par rapport à la norme ou tout emploi enfreignant les règles de grammaire du français. L'erreur lexicale, quant à elle, désigne une manifestation de l'infraction des propriétés intrinsèques de l'unité lexicale. Mais l'erreur peut aussi être indirecte, notamment quand elle procède d'une sorte de calcul d'inférence, sur la base de *l'absence* d'une unité lexicale à la surface du texte. Ladite unité lexicale étant requise par l'isotopie dominante du sujet abordé, son absence doit, à notre avis, également être jugée fautive et endosse le statut d'erreur lexicale.

Nous entendrons donc par erreur lexicale la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, matérialisée dans le texte ou même absente de sa surface, qui s'apparente au stock lexical de la langue.

Pour essayer d'appliquer ce qui a été exposé dans les paragraphes précédents, nous avons recensé au premier niveau de notre typologie les problèmes de planification, d'énonciation et modalités énonciatives, de connecteurs et marqueurs de portée, d'orientation et point de vue du procès, ainsi que de disponibilité de l'unité lexicale à la surface

du texte en fonction du domaine référentiel identifié. Notre objectif ici est de guider l'interprétation des textes et d'y traiter les indicateurs lexicaux.

Voici donc les familles d'erreurs répertoriées au premier niveau de la typologie :

➤ *Planification, énonciation et modalités.*

Dans cette famille d'erreurs, nous avons regroupé les erreurs survenues dans les interactions d'ouverture (salutations et réponse à une requête : *demander, donner des conseils*) et de clôture épistolaire (*formuler des vœux de réussite, prendre congé*) dans les productions de genre épistolaire (Textes 10-17) ; ainsi que dans la présentation des sujets (entrée dans la matière) et les conclusions dans les textes explicatifs et argumentatifs :

- (1) *Je suis contente de recevoir ta lettre. Pour organiser la fête de Nouvel An chinois, je te donne des conseils.* (T10 : 29) <J'ai été contente [...]. Je vais te donner quelques conseils>.
- (2) *Enfin, je vous souhaite que vous fassiez une bonne fête et bonne année.* (T13 : 41) <Je vous souhaite de réussir votre fête. Et bonne année !>.
- (3) *Comment les gens essaient d'inverser la tendance actuelle ? Grâce à ces trois documents, on va trouver la réponse.* (T43 : 131) <[...] on peut connaître la réponse>.
- (4) *C'est vrai, car les nouvelles technologies ont beaucoup changé notre vie quotidienne, par exemple, grâce au développement d'Internet, la télécommunication devient indispensable.* (T55 : 173) <Il est vrai que [...]. Par exemple, grâce au développement d'Internet, la télécommunication est devenue habituelle>.

➤ *Connecteurs et marqueurs de portée.*

La famille des connecteurs pragmatiques justifierait à elle seule qu'on maintienne les liens entre une entrée pragmatique et des occurrences lexicales. Les connecteurs se trouvent à la croisée des domaines du lexique, de la syntaxe, de la sémantique et de la pragmatique, et sont étudiés par la pragmatique lexicale et la linguistique textuelle.

La fonction des connecteurs est de structurer l'information, d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles, et de marquer les transitions entre les parties dans un discours oral et dans un texte écrit. En exprimant les liens de sens qu'entretiennent entre elles les idées, ils assurent la cohérence du discours et jouent, de ce fait, un rôle sémantique important. Ils permettent à l'interlocuteur/ lecteur de traiter l'information reçue avec justesse et de faire les inférences nécessaires à une bonne compréhension des énoncés et de leurs relations. Le choix du connecteur peut modifier le sens des énoncés

qu'il unit et faire en sorte que ceux-ci soient bien interprétés ou non. L'absence ou l'utilisation inappropriée d'un connecteur nuisent grandement à la cohérence d'un enchaînement d'énoncés. L'interprétation de plusieurs connecteurs pragmatiques dépend du contenu, de l'ordre séquentiel et du contexte dans lesquels il faut interpréter l'énoncé (A. Reboul et J. Moeschler, *in* N. Garric et F. Calas, 2007 : 124).

- (5) *Je voudrais très bien goûter la cuisine française, mais je n'aime pas le vin, parce que je ne bois jamais.* (T1 : 6) <J'aimerais bien goûter la cuisine française, mais pas le vin, parce que je ne bois jamais>.
- (6) *Premièrement, c'est l'invitation.* (T10 : 29) <En premier (lieu), il y a l'invitation / Premièrement, occupez-vous des invitations>.
- (7) *Pour souligner, le vélo est 100% propre, [...] il mérite bien une bonne perspective.* (T35 : 109). <Enfin, il faut souligner que le vélo est 100% propre [...]>.
- (8) *Malgré le gouvernement fait des efforts pour diffuser cette nouvelle technologie, la fracture numérique reste toujours un problème.* (T52 : 162) <Malgré les efforts que fait le gouvernement pour diffuser cette nouvelle technologie [...]>.

➤ *Orientation et point de vue du procès.*

- (9) *On peut raconter quelque chose qui s'intéressent beaucoup.* (T2 : 9) <On peut raconter quelque chose/ des choses qui intéresse(nt) tout le monde>.
- (10) *D'abord, il est important que vous prépariez de la fête. Il y a beaucoup de préparations.* (T13 : 41) <D'abord vous devez vous occuper des préparatifs pour la fête>.
- (11) *Pour le gouvernement, [...] avant d'entrer en vigueur une nouvelle loi, il pourra donner aux enquêtes en ligne au peuple à travers du pays.* (T55 : 173) <[...] avant qu'une nouvelle loi n'entre en vigueur, le gouvernement pourrait la soumettre en ligne à l'opinion du peuple à travers le pays>.
- (12) *L'Internet est accusé d'être violent, d'une dépendance et de la confusion entre la réalité et le monde virtuel.* (T57 : 183) <On accuse Internet de diffuser la violence, de provoquer une dépendance et une confusion entre la réalité et le monde virtuel>.

➤ *Domaine référentiel identifié (isotopie) et disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte.*

Comme nous l'avons précisé *supra*, le domaine référentiel sollicité par l'objet du discours prédéfinit et actualise un certain stock lexical qui devrait apparaître à la surface du texte.

Prenons, par exemple, les productions écrites relevant de l'évaluation sommative II (Textes 10-17) qui répondent à la consigne suivante : « *Des amis vous ont écrit car ils*

souhaitent organiser une fête du Nouvel An chinois. Ils savent que vous en avez déjà organisé une et vous demandent conseil pour que leur fête soit réussie. Rédigez la lettre de réponse que vous leur faites. ».

Le genre du discours (une lettre de conseils d'actions programmatiques), les caractéristiques des scripteurs (des jeunes adultes d'origine chinoise) et l'objet du discours (l'organisation d'une fête de Nouvel an chinois) devraient logiquement influencer la sélection lexicale et la spécifier culturellement. Nous avons alors cherché dans les textes produits la confirmation de cette hypothèse d'un discours spécifié. Nous avons constaté que les textes dans leur majorité traitaient de l'organisation d'une fête, sans aller plus loin dans la spécificité. Les apprenants ont choisi une voie que l'on qualifiera de moyenne, de standard : ils ont décrit une fête telle qu'il en existe dans tous les pays. L'absence de certains vocables attendus à la surface du texte (chinois, traditionnel, noms des plats, vocabulaire non traduit, description des costumes, etc.) induit à nos yeux l'hypothèse d'un discours scolaire qui *dés-authentifie* la production écrite d'une lettre de conseils et favorise le recours à un vocabulaire courant beaucoup plus neutre et passe-partout (C. Masseron et O. Luste-Chaa, 2008).

L'entrée *Domaine référentiel identifié (isotopie)*, associée à l'entrée *Orientation et point de vue du procès* – en l'occurrence, la préparation d'une fête – non seulement favorise l'analyse du traitement lexical de la thématique, mais incite à s'enquérir de toutes les occurrences qui actualisent l'emploi de PRÉPARER. Une telle investigation nous conduit à constater l'absence tout à fait remarquable de la lexie PRÉPARATIFS, au profit du verbe PRÉPARER et du nom PRÉPARATION qui lui sont systématiquement préférés. Sont également indisponibles à la surface du texte des unités lexicales comme INVITÉ et PARTICIPANT dans leur emploi nominatif, ou ÉQUIPER, ÉQUIPEMENT et ORGANISATION, dont le sens est le plus souvent exprimé par des périphrases, comme dans les exemples ci-après. Le même phénomène a été constaté dans certaines productions écrites de l'évaluation finale : la rareté de l'emploi de la lexie MÉDICAMENT, l'absence du nom BIENFAIT et des verbes comme PRATIQUER ou RECOURIR (à), pourtant fréquents dans le champ sémantique de la MÉDECINE (notamment, dans le T58 traitant le sujet sur les médecines douces) ; ou encore la préférence de la lexie ALIMENTATION aux unités lexicales comme NOURRITURE, PLAT ou ALIMENTAIRE (*produit / industrie*), rares voire absentes des productions des étudiants.

Cette absence d'une unité lexicale, dans le contexte de la production, endosse bien évidemment le statut d'erreur lexicale comme nous l'avons définie plus haut.

- (13) *La quantité de plats varie selon le nombre de gens qui vont participer.* (T10 : 29) <La quantité de plats varie en fonction du nombre d'invités>.
- (14) *Des objets pour la fête sont nécessaires. Par exemple, des chaises, des tables, etc.* (T10 : 29) <Vous devrez équiper votre salle avec des chaises, des tables, par exemple, etc.>.
- (15) *J'ai déjà organisé une fête du Nouvel An chinois avec mes camarades, donc, je crois que je peux vous conseiller pour la préparer. Il faut préparer beaucoup de choses pour l'organiser.* (T17 : 54) <[...] je crois que je peux vous conseiller pour les préparatifs et l'organisation>.
- (16) *A propos de la nouvelle technologie d'alimentation, il y a encore beaucoup d'avantages. D'abord, quand on utilise cette technologie, on peut augmenter des alimentations pour résoudre le problème alimentaire [...].* (T63 : 206) <À propos des nouvelles technologies dans l'industrie alimentaire, il y a aussi beaucoup d'avantages. D'abord, quand on utilise ces technologies, on peut augmenter la quantité de nourriture pour résoudre le problème alimentaire [...]>.

Nous avons finalement constaté que les erreurs lexicales relevant de l'isotopie dominante sont plus facilement identifiables dans les productions libres à partir d'un sujet (Textes 10-17 et 55-63) que dans les résumés, les comptes rendus ou les synthèses des documents proposés en cours. Cela pourrait s'expliquer, à notre avis, par le fait que lors de la production libre, l'apprenant doit et peut puiser uniquement dans la partie du vocabulaire actif de sa mémoire lexicale qui a été activée par le domaine référentiel de l'objet du discours. Le réseau des connexions lexicales n'étant pas aussi performant que chez un locuteur natif, l'apprenant non francophone recourt en cas de lacunes à des stratégies compensatoires différentes pour parvenir à son but. Par contre, dans le cas d'une production amorcée par un document support, l'apprenant n'a pas à fournir autant d'efforts de recherche lexicale car la plus grande partie du vocabulaire nécessaire est déjà présente dans le texte support.

Il faut reconnaître que ce premier grand ensemble d'erreurs n'a que peu de rapport avec le lexique à proprement parler, ou tout au moins avec le sens dénoté en langue d'unités lexicales prises hors contexte. Les deux domaines principaux, caractérisant les phénomènes de contexte énonciatif, sont effectivement surtout ceux de la sémantique et de la pragmatique. Nous maintenons cependant cette première catégorie, parce qu'elle

sollicite le lexique sur un mode prévisionnel et que, par ailleurs, elle rappelle que les acquisitions lexicales comportent tout un versant phraséologique qui est minoré par la tradition lexicologique française.

6.3.2. Lexique-grammaire et contexte au sens étroit (le cotexte)

Au deuxième niveau de notre classement, nous avons regroupé par familles des problèmes qui relèvent des relations entre l'unité lexicale erronée et son environnement immédiat (le cotexte). Dans notre analyse, nous nous appuyons, d'un côté, sur la théorie Sens-Texte et la Lexicologie Explicative et Combinatoire (I. Mel'čuk *et al.*, 1995 ; I. Mel'čuk, 1997 ; A. Polguère, 2003), qui s'intéressent, au-delà de la forme et du sens des unités lexicales, à leurs relations avec d'autres unités lexicales de la langue en question, notamment aux propriétés de combinatoire grammaticale et lexicale. De l'autre côté, notre typologie des erreurs rejoint les concepts de la grammaire transformationnelle du français, élaborée par Maurice Gross (1975 ; 1990), autrement dit le *lexique-grammaire* qui recense les structures syntaxiques élémentaires des verbes et des autres éléments prédicatifs (adjectifs, noms et adverbes).

Les relations entre l'erreur lexicale et son cotexte peuvent prendre des formes variées : le cotexte est dominé par une certaine configuration syntaxique quand l'unité fautive implique une transformation d'énoncé attestée (le passif, par exemple) ; le cotexte est figé quand l'unité est complexe et ne peut pas être librement soumise à n'importe quelle transformation (expression, collocation, polylexie, phraséologie, gallicisme, etc.). Les domaines d'infraction combinent la représentation sémantique et l'organisation syntaxique.

➤ *Quantification et indéfinis*

Dans cette famille d'erreurs sont recensées les erreurs qui concernent l'opération de quantification et la sélection des indéfinis en français (par exemple, *tous les gens, tout le monde, chacun*, etc.). Ces tâches ne sont pas toujours faciles pour les apprenants allophones, et même francophones, à cause de l'existence en français des unités lexicales et des syntagmes figés qui expriment une quantité indéfinie tout en combinant, par exemple, le pluriel sémantique avec le singulier grammatical (TOUT LE MONDE, (la)

FOULE, LA PLUPART, etc.) et qui exigent un verbe au singulier ; d'autres laissent le choix de l'accord (LA MAJORITÉ, LE RESTE, POUR CENT, etc.)¹²⁷ ; enfin, d'autres indéfinis n'acceptent pas le pluriel, ni eux-mêmes ni dans les accords (QUELQUE CHOSE, PEU DE CHOSE). Les apprenants FLE ont souvent tendance à accorder la forme grammaticale avec le sens du mot, ou, faute de moyens, à essayer d'exprimer un sens nombrable avec un terme collectif en y ajoutant la marque du pluriel. Pourtant, la marque du pluriel appliquée à *quelque chose* ne produit pas mécaniquement le même effet que celui qu'on aurait sur *quelqu'un/ quelques-uns*.

(17) *Nous pouvons faire les cuisines par des feux.* (T2 : 9) <Grâce au feu, nous pouvons faire la cuisine>.

(18) *Je peux chercher beaucoup de quelque choses aussi.* (T2 : 9) <Je peux aussi chercher quelque chose dont j'ai besoin.>

(19) *Vous pouvez distribuer les travaux au chacun.* (T12 : 37) <Vous pouvez distribuer du travail/ des tâches à chacun>.

(20) *Depuis certaines années, on est toujours soupçonneux que le portable présente un risque pour la santé.* (T49 : 151) <Depuis des/ quelques années, on soupçonne (de plus en plus) que les portables présentent un risque pour la santé>.

➤ *Procès, orientation et forme d'énoncé : il est / elle est / c'est.*

Les pronoms déictiques *il* et *ce* posent souvent problème aux apprenants à cause de leur dépendance du contexte linguistique et énonciatif. *Il (elle)* personnel est généralement anaphorique et désigne un référent introduit par le contexte linguistique antérieur dont il reprend les caractéristiques grammaticales (genre et nombre). Il aide à assurer la cohésion et la cohérence du discours. *Il* impersonnel est considéré comme une marque de non-personne¹²⁸ et est employé avec certains verbes qui n'acceptent pas de variation en personne et en nombre (*Il pleut*) et dans certains types de constructions impersonnelles où il remplit plutôt une fonction de cataphore (*Il est difficile de rester calme*, par exemple). Dans cet emploi impersonnel, *il*, perçu plutôt comme une forme élaborée ou soutenue, est souvent concurrencé par *ce*, plus fréquent dans la langue courante et perçu comme plus faiblement référentiel sous la forme élidée *c'* et *a fortiori*

¹²⁷ Cf. *Le bon usage* (M. Grevisse et A. Goosse, 2008 : 534 sqq.).

¹²⁸ Cf. M. Arrivé *et al.* (1986 : 320 sq.), Ch. Baylon et X. Mignot (2000 : 81).

dans son emploi de présentatif (*c'est...que*) ; la difficulté de statuer sur *il*, personnel ou impersonnel, est alors redoublée.

(21) *Pour qu'il soit une fête sympathique.* (T10 : 29) <Pour que ce soit une fête sympathique/ que la fête soit sympathique>.

(22) *Je souhaite qu'il soit une fête réussie.* (T10 : 30) <Je souhaite que ce soit une fête réussie/ que votre fête soit réussie>.

(23) *C'est important que tu puisses parler l'anglais et le français.* (T11 : 33) <Il est important que tu puisses parler anglais et français>.

(24) *Les grèves des étudiants risquent-elles de s'étendre au monde du travail ? – Elle risquera s'étendre [...], car ce problème existe beaucoup de pays de l'Europe.* (T19 : 62) <Elles risquent de s'étendre [...] car le problème de l'emploi existe dans beaucoup de pays de l'Europe>.

➤ *Rôles, voix et thèmes : la valeur du passif*

La fonction sémantique du passif consiste souvent à effacer l'agent du procès en cas d'informativité nulle ou au moins à réduire son importance dans le message. En français, quand l'objet du procès apporte une information importante qui nécessite une séquence verbale d'une certaine ampleur, le passif est associé à la forme impersonnelle : par exemple, *Il a été décidé qu'il ne reviendrait pas* .

En dehors des facteurs informationnels et pragmatiques (l'intention spéciale du locuteur de changer le point de vue du procès), il faut tenir compte des contraintes d'ordre sémantique et syntaxique (transitivité du verbe, emploi des prépositions) qui pèsent sur le passif, ce qui fait que le nombre de verbes qui acceptent la passivation est assez restreint. Les contraintes relèvent aussi de problèmes de l'aspect, de types des actants, de l'emploi des déterminants, etc. Enfin, il n'y a pas d'équivalence sémantique entre une construction active et sa variante au passif. La construction passive est donc plus complexe et plus coûteuse cognitivement que la construction active qui est la forme de base. En français, il existe beaucoup plus de verbes actifs sans correspondants passifs que l'inverse, et leur emploi est nettement privilégié, d'autant plus qu'il existe des verbes actifs dont le sens implique déjà un certain degré de passivité et dont le sujet est sémantiquement le patient du procès (OBÉIR, SOUFFRIR, SUBIR, etc.). Le non-respect des contraintes syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques, imposées par un verbe donné en matière de sa (non)passivation, aboutirait à une erreur lexicale.

- (25) *C'est important que tous les plats soient acceptés par tout le monde.* (T10 : 29) <Il est important que les plats plaisent à tous / soient au goût de tous>.
- (26) *Peut-être les grèves vont être profitées par les gens ou les groupes radicales.* (T22 : 71) <Certaines personnes ou des groupes radicaux pourraient profiter des grèves>.
- (27) *Si un homme mange de la volaille qui contamine ce virus, ce virus sera capable de devenir transmissible à l'homme.* (T28 : 89) <Si l'homme mange de la volaille contaminée par ce virus, le virus peut se transmettre à l'homme>.
- (28) *Il y a déjà des personnes qui sont attrapés par la grippe aviaire.* (T31 : 98) <Il y a déjà des personnes qui ont attrapé la grippe aviaire>.

➤ *Évaluatifs : bon, bien, beau*

Les évaluatifs sont des affixes ou des unités lexicales à part entière qui impliquent le jugement de valeur, favorable ou défavorable, de la part du locuteur. La plupart des évaluatifs sont les adjectifs (BON, BEAU, MAUVAIS), mais on y trouve également des adverbes (BIEN, MAL), des noms (PRÉJUGÉ, PLAISIR) et des verbes (LOUER qqn., GASPILLER). Certains évaluatifs au sens proche posent un problème d'emploi aux étudiants étrangers, ce qui est notamment le cas de l'adjectif BON et de l'adverbe BIEN dans leur emploi attributif.

- (29) *Tu seras satisfait de ton salaire. [...] On pourra partir en voyage régulièrement. Votre vie sera assez bien.* (T11 : 33) <[...] Ce sera une belle vie./ Tu aimeras ta vie>.
- (30) *Est-ce que tu vas organiser une fête ? C'est très bon.* (T13 : 41) <C'est très bien>.
- (31) *Pour les gens, rouler en vélo est un bon plaisir.* (T35 : 109) <Pour les gens, rouler en vélo est un plaisir>.
- (32) *Par exemple, [...] avec le même prix, on peut acheter une maison pas mal en banlieue.* (T59 : 190) <[...] On peut acheter une belle maison en banlieue>.

➤ *Collocations, expressions figées, gallicismes*

Rappelons d'abord que les collocations sont des associations des unités lexicales qui entretiennent entre elles des liens privilégiés pour exprimer un sens particulier et manifestent par conséquent une cooccurrence fréquente dans la langue donnée. Les liens qui unissent les constituants d'une collocation se situent entre les associations libres (*mener une enquête*), les expressions semi-idiomatiques (*rire aux éclats*) et les expressions figées ou locutions (*casser du sucre sur le dos de qqn.*)¹²⁹. Les locutions se caracté-

¹²⁹ Cf. J. Binon et S. Verlinde (2003), A. Polguère (2003).

risent par une autonomie de l'emploi et une certaine cohésion interne stable : on ne peut que rarement y insérer d'autres éléments. Si les locutions verbales et nominales acceptent les flexions, d'autres types de locutions sont invariables.

Les collocations posent particulièrement problème aux apprenants FLE/ FLS sur le plan réceptif et plus encore sur le plan productif. En effet, souvent le sens global n'est pas prédictible à partir des constituants ou à partir de la langue maternelle : par exemple, *un point mort, rire jaune, bon marché*, etc. Sur le plan productif, la difficulté consiste à trouver une bonne combinaison de mots pour exprimer ses idées en tenant compte des contraintes des propriétés de combinatoire de l'unité lexicale de base. Si pour le locuteur natif, la plupart des collocations sont prédictibles grâce à son intuition, le locuteur non francophone ne bénéficie pas de cet avantage, d'où les erreurs fréquentes de collocations.

- (33) *Je vous souhaite une fantastique fête.* (T14 : 44) <Je souhaite que votre fête soit très réussie / Je vous souhaite une fête très réussie / Je vous souhaite une fête fantastique>.
- (34) *Il y a toujours des casseurs ou des voyous qui [...] provoquent des violences contre les forces d'arme ou les CRS.* (T18 : 59) <Il y a toujours des casseurs ou des voyous qui [...] provoquent des violences contre les forces de l'ordre>.
- (35) *Les e-commerces sont bons marchés et plus faciles que les commerces traditionnels.* (T57 : 183) <Les commerces en ligne sont bon marché et plus pratiques que les commerces traditionnels>.

Quant aux *gallicismes*, ce sont des faits caractéristiques (ou des *idiotismes*) qui n'existent qu'en français ou qui y sont empruntés¹³⁰, et que l'on ne peut traduire littéralement dans une autre langue : par exemple, et surtout, les structures *c'est, il y a, voilà*, mais aussi des expressions propres au français comme *à mi-voix, ce n'est pas la mer à boire*, etc. Comme les locutions, les gallicismes imposent au cotexte certaines contraintes au niveau de l'emploi syntaxique et sémantique.

- (36) *Voilà. J'espère que vous ferez une bonne fête.* (T12 : 37) <J'espère que votre fête sera réussie>.

L'échantillon d'erreurs en contexte étroit (cotexte), ainsi que le classement auquel nous avons soumis les occurrences erronées, atteste que les problèmes linguistiques rencontrés dans le corpus sont loin d'être homogènes. La sémantique des quantifieurs, la

¹³⁰ Cf. M. Arrivé *et al.* (1986 : 278), J.-M. Léard (1992 : 15), M. Grevisse et A. Goosse (2008 : 13).

syntaxe des adjectifs, le recensement lexical d'une famille thématique donnée (les formules de souhaits ou d'évaluatifs) et la sélection lexicale des collocations, confirment en tout cas que le lexique joue le rôle d'un indicateur fonctionnel de l'interface *forme-sens*.

6.3.3. Choix des unités lexicales : organisation et formation du lexique

Au troisième niveau de notre typologie, à savoir au niveau de l'organisation et de la formation du lexique, nous avons regroupé des erreurs que nous espérons pouvoir présenter comme *exclusivement* lexicales. En effet, le contexte devient beaucoup moins utile pour comprendre l'erreur relevée et il ne devrait pas y avoir d'hésitation ou de discussion normative sur l'acceptabilité du segment erroné. Autrement dit, d'un expert à l'autre, il y aura consensus sur le segment à corriger, sur la solution disponible et probablement sur l'explication de l'erreur sanctionnée. La correction opère selon une commutation redevenue stricte : forme erronée → forme correcte. Le segment erroné se limite souvent à une unité lexicale ou, tout au plus, au syntagme auquel celle-ci appartient ; la réécriture des énoncés est alors facilitée et ne nécessite pas de transformations trop importantes. C'est à ce stade que les versants morphosyntaxique et morphosémantique de la langue sont essentiellement impliqués (dérivation, construction, composition, figures de mots, relations lexicales, emploi des prépositions).

Comme aux deux niveaux de classement précédents, nous avons essayé de regrouper les erreurs par familles de problèmes.

➤ *Orthographe lexicale d'usage*

Chaque unité lexicale doit être considérée sous trois aspects : son contenu (le *signifié* ou le *sens*), sa forme (le *signifiant*) et ses propriétés distributionnelles de s'associer avec d'autres signes linguistiques dans la langue donnée, ce qui correspondrait à sa fonction (ou à sa valeur). Ces trois dimensions sont des propriétés intrinsèques de chaque unité lexicale. Par conséquent, si une de ces dimensions n'est pas respectée, il est judicieux de parler d'une erreur lexicale.

Le signifiant de l'unité lexicale est sa dimension la plus tangible, la seule qui se manifeste d'une façon matérielle, notamment par une suite de caractères à l'écrit (l'image

graphique). C'est aussi la dimension la plus codifiée et soumise aux règles strictes de l'orthographe lexicale, appelée aussi l'*orthographe d'usage* et fixée dans les dictionnaires de langue qui servent d'ouvrages de référence. Facilement vérifiable, la forme écrite de l'unité lexicale est donc l'aspect qui représente généralement le moins de doutes lors de la correction d'une production écrite. En nous inspirant de la typologie de N. Catach (1980), nous avons donc inclus dans la famille des erreurs d'orthographe lexicale les erreurs qui portent sur le signifiant de l'unité lexicale et qui transgressent ainsi la norme prescriptive de son orthographe recommandée par les ouvrages de référence. Cependant, nous n'y incluons pas les erreurs où la graphie altère la prononciation du mot.

On peut y distinguer les sous-catégories suivantes :

a) des erreurs graphiques n'altérant pas la valeur phonique :

(37) chaque (T2 : 9) ; exemple (T4 : 13) ; recevoir (T10 : 29) ; conséquences (T46 : 142).

b) des erreurs idéogrammiques concernant les règles d'emploi des majuscules, du trait d'union et de l'apostrophe) :

(38) université de Shanghai (T2 : 9) ; internet (T5 : 15) ; les français (T7 : 20) ; *Nouvel An Chinois* (T10 : 29).

c) des permutations graphiques erronées :

(39) mon édute (T8 : 22). <Mes études>.

(40) inviter vos aims (T13 : 41). <Vos amis>.

d) la confusion entre les graphies « paronymiques », en raison des similitudes ou des effets de proximité formelle entre deux formes distinctes (avec ou sans parenté de sens), mais qui ne trouble pas pour autant la compréhension du sens voulu de l'énoncé :

(41) [...] *mais je n'aime pas le vin, parce que je ne bois jamais*. (T1 : 7) <[...] parce que je ne bois jamais>.

(42) *On ne voie pas sans la lumière*. (T8 : 22) <On ne voit pas sans lumière>.

Nous avons remarqué que ce type d'erreurs graphiques sont assez fréquentes aux premiers stades d'acquisition/ apprentissage du FLE, mais deviennent de plus en plus rares avec la progression, cédant la place aux erreurs relevant d'autres niveaux de la compétence lexicale (notamment sémantique et combinatoire).

➤ *Construction interne*

Nous classerons dans cette famille les erreurs relevant du champ de la morphologie des unités lexicales. En nous référant à l'ouvrage de D. Apothéloz, *La construction du lexique français* (2002), nous distinguerons deux sous-catégories :

a) les erreurs de *morphologie flexionnelle*, dont le domaine est constitué par les variations formelles que subissent les mots en rapport avec leur fonction dans la phrase (conjugaison, déclinaison) :

(43) Je connaite (T3 : 11). <Je connais>.

(44) *de plus en plus* d'animal sont disparaissent (T4 : 13). <De plus en plus d'animaux disparaissent/ ont disparu>.

(45) *les éducations* supérieures (T18 : 59). <L'enseignement supérieur>.

b) les erreurs qui relèvent de la *morphologie lexicale* et de la *morphologie dérivationnelle* en particulier, dont l'objet d'étude est la formation des mots soit au moyen des affixes dérivationnels (*dérivation*), soit par la *conversion* :

« La conversion est un mode de formation non-affixale qui consiste à transposer un mot d'une catégorie grammaticale dans une autre sans aucune modification formelle, c'est-à-dire sans ajout ni retrait d'un affixe dérivationnel » (D. Apothéloz, *ibid.* : 95).

(46) *Des produites numériques*. (T1 : 7) <Des produits numériques>.

(47) Aider *quelqu'un qui est* inturrupté par *quelque chose*. (T2 : 9) <'Interrompu'/ Aider quelqu'un qui a besoin de qqch.>.

(48) Promoter *le cadre de la fête*. (T10 : 30) <Promouvoir l'ambiance festive>.

(49) Master *le vocabulaire*. (T13 : 41) <Maîtriser le vocabulaire>.

C'est la seule catégorie où les erreurs relevées font clairement apparaître l'influence de la première langue étrangère apprise par les étudiants, à savoir l'anglais, et les stratégies qu'ils utilisent pour combler les lacunes lexicales. Notamment, dans les deux derniers exemples ci-dessus, les scripteurs, en adoptant une stratégie compensatoire, associent la forme du verbe en anglais au procédé de formation morphologique des verbes (la terminaison –er), très productif en français.

➤ *Construction externe*

Cette famille est constituée d'erreurs relatives aux propriétés de la combinatoire de l'unité lexicale qui régissent son comportement grammatical dans un énoncé (genre, partie du discours, régime, etc.). Ces propriétés ne peuvent être déduites ni du signifiant

ni du signifié de l'unité lexicale et constituent donc un champ propice aux erreurs pour des non francophones (cf. 4.1.4). Nous y avons répertorié les erreurs relevant des accords étroits, de la sélection du verbe auxiliaire, du choix de la préposition, ainsi que de l'emploi des modes verbaux imposés par certaines unités lexicales, etc.

(50) Réfléchir les *spectacles*. (T13 : 41) <Réfléchir aux spectacles>.

(51) Agir un *meilleur ordre*. (T14 : 44) <Agir dans le meilleur ordre>.

(52) Les grèves finira [...]. (T19 : 62) <Les grèves finiront/ se termineront>.

(53) *Le portable* a gravement *nocif pour la santé*. (T47 : 145) <Les portables sont très nocifs pour la santé>.

Nous avons constaté que parmi les erreurs de cette famille repérées dans le corpus d'observation, ce sont les erreurs de prépositions qui sont les plus nombreuses, tant au niveau débutant qu'au niveau intermédiaire et même avancé.

➤ *Hiérarchie sémantique : partie/ tout, générique/ spécifique*

Certaines unités lexicales entretiennent entre elles des liens sémantiques hiérarchisés, connus notamment sous les noms de méronymie, hypéronymie, hyponymie, etc. Ainsi, la *méronymie* désigne une relation de partie à tout. Un *méronyme* A d'un mot B est un mot dont le signifié désigne une sous-partie du signifié de B. Par exemple, BRAS est un méronyme de CORPS, de même que TOIT est un méronyme de MAISON. L'*hypéronymie* est une relation qu'entretient un terme super-ordonné (*hypéronyme*) avec un ou plusieurs termes sous-ordonnés (*hyponymes*) : CANARI est hyponyme d'OISEAU qui est alors son hypéronyme (M. Arrivé *et al.*, 1986 : 316). Lors de l'acquisition/ apprentissage d'une LE, selon un processus très comparable en LM, les apprenants ont tendance à recourir aux termes génériques plutôt qu'aux termes spécifiques, bien que l'inverse existe aussi, et commettent ainsi des erreurs de catégorisation sémantique, par sur-extension ou par sous-extension (cf. 4.2.1.1).

(54) *Nous avons décoraté la place* par les décorations. (T13 : 41) <Nous avons décoré la salle avec des guirlandes, des images et des lanternes chinoises>.

(55) *D'abord il faut bien équiper. Des colles et des ciseaux sont des outils obligatoires pour décorer la salle*. (T15 : 47) <N'oubliez pas de vous équiper en petit matériel ; par exemple, pensez à la colle et aux ciseaux dont vous aurez besoin pour décorer la salle>.

(56) *Si les grèves continuent, les étudiants [...] vont manquer des choses de plus en plus.* (T21 : 68) <Si les grèves continuent, les étudiants [...] vont manquer de plus en plus de cours/ d'informations>.

(57) *Beaucoup de nouvelles technologies sont déjà appliquées dans les différents domaines, comme l'industrie, l'alimentation, le médicament, etc.* (T63 : 206) <[...] les différents domaines, comme l'industrie, l'alimentation, la médecine>.

➤ *Synonymie, polysémie, combinatoire sémantique et valeur aspectuelle*

Nous avons décidé de regrouper sous ce titre les erreurs portant sur l'emploi des termes synonymiques et les collocations sémantiques (les cooccurrences lexico-sémantiques). Dans cette famille seront inclus également les pléonasmes, les répétitions, les redondances, ainsi que les erreurs de collocations spécifiques de degrés d'intensité (par exemple, **Je voudrais très bien*).

(58) *Le chien est le meilleur ami de l'humanité.* (T1 : 7) <Le chien est le meilleur ami de l'homme>.

(59) *J'ai gagné le permis de conduire.* (T4 : 13) <J'ai obtenu mon permis>.

(60) *Chacun obéit à la disposition du responsable.* (T12 : 37) <Chacun se met à la disposition du /obéit au responsable>.

(61) *Le troisième but est d'estimer le frais total et de vous cotiser de l'argent (ibid.).* <Le troisième but est d'estimer le total des frais et de vous cotiser>.

(62) *Mais elles ne pourront pas remplacer la place des médecines traditionnelles.* (T58 : 186) <Mais elles ne pourront pas remplacer la médecine traditionnelle>.

Dans cette dernière famille d'erreurs, l'unité repérée comme déviante est à part entière une forme-sens relevant d'une description morphosémantique. Les relations entre deux unités éventuellement confondues sont en principe disponibles en lexicologie et en rhétorique pour les emplois dits « figurés ». Quoi qu'il en soit, c'est le domaine où les erreurs lexicales sont *marquées*.

Notre essai d'établir une typologie des erreurs lexicales dont nous avons présenté les résultats dans ce chapitre, nous a confortée dans l'intuition que le lexique ne répondait pas facilement à un travail classificatoire homogène. Plusieurs arguments nous paraissent pouvoir expliquer les limites d'une telle tentative. Tout d'abord, nous avons vérifié dans un corpus pourtant restreint que l'absence d'unité lexicale à la surface du texte est aussi essentielle que la présence d'une unité erronée. Ensuite, il nous est apparu que l'unité

lexicale, associant une forme à un sens, n'était pas dissociable des données sémantiques et syntaxiques. Par conséquent, le classement esquissé doit être considéré comme un analyseur de ces interrelations et du caractère composite, incomplètement réglé du lexique d'une langue. Enfin, nous avons été confortée dans la nécessité de dépasser, en contexte didactique, la séparation trop tranchée entre langue et discours. Les plans d'énonciation, l'aspect, la référence, la quantification, les processus rédactionnels sont autant de structurations qui pèsent sur la sélection lexicale.

Deuxième bilan

L'objectif de cette deuxième partie de notre thèse était de tracer le cadre théorique et méthodologique de notre recherche sur les acquisitions lexicales en français langue étrangère et seconde. Nous avons ainsi présenté les composantes qui nous ont paru les plus importantes pour comprendre la formation d'une compétence en LS. Nous avons retenu les notions d'*unité lexicale*, d'*accès au lexique* et d'*erreur lexicale*, et nous nous sommes appuyée sur les références bibliographiques qui renvoient aux principes d'acquisition/ apprentissage du lexique en français, langue maternelle et langue étrangère. Cette démarche nous a permis de comprendre toute la complexité du processus des acquisitions lexicales en langue étrangère et d'en tirer quelques conclusions d'ordre méthodologique et didactique que nous avons essayé d'appliquer dans le dernier chapitre de cette partie.

En FLM, les acquisitions lexicales de l'enfant suivent un développement naturel et dépendent fortement de l'environnement familial et sociolinguistique de l'enfant. En FLE, les recherches récentes ont laissé comprendre que le processus du développement lexical suit des étapes similaires à celles en langue maternelle et est influencé par les acquisitions lexicales antérieures. En ce qui concerne le FLS, nous pourrions déduire que le lexique mental de l'apprenant se construit d'abord selon les principes généraux des acquisitions lexicales en langue étrangère puisque toute langue seconde est, au début, étrangère pour l'apprenant. Ensuite, avec la progression dans l'apprentissage du français, l'intensification des interactions avec les natifs et l'accès de l'apprenant au langage spécialisé, les réseaux lexicaux de son lexique mental se développent, s'enrichissent et gagnent en indépendance par rapport au lexique de la langue maternelle, ce qui permet un accès direct aux concepts du lexique français.

Évidemment, les processus décrits ci-dessus ne se déroulent pas sans obstacles pour l'apprenant qui passe souvent, surtout en dehors de l'encadrement institutionnel, par essais et tâtonnements pour acquérir un bon usage de telle ou telle unité lexicale. Ces essais lexicaux trouvent le reflet dans les erreurs lexicales commises par l'apprenant à l'oral et plus particulièrement à l'écrit où leur matérialisation à la surface du texte permet de juger, d'une part, de l'état de la compétence lexicale acquise par l'apprenant et, d'autre part, de sa progression en acquisition/ apprentissage du français.

Dans ce contexte, l'erreur cesse d'être un fait répréhensible, telle qu'elle était considérée dans la méthodologie traditionnelle, et acquiert le statut d'indicateur et d'un outil d'évaluation des acquisitions lexicales. Essayer de décrire les erreurs lexicales récurrentes dans les productions d'apprenants, de les expliquer, de trouver leur source dans la mesure de possible, cet ensemble de tâches devient partie prenante du travail de correction de la part de l'enseignant. Une typologie d'erreurs lexicales se révèle un prolongement logique d'une telle approche à une correction lexicale qui implique la réflexion linguistique et didactique.

Dans le chapitre 6, nous avons proposé une typologie d'erreurs lexicales fondée sur l'analyse du corpus des productions écrites des étudiants chinois apprenant le français comme langue étrangère et seconde (langue d'accès aux savoirs académiques et professionnels). Nous avons essayé d'y tenir compte des différents niveaux de langue qui influenceraient le travail lexical chez l'apprenant lors d'une production écrite. En poursuivant la visée didactique de notre travail de recherche, nous avons voulu montrer que l'erreur lexicale est une notion complexe et sa correction permet rarement une commutation stricte entre le « correct » et le « faux ». Le principe de réécriture des segments erronés, voire de tout un énoncé, permettrait, à notre avis, de mieux comprendre et analyser le domaine de l'infraction.

Il faut souligner que nos hypothèses, telles que nous les avons émises, sont destinées exclusivement aux enseignants dans le but d'orienter l'analyse lexicale et la correction, et notre typologie n'est pas adaptée pour une application directe en cours de langue. Enfin, nous ne prétendons pas à l'universalité de notre typologie du fait qu'elle est fondée sur un corpus restreint et qu'il faudrait élargir le travail de relevé et d'analyse d'erreurs sur les productions d'autres types de public (francophones, plus jeunes, niveau de scolarisation inférieur, etc.), et que par ailleurs elle ne concerne qu'une seule langue cible – le français.

PARTIE III.

ANALYSE DES ERREURS LEXICALES :

APPLICATIONS ET PERSPECTIVES

DIDACTIQUES

Introduction

Dans la partie II, nous avons orienté nos réflexions sur une notion particulière qui est intrinsèque de tout processus d'acquisition/ apprentissage, celle d'erreur. Conformément au thème de notre travail de recherche, notre attention s'est concentrée notamment sur la définition de la notion d'erreur lexicale en contexte d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et seconde. Après avoir déterminé la complexité de ce concept, nous nous sommes tournée vers les questions d'ordre méthodologique, à savoir l'élaboration d'une typologie d'erreurs lexicales susceptible de servir d'outil d'analyse et de correction d'erreurs optimisé pour les enseignants.

Dans la présente partie, nous approfondirons nos réflexions linguistiques en essayant de montrer la pertinence de notre typologie par le biais d'une analyse approfondie des exemples d'erreurs lexicales relevées dans notre corpus d'observation et classées aux différentes rubriques de la typologie élaborée. Ce travail fera l'objet du chapitre 7.

Comme nous l'avons également déterminé auparavant, les erreurs lexicales se révèlent comme des indicateurs de l'état et de l'évolution du système interlangagier de l'apprenant. Ce qu'un apprenant est capable de faire doit être mesuré par rapport à ce dont il n'est pas capable. Comme le fait remarquer S. Schlyter (2003), c'est la proportion de tel ou tel type d'erreurs – et non leurs chiffres absolus – qui indique le niveau de compétence et donc le stade de développement de la maîtrise langagière chez l'apprenant. C'est pourquoi dans le chapitre 8, nous présenterons l'analyse des productions initiales et finales, ainsi que l'analyse longitudinale des textes des deux étudiantes chinoises, choisies dans notre groupe-témoin comme représentatives de leur niveau de maîtrise en français. Ces deux types d'analyse devraient nous permettre, d'une part, de présenter le niveau de compétence lexicale des deux étudiantes au début et à la fin du cursus d'enseignement/ apprentissage et d'évaluer les progrès accomplis entre ces deux moments. D'autre part, grâce à l'analyse longitudinale de leurs écrits et des erreurs lexicales relevées, nous souhaitons pouvoir observer l'évolution de la compétence langagière en générale et de la compétence lexicale en particulier, et voir quels aspects du lexique poseraient le plus de difficultés aux apprenants FLE/ FLS.

Le chapitre 9 est conçu comme un prolongement didactique pratique du chapitre précédent dans le sens où, d'après l'analyse effectuée, les domaines lexicaux les plus difficiles d'accès pour nos apprenants feront objet de quelques activités lexicales susceptibles d'aider les étudiants à réfléchir à certains phénomènes – comme par exemple les collocations et la synonymie – afin de mieux les appréhender.

CHAPITRE 7.

Analyse des erreurs lexicales d'après la typologie élaborée

Dans ce chapitre, nous reviendrons à notre typologie d'erreurs lexicales présentée dans la partie II. Nous reprendrons quelques-uns des exemples qui illustrent chaque niveau de classement en y appliquant une analyse approfondie pour justifier et commenter du point de vue linguistique et discursif nos jugements d'erreur, ainsi que nos corrections et réécritures.

7.1. La mise en mots d'une intention énonciative globale

Avant d'entreprendre l'analyse des erreurs lexicales classées à ce niveau de la typologie, rappelons que c'est le niveau le plus élevée de la structuration du discours – celui de la verbalisation du sens intenté et de la disponibilité lexicale. Les choix lexicaux y sont influencés par les facteurs extra-lexicaux : le contexte général de la situation d'énonciation, l'objet et la visée pragmatique du discours entrepris, les caractéristiques individuelles du locuteur, etc. La manifestation d'une erreur de ce niveau peut être *directe*, quand l'unité lexicale choisie marque un écart par rapport à la norme (écrite en l'occurrence) et/ou ne satisfait pas un des paramètres ci-dessus ; ou *indirecte*, quand la sélection lexicale ne correspond pas à l'isotopie dominante du discours et l'unité lexicale requise est absente de la surface du texte. Comme nous l'avons souligné dans la présentation de la typologie, les erreurs recensées à ce niveau ne sont pas « purement » lexicales car elles impliquent fortement deux autres versants linguistiques, ceux de la sémantique et de la pragmatique. En plus, les erreurs relevant du contexte au sens large, de la mise en mots de l'intention signifiante globale et de la disponibilité lexicale ne seront pas perçues comme erreurs (ou seront très discutées) prises hors contexte. Elles exigent donc, par définition, une analyse englobant non seulement le cotexte immédiat mais aussi le contexte linguistique et extralinguistique (beaucoup) plus large.

Dans les paragraphes qui suivent, nous analyserons des exemples illustrant les problèmes de planification, d'énonciation et modalités énonciatives, de connecteurs et

marqueurs de portée, d'orientation et point de vue du procès, ainsi que de disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte en fonction du domaine référentiel identifié.

7.1.1. Planification, énonciation et modalités

Cette catégorie regroupe les erreurs des choix lexicaux survenues lors de la planification et de la prise en compte des modalités de l'énonciation, notamment dans la sémantique et la pragmatique des temps verbaux. Prenons l'exemple suivant :

(63) *Je suis contente de recevoir ta lettre. Pour organiser la fête de Nouvel An chinois, je te donne des conseils.* (T10 : 29) <J'ai été contente [...]. Je vais te donner quelques conseils>. Valeur modale du présent : sémantique et pragmatique des temps verbaux.

Pour comprendre le problème survenu dans cet exemple, il faut, comme nous l'avons déterminé *supra*, situer l'énoncé dans son contexte de production global et analyser certains paramètres de la situation d'énonciation. Cet énoncé fait partie du texte produit lors d'une évaluation intermédiaire (en février 2006). La production écrite en question répond à l'un des deux sujets donnés dans la consigne, à savoir : « *Des amis vous ont écrit car ils souhaitent organiser une fête du Nouvel An chinois. Ils savent que vous en avez déjà organisé une et vous demandent conseil pour que leur fête soit réussie. Rédigez la lettre de réponse que vous leur faites.* ».

Le sujet place l'étudiant dans la situation d'écrit relevant du genre épistolaire (une lettre) qui est caractérisé par la présence indirecte, « virtuelle », de l'interlocuteur et non en face, la communication différée dans l'espace et dans le temps, ainsi que les normes formelles précises (une ouverture avec l'indication du destinataire, une formule d'appel ou adresse, une clôture avec la formule de politesse ou d'adieu et la signature). La lettre doit en outre contenir la mention de lieu et de temps qui permettent aux déictiques (*ici, maintenant*, etc.) de prendre sens. La présence des pronoms personnels *je, tu, vous* crée une illusion de dialogue, quoique aussi différé.

Ces caractéristiques et plus particulièrement celle de la communication différée dans l'espace et dans le temps imposent certaines contraintes au niveau de l'emploi des temps verbaux. Dans l'exemple ci-dessus (63), l'étudiant a employé le présent dans la première phrase ((?) *Je suis contente de recevoir ta lettre*), ce que nous estimons être peu compatible avec les modalités d'énonciation. En effet, l'emploi du présent suppose la

simultanéité de cet énoncé avec l'événement à l'origine de la joie exprimée (*recevoir la lettre*). Or ledit événement est logiquement temporellement antérieur au moment de la production de l'écrit et l'emploi du passé composé (accompli) correspondrait mieux à la situation. Pour justifier ces propos, essayons de faire quelques manipulations en gardant la première partie de la phrase (*Je suis contente*) mais en changeant la suite :

(64) *Je suis contente de te voir.*

(65) *Je suis contente de partir en vacances.*

(66) *Je suis contente de t'avoir rencontré.*

Dans les deux premiers exemples (64 et 65), la simultanéité (non accomplie) des événements est bien perceptible : *Je suis contente parce que je te vois* (ici et maintenant)/ *parce que je pars en vacances* (je suis sur le point de partir, ou bien c'est un événement psychologiquement si proche ou sûr que je m'imagine déjà au moment où il se produit). Cette simultanéité effective ou perçue n'est plus pertinente pour notre exemple d'origine.

Dans l'exemple (66), nous avons affaire à deux événements successifs dans le temps, mais le présent du verbe principal ancre l'énoncé dans le moment de sa production : *Je suis contente* (maintenant et je l'exprime au moment même) *de t'avoir rencontré* (au moment lié à la situation présente). Par contre, si nous modifions le temps du verbe principal en le mettant au passé composé (*J'ai été contente de t'avoir rencontré*), la valeur énonciative change : le passé composé implique que le moment de la production de l'énoncé est postérieur à celui où les événements se sont réellement déroulés (*être contente* et *rencontrer qqn.*). Dans notre exemple (63), la postérité du moment de la production (écrite) par rapport au fait de recevoir la lettre est en fait déjà inscrite dans la consigne : *Des amis vous ont écrit [...]. Rédigez la lettre de réponse que vous leur faites* (la lettre a été reçue au moment t_1 , la réponse est produite au moment t_2). En outre, étant donné que la communication est différée dans le temps et que le dialogue entre l'auteur et le destinataire n'est quand même pas une interaction directe, l'emploi du passé composé sera aussi plus adéquat au moment où le destinataire lira le message en question, situant l'énoncé dans un moment antérieur à la lecture.

Un autre exemple de notre corpus illustre la corrélation entre les paramètres énonciatifs et la mise en mots :

(67) *Salut ! Vous allez bien ? Voulez-vous organiser une fête du Nouvel An chinois ? C'est vrai ? Ça tombe bien. Je l'ai faite avec mes camarades, il y a deux semaines, et je peux*

vous donner quelques conseils. (T12 : 37) <Vous voulez organiser/ Vous organisez une fête du Nouvel An chinois, vraiment ?>.

Cet extrait est tiré du texte produit dans la même situation que l'exemple (63) et représente également une lettre de réponse à une demande reçue de la part des amis quelque temps auparavant. Ce sont donc les mêmes caractéristiques et, par conséquent, les mêmes contraintes s'y appliquent. Dans cet exemple, nous avons consigné comme erroné le segment intermédiaire : (?) *Voulez-vous organiser une fête du Nouvel An chinois ?*, et en particulier l'inversion du sujet avec le verbe (*Voulez-vous ?*). Prise hors contexte, cette phrase est parfaitement correcte du point de vue de la syntaxe et même du lexique, car une telle inversion est généralement propre à l'interrogation dans la langue écrite. Toujours considérée hors contexte énonciatif, cette phrase est plutôt perçue comme une demande d'information ou de confirmation, ce qui peut également avoir lieu dans une lettre. Cependant, cette modalité interrogative n'est pas compatible avec le contexte où l'énoncé a été effectivement produit : d'un côté, l'auteur ne peut pas avoir de réponse immédiate à sa question puisque la communication est différée dans le temps et lui, il doit répondre à la requête sans attendre ; de l'autre côté, l'auteur n'a même pas besoin de demander la confirmation puisque l'information lui a été déjà confirmée par la consigne (*[Vos amis] souhaitent organiser une fête du Nouvel An chinois*). Une phrase interrogative sans inversion (*cf. supra*) serait plus acceptable dans notre contexte de production car elle serait équivalente à une exclamation ou une interrogation fictive¹³¹ qui n'appelle pas réellement de réponse ou à laquelle l'auteur des propos donne la suite lui-même, comme dans la deuxième partie de notre exemple : *C'est vrai ? Ça tombe bien. Je l'ai faite avec mes camarades, il y a deux semaines, et je peux vous donner quelques conseils.*

7.1.2. Connecteurs et marqueurs de portée

Le relevé d'erreurs lexicales et l'analyse longitudinale des productions, que nous présenterons dans le chapitre 8, ont permis de voir que l'emploi des connecteurs est un domaine difficile à acquérir pour les apprenants étrangers qui constituent notre public

¹³¹ Cf. M. Grevisse et A. Goosse (2008 : 482).

d'observation. La sémantique et les modalités pragmatiques y interagissent avec le lexique, rendant la tâche de choix et d'analyse laborieuse tant pour le scripteur que pour le correcteur. Si l'absence des connecteurs peut nuire à la cohérence de texte et au bon enchaînement d'énoncés, un emploi inapproprié peut modifier le sens de l'énoncé et la nature de ses relations avec ce qui le précède (le plus souvent) ou avec ce qui le suit. L'analyse de quelques exemples ci-après (68, 69) permettra d'appuyer cette affirmation.

(68) Premièrement, c'est *l'invitation*. (T10 : 29) <En premier (lieu), il y a l'invitation / Premièrement, occupez-vous des invitations>.

Nous avons corrigé cet énoncé en estimant qu'il y avait une confusion du connecteur de planification de l'ordre programmatique des actions (*premièrement*) et du connecteur de focalisation (*En premier (lieu)*), ainsi qu'un choix inapproprié de la forme de l'énoncé.

Les connecteurs *premièrement* (utilisé par l'étudiant) et *en premier lieu* (que nous mettons en remplacement) sont souvent perçus, et non sans fondement, comme des synonymes interchangeable en raison de leur grande proximité formelle. En effet, dans les articles correspondants du *Petit Robert* et du *TLFi*, on peut constater la proposition de l'un pour l'autre comme synonymes en tant que points successifs d'une énumération, avec la définition presque identique : PREMIÈREMENT 'avant toute chose, tout d'abord, pour commencer, en premier lieu' ; EN PREMIER LIEU 'd'abord, premièrement'. Ce n'est qu'en approfondissant l'analyse des deux connecteurs que l'on peut remarquer la différence. D'abord, seulement *premièrement* est d'habitude suivi de connecteurs d'énumération allant au-delà de deux ou trois (*deuxièmement, troisièmement, quatrièmement, etc.*), tandis qu'*en premier lieu* accepte la suite avec *en deuxième lieu* et *en dernier lieu*. *En troisième lieu* est beaucoup plus rare (*TLFi*) et *en (nième) lieu* – inexistant. Ensuite, toujours d'après l'article du *TLFi*, *premièrement* peut être suivi dans une énumération de *secondement, deuxièmement, (et) puis, (et) ensuite*, autrement dit des connecteurs synonymiques mais variés, contrairement à l'énumération avec *en premier lieu* dont la suite est plus homogène (*en deuxième lieu* et *en dernier lieu*). Enfin, quelques manipulations lexico-syntaxiques ont permis de nous apercevoir que les deux connecteurs en question n'introduisent pas les mêmes énoncés du point de vue sémantique et pragmatique. Si on reprend le même exemple (68) et le même sujet de discours, on pourrait obtenir quelques variantes de réécriture :

- (69) *Premièrement, vous devez vous occuper/ occupez-vous des invitations. Deuxièmement, il faut choisir un endroit [pour la fête], etc.*
- (70) *En premier (lieu), il y a les invitations/ envoyez les invitations. En deuxième lieu, choisissez une salle, etc.*
- (71) *En premier (lieu), c'est de l'invitation que vous devez vous occuper. En deuxième lieu, trouvez une salle, etc.*
- (72) (?) *En premier (lieu), c'est l'invitation.*
- (73) *Le plus important (dans les préparatifs), c'est l'invitation.*

D'après les exemples ci-dessus, *Premièrement* servirait à introduire une énumération des actions dans l'ordre qu'elles devraient suivre, comme par exemple dans une recette de cuisine. Quant à *En premier lieu*, ce connecteur apporterait à l'énumération une valeur ajoutée de l'importance que le locuteur accorde à la place de chaque action de la liste : *En premier lieu = c'est le plus important*. Étant donné que dans la production analysée (T10 : 29), les paragraphes suivants représentent une liste d'actions à accomplir et sont introduits par *deuxièmement, troisièmement, quatrièmement* et *enfin*, nous garderons *premièrement* dans la version corrigée pour ne pas nous éloigner de la structure du texte. Par contre, la forme de la deuxième partie de la phrase (*c'est l'invitation*) pose un problème d'emploi tant avec l'un qu'avec l'autre connecteur (68, 72). Tel qu'il est employé tout seul avec *l'invitation, c'est* remplit son rôle habituel de marqueur type d'identification¹³², mais cela ne s'accorde pas tout à fait avec la valeur sémantique des deux connecteurs analysés. Pour que l'énoncé soit bien perçu, il faudrait soit recourir à une extension de l'énoncé d'origine (73), soit se tourner vers l'emploi de l'impératif (69) qui est d'ailleurs utilisé le plus souvent par l'auteur du texte en association avec les autres connecteurs d'énumération.

Le deuxième exemple que nous voudrions analyser serait probablement perçu comme moins discutable par rapport au précédent (68) :

- (74) [...] *les jeux vidéo nous imposent souvent sous les environnements violents qui attirent fortement des jeunes. D'ailleurs, à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage devient un grand problème.* (T57 : 183) < [...] (En outre), à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage est devenu un grand problème.>

¹³² Cf. P. Le Goffic (1993 : 210)

Nous y jugeons erroné le choix du connecteur *D'ailleurs* utilisé pour passer d'une idée (*la violence des jeux vidéo qui attire les jeunes*) à l'autre (*le problème du piratage à cause des P2P etc.*) sans qu'un lien de thèse (*violence des jeux*) à argument (*piratage*) soit ici pertinent. Notre jugement est fondé sur la sémantique du connecteur en question déductible des exemples que nous avons observés dans les ouvrages de référence (*TLFi ; Le Petit Robert, 2000 ; M. Grevisse et A. Goosse, 2008*) et dans son emploi courant : D'AILLEURS indique le changement de plan logique, marque que l'esprit envisage un autre aspect des choses, introduisant une concession, une restriction ou une nuance nouvelle à ce que l'on vient de dire, gardant tout de même un rapport entre les deux énoncés, mais sans marquer une contradiction (synonymes proposés dans les dictionnaires : *d'autre part, d'un autre côté, du reste*). Pour notre part, dans l'exemple ci-dessus, nous estimons que le décalage logique et sémantique entre les deux énoncés reliés par *D'ailleurs* est trop grand pour que le choix de ce connecteur ne nous semble pas gênant. Pour pouvoir garder la locution en question, il faudrait introduire une nouvelle extension à l'exemple d'origine :

(75) [...] *les jeux vidéo nous imposent souvent sous les environnements violents qui attirent fortement des jeunes. D'ailleurs, ils peuvent même provoquer une addiction et des problèmes psychologiques. Ensuite, à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage devient un grand problème.*

Nous avons donc introduit dans l'exemple une nouvelle nuance à la première idée (*l'attraction des jeux vidéo pour les jeunes*), et nous avons enchaîné ces deux énoncés avec la suite par l'intermédiaire de *Ensuite* que nous avons choisi en raison de l'emploi de *Tout d'abord* au début et de *Enfin* au milieu du paragraphe duquel notre extrait (74) a été tiré (T57 : 183).

7.1.3. Orientation et point de vue du procès

Dans cette catégorie, nous proposerons une analyse des deux exemples qui permettraient d'illustrer comment l'orientation et le point de vue du procès interagissent avec les choix lexicaux réalisés.

(76) *On peut raconter quelque chose qui s'intéressent beaucoup.* (T2 : 9) <On peut raconter quelque chose/ des choses qui intéresse(nt) tout le monde>.

Dans cet exemple, l'erreur relevant du choix de la forme pronominale du verbe INTÉRESSER se situe sur deux niveaux d'analyses liés entre eux : d'un côté, nous avons une transgression de l'orientation du procès, de l'autre côté, celle de la structure actancielle et du typage des actants requis par l'emploi choisi de ce verbe.

Le verbe INTÉRESSER peut avoir deux emplois – transitif (actif et passif) et pronominal, avec, à chaque fois, sa propre structure actancielle et un ensemble de sèmes communs mais aussi particuliers d'un emploi à l'autre. Ainsi, si l'on se réfère à J. Picoche (1993 : 125 *sqq.*), la structure actancielle du verbe INTÉRESSER doit obligatoirement comporter au moins deux actants principaux : un actant humain (S) et un actant non-spécifié (C) qui peut désigner un être vivant, un objet concret ou une notion abstraite. Nous pouvons constater déjà à ce niveau une première infraction de l'emploi du verbe dans l'exemple ci-dessus (76) : la structure actancielle n'est pas respectée dans le sens où l'un des actants obligatoires est absent, un complément en l'occurrence (*quelque choses qui s'intéressent [...]*).

Le sémantisme et la nature de l'emploi du verbe INTÉRESSER varient également en fonction des rôles syntaxiques que jouent ses actants S et C (J. Picoche, *ibid.* : 128-129). Ainsi, dans la construction *C intéresse S*, le verbe est actif et indique que 'qqch./qqn. suscite en S une réflexion, l'espoir ou un état affectif positif', S étant par défaut un sujet humain pourvu de sentiments, d'intelligence, de volonté, etc., capable d'éprouver de l'intérêt. Dans la construction pronominale ou passive *S s'intéresse à C/ est intéressé par C*, S est le siège d'une réflexion, d'une constatation du profit ou d'un état affectif positif à propos de C qu'il juge *intéressant*. L'analyse sémantique et actancielle de ces constructions permet de déterminer une autre transgression de l'emploi du verbe dans l'exemple (76) : la construction utilisée (la forme pronominale du verbe) met (*quelque choses*) dans la fonction du sujet syntaxique et sémantique du verbe (*quelque choses s'intéressent*), ce qui est incompatible avec les contraintes décrites plus haut. Étant donné que le nom CHOSE est par définition inanimé, concret ou abstrait, il ne peut en aucun cas être le sujet de l'emploi pronominal du verbe INTÉRESSER qui exige un sujet animé. L'absence du complément d'objet indirect, censé indiquer sur qui/ quoi est orienté le procès, renforce le sens erroné de la construction où le sujet est à la fois le siège et l'objet de l'intérêt.

Un autre exemple intéressant concerne les modalités d'emploi du verbe ENTRER :

(77) *Pour le gouvernement, [...] avant d'entrer en vigueur une nouvelle loi, il pourra donner aux enquêtes en ligne au peuple à travers du pays. (T55 : 173) <[...] avant qu'une nouvelle loi n'entre en vigueur, le gouvernement pourrait la soumettre en ligne à l'opinion du peuple à travers le pays>.*

Dans cet énoncé, l'erreur lexicale relève de l'emploi transitif de la collocation *entrer en vigueur*.

Il faut d'abord préciser que l'emploi transitif du verbe ENTRER, dans le sens d' 'introduire', n'est pas impossible (*Entrer sa voiture au garage*), mais il est plutôt attesté comme rare et remplacé dans la majorité des cas par le verbe RENTRER (*TLFi*). Le verbe ENTRER est donc le plus souvent employé comme un verbe intransitif marquant 1) 'le changement de lieu, le passage de l'extérieur à l'intérieur', ou 2) 'le début d'un procès, d'un état, d'une période' (*TLFi ; Le Petit Robert, 2000*). Dans le premier cas, le sujet peut être soit un être animé, et il est alors également agent, conscient et initiateur, de l'action (par exemple, *Jean entre dans la pièce*); soit inanimé, et, n'étant pas capable de se déplacer lui-même, il suppose alors la présence ou l'intervention d'une force extérieure (*La clé entre dans la serrure*) et comprend un certain degré de « passivation » sémantique. Selon le *TLFi*, cette dernière construction du verbe dériverait probablement de la construction factitive *qqn. fait entrer qqch. dans*.

La deuxième acception du verbe permet également l'emploi du sujet animé et inanimé, mais la plupart des exemples que nous avons observés comportent tout de même l'idée d'influence d'un facteur extérieur, le plus souvent humain. Parmi les expressions avec le verbe ENTRER qui désignent 'le début d'un procès, d'un état, d'une période', on peut trouver, par exemple, *entrer en convalescence, en fureur, en transe(s); entrer en communication, en correspondance, en relation(s); entrer en action, en fonction(s), en conflit, en service, etc.*, et notamment l'expression *entrer en vigueur*. Désignant 'prendre de l'effet ; commencer à être en application', cette expression est généralement utilisée avec les noms désignant les documents officiels (LOI, RÈGLEMENT, etc.), les règles, les normes, etc. L'emploi du verbe dans cette collocation est toujours actif, le vrai agent de l'action (celui qui décide de mettre une loi en application) est effacé de la surface du texte, même si sa présence est incluse dans le sens implicite de l'expression. C'est une méconnaissance de ce rapport entre l'explicite et l'implicite, entre ce qui doit être dit et ce qui est tû mais compris par défaut, qui inciterait l'apprenant étranger à utiliser le verbe

ENTRER dans son emploi transitif en évoquant le réel agent de l'action, *le gouvernement* en l'occurrence.

7.1.4. Isotopie dominante et disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte

Comme nous l'avons défini dans la présentation de notre typologie (*cf.* 6.2), cette famille d'erreurs lexicales regroupe des erreurs dites *indirectes*, c'est-à-dire quand elle procède d'une sorte de calcul d'inférence, sur la base de l'absence d'une unité lexicale à la surface du texte. Une telle absence peut être jugée fautive si la présence de l'unité lexicale donnée est requise par le contexte et l'objet du discours.

(78) *J'ai déjà organisé une fête du Nouvel An chinois avec mes camarades, donc, je crois que je peux vous conseiller pour la préparer. Il faut préparer beaucoup de choses pour l'organiser. (T17 : 54) <[...] je crois que je peux vous conseiller pour les préparatifs et l'organisation>.*

Cet énoncé a été extrait du texte dans lequel l'auteur doit conseiller ses amis pour l'organisation d'une fête du Nouvel An chinois (Évaluation II, T10-17). D'une part, la thématique abordée doit actualiser chez le scripteur le vocabulaire appartenant au champ sémantique de la FÊTE au sens large (toutes les connotations de la notion de fête en général) et de la *fête du Nouvel An chinois* en particulier (des références particulières, un vocabulaire marqué culturellement, etc.). D'autre part, l'acte de parole – une proposition/ un conseil d'actions programmatiques – actualiserait le lexique et notamment les verbes relevant des champs sémantiques des deux principaux procès, *préparer et organiser une fête*. Ainsi, parmi les occurrences qui actualiseraient l'emploi de PRÉPARER et ORGANISER, il doit y avoir les substantifs PRÉPARATIFS 'ensemble de dispositions prises pour préparer un événement, une action', PRÉPARATION 'action de préparer, de faire le nécessaire, le plus souvent par une action tenace et réfléchie, en prévision d'une opération à réaliser ou d'un événement prévu' et ORGANISATION 'préparation (généralement d'un spectacle, d'une manifestation) selon un plan précis, en vue d'un résultat déterminé ; application d'une méthode, d'une façon efficace d'agir ; combinaison (des éléments d'un ensemble) d'une certaine manière' (TLFi).

D'après l'exemple ci-dessus, il semble que son auteur ne dispose pas dans son vocabulaire actif des substantifs que nous venons de citer et soit amené à recourir à la redondance pour exprimer la notion de préparatifs (*préparer beaucoup de choses pour l'organiser*). Il met en outre les deux verbes sur des plans sémantiques hiérarchiques différents où l'organisation dépendrait des préparatifs (*Il faut préparer beaucoup de choses pour l'organiser*), tandis qu'ils relèvent davantage des procès simultanés et sur le même plan logique (*préparer et organiser*).

D'ailleurs, l'analyse de toutes les productions relevant du sujet en question (*comment préparer et organiser une fête de Nouvel An chinois*) a conduit à constater que le recours aux verbes PRÉPARER et ORGANISER, en tant que verbes de procès les plus fréquents et plus génériques, était prédominant par rapport aux verbes à la fois plus spécifiques et moins fréquents tels que *décorer, ranger, nettoyer*. D'autre part, les substantifs PRÉPARATIFS et ORGANISATION sont apparemment difficiles à activer chez les apprenants étrangers lors de la tâche de production. Ils préfèrent systématiquement, comme dans l'exemple (78) *supra*, l'emploi des deux verbes susmentionnés (quitte à obtenir une répétition excessive) ou encore du substantif PRÉPARATION ayant des sèmes communs avec PRÉPARATIFS mais étant d'usage plus fréquent que celui-ci et accessible même au stade initial de l'apprentissage, en raison de sa dérivation « régulière » et « transparente » du verbe correspondant.

Les erreurs lexicales recensées à ce niveau de notre typologie d'erreurs se sont révélées les plus difficiles à analyser. D'une part, le relevé d'erreurs et leur correction en passant par la réécriture du segment erroné impliquent une analyse englobant le lexique, la sémantique et la pragmatique, ainsi que la prise en compte de certains facteurs extralinguistiques. D'autre part, et en conséquence de ce qui précède, la plupart des erreurs de ce genre, et plus particulièrement les erreurs indirectes, ne se prêtent pas facilement à un classement. Enfin, le jugement d'erreurs ne peut pas être tranché et la correction ne consiste pas en un simple remplacement d'une unité lexicale par une autre, car il peut y avoir plusieurs variantes de réécriture et donc plusieurs opinions sur leur recevabilité.

7.2. Les relations de l'unité lexicale avec son cotexte : le lexique-grammaire

Cette deuxième grande catégorie d'erreurs lexicales regroupe les erreurs qui vont au-delà de la forme et du sens de l'unité lexicale isolée et concernent essentiellement les relations qu'entretient celle-ci avec d'autres éléments de l'énoncé, combinant ainsi la représentation sémantique et l'organisation syntaxique. Il s'agit à ce niveau d'observer les infractions aux propriétés de combinatoire grammaticale et lexicale des unités de la langue, ainsi que, réciproquement, l'influence de l'erreur sur l'environnement immédiat (le cotexte) de l'unité lexicale concernée.

7.2.1. L'emploi des quantifieurs et des indéfinis

L'analyse des productions de notre corpus a permis de constater que l'opération de quantification et l'emploi des indéfinis (*tout le monde, chacun, quelque chose, certains, etc.*) en français posent souvent un problème aux étudiants étrangers à cause des contraintes syntaxiques et sémantiques qu'ils imposent.

Les deux exemples ci-dessous présentent des erreurs de perception sémantique et d'emploi de la locution « pronominale » indéfinie *quelque chose* :

(79) *Mon site favori sur internet est le BBS de université de Shanghai. [...] Je peux chercher beaucoup de quelque choses aussi.* (T2 : 9) <Je peux aussi chercher quelque chose dont j'ai besoin.>

(80) *[L'organisation d'une fête] ce n'est pas difficile si vous pensez à quelques choses.* (T15 : 47) <Ce n'est pas difficile si vous pensez à deux, trois choses importantes >.

En dehors de quelques emplois où CHOSE garde sa valeur de nom féminin¹³³, la locution *quelque chose* est généralement utilisée dans un rôle de pronom indéfini invariable où CHOSE a perdu sa valeur et son genre de nom, tout comme dans d'autres locutions de ce type : *autre chose, grand-chose, peu de chose, etc.* Quant à QUELQUE, il a ici la valeur d'un adjectif indéfini, au sens proche de l'article *un* (TLFi). Dans son emploi habituel, QUELQUE CHOSE sert à désigner 'une réalité innombrable non définie ou peu

¹³³ Cf. *Le bon usage* (M. Grevisse et A. Goosse, 2008 : 974).

définie (objectivement ou par la volonté du locuteur)' (*ibid.*). Cette locution est figée et toujours employée au singulier et au masculin, elle peut être précédée d'un déterminant, mais n'accepte ni variations morphosyntaxiques, ni l'insertion d'autres éléments : par exemple, *Quelque chose a bougé dans l'ombre. / Prenez au moins un petit quelque chose !*, etc.

L'emploi erroné de QUELQUE CHOSE au pluriel et associé en plus à l'adverbe de quantification BEAUCOUP dans les exemples ci-dessus (79, 80) montre que si les auteurs connaissent le sens d'indéfini qu'exprime la locution, ils ignorent apparemment son caractère figé et les autres caractéristiques susmentionnées qui lui sont propres. QUELQUE CHOSE est plutôt perçu par analogie avec le pronom indéfini QUELQU'UN qui accepte les variations en genre et en nombre, désignant notamment au pluriel 'un petit nombre indéterminé de personnes'. De toute évidence, c'est probablement ce sens que l'auteur de l'exemple (80) a essayé d'exprimer en écrivant *si vous pensez à quelques choses*. Pourtant, la marque du pluriel appliquée à *quelque chose* ne produit pas mécaniquement le même effet que celui qu'on aurait sur *quelqu'un / quelques-uns*, et le sens d'un petit nombre indéterminé doit être exprimé par une paraphrase : *si vous pensez à deux ou trois choses/ à certaines choses*.

Quant à l'exemple (79), QUELQUE CHOSE n'y est pas employé en tant que pronom indéfini, mais il a été apparemment assimilé au nom CHOSE dans son sens le plus général par lequel on désigne tout ce qui existe sans le nommer concrètement. D'où résulte également l'emploi de l'adverbe BEAUCOUP, par analogie avec *beaucoup de choses*, pour désigner une grande quantité ou, en l'occurrence, plutôt une grande diversité d'objets, d'informations, etc. que l'on peut trouver sur le site Internet préféré de l'auteur.

7.2.2. Procès, orientation et forme d'énoncé

Comme nous l'avons défini, cette famille d'erreurs regroupe les problèmes relevant de l'emploi des pronoms anaphoriques et impersonnels (*il, ce*), ainsi que des constructions de présentation et d'identification comme *c'est...(qui/que)* et *il y a...qui*. D'ailleurs, comme nous avons pu le constater lors de l'analyse individuelle et longitudinale des productions de deux étudiants (*cf.* chap. 8 ci-après), l'emploi des anaphoriques et le choix de la forme d'énoncé avec *il* et *ce* engendrent les erreurs qui persistent

jusqu'au niveau le plus avancé d'acquisition/ apprentissage. La difficulté de statuer sur *il*, personnel ou impersonnel, redouble quand il y a la concurrence avec *ce*, perçu comme plus faiblement référentiel sous la forme élidée *c'*.

Prenons deux exemples extraits des textes du notre corpus et dont les moments de production sont éloignés dans le temps (début février (81) et fin juin (82)) :

(81) *Je souhaite* qu'il soit une fête réussie. (T10 : 30) <Je souhaite que ce soit une fête réussie/ que votre fête soit réussie>.

(82) *Deuxièmement, comme il y a beaucoup de magasins dans la rue, il est facile de faire des courses et on peut trouver rapidement* ce qu'il a besoin. (T59 : 190) <Deuxièmement, comme il y a beaucoup de magasins dans les rues, il est facile de faire des courses et on peut trouver rapidement ce dont on a besoin.>

Ces exemples ont le même auteur (ZY) et permettent de voir que, malgré la progression dans la maîtrise de français, l'emploi concurrentiel de *il/ ce/ on* présente des difficultés à tout stade de développement de la compétence langagière.

Dans les deux énoncés, la forme de la construction syntaxique choisie et l'emploi du pronom *il* renvoient à sa fonction anaphorique et laissent supposer la présence d'un référent dans le contexte antérieur. Cependant, ce référent est absent du contexte tant pour l'exemple (81) qui est la formule de clôture d'une lettre, que pour l'exemple (82).

On pourrait supposer que le choix de la construction (*qu'il soit une fête réussie*) dans l'exemple (81) proviendrait d'une confusion provoquée par l'emploi concurrencé des deux pronoms *ce/ il* dans la langue courante (*Il est difficile de se tromper/ C'est difficile de se tromper ; Il est vrai/ C'est vrai*, etc.), ce qui pourrait entraîner à son tour la sur-généralisation de l'idée qu'*il* et *ce* sont toujours interchangeable. De l'autre côté, bien qu'*il est* (avec *il* comme sujet neutre) soit dans la plupart des cas suivi d'une séquence phrasoïde¹³⁴ (*Il est difficile de se tromper*) ou d'un adverbe (*Il est tard*), la confusion pourrait probablement venir aussi de quelques emplois d'*il est* avec un groupe nominal dans le domaine temporel : *Il est six heures ; Il est l'heure ; Il est question/ Il est temps de*.

Dans le deuxième exemple (82), notre raisonnement serait que le choix erroné du pronom *il* (*ce qu'il a besoin) serait suscité par l'interférence avec deux autres constructions avec *il* impersonnel présentes dans le même énoncé : *il y a beaucoup de*

¹³⁴ Cf. P. Le Goffic (1993 : 212).

magasins et il est facile de faire des cours(es). Il ne joue plus alors son rôle anaphorique, comme ce serait dans *Le livre dont il a besoin*, mais est perçu comme impersonnel, renvoyant à *tout le monde*, à *on* marquant l'indétermination, l'ensemble général de consommateurs, par exemple. Notons toutefois un emploi plutôt vieilli de BESOIN dans la locution impersonnelle qui se rapproche de celui que l'étudiant en fait dans son énoncé : *Il y a besoin de qqch.* (attesté par le TLFi), mais dont nous ne pensons pas qu'il a pu influencer la production donnée.

7.2.3. Rôles, voix et thèmes : la valeur du passif

Les difficultés que représente l'emploi du passif pour les apprenants FLE/ FLS ne viennent pas autant de la morphologie de cette forme verbale particulière que des contraintes sémantiques qu'imposent les verbes en français en ce qui concerne leur passivation. Il est à souligner que la voix active est la base des emplois verbaux et le nombre de verbes qui acceptent la passivation est restreint. On recourt à la forme passive dans les cas où l'accent thématique doit être mis sur l'objet ou le patient du procès en mettant l'agent de l'action au deuxième plan, voire en l'effaçant de l'énoncé.

Dans les paragraphes qui suivent, nous analyserons deux exemples qui illustrent les problèmes lexicaux que peut générer le choix erroné de la forme passive *et* active.

- (83) *Peut-être les grèves vont être profité par les gens ou les groupes radicales.* (T22 : 71)
<Certaines personnes ou des groupes radicaux pourraient profiter des grèves / Les grèves profiteraient à certaines personnes ou à des groupes radicaux >.

Dans ce premier exemple, nous pouvons constater l'emploi erroné du verbe PROFITER au passif associé à l'objet du procès : *les grèves vont être profitées*. En effet, PROFITER est l'un des verbes français transitifs indirects qui n'acceptent pas la passivation et il est toujours utilisé à la forme active. Le changement de l'orientation du procès s'effectue par l'intermédiaire du changement de préposition et d'ordre des mots. Ainsi, *profiter de qqch.* signifie 'tirer profit, avantage de qqch. ; bénéficiaire', et le sujet de l'action (un être vivant) est celui qui bénéficie des avantages que lui apporte une situation donnée. *Profiter à qqn./ qqch.* (avec le sujet inanimé) a le sens 'apporter du profit, constituer un profit pour ; être assimilable' et marque le changement du point de vue du procès : le sujet syntaxique désigne alors le siège ou la source du profit qu'il pourrait

apporter à qqn./ qqch., ce qui serait équivalent à un emploi passif. Ces deux constructions du verbe PROFITER permettent de proposer deux variantes de réécriture (cf. (83), propositions de correction) : la première variante privilégierait le changement de l'ordre syntaxique pour aboutir à la construction « active » (le sujet syntaxique est l'agent de l'action) ; la deuxième variante de la correction maintiendrait l'ordre des mots en utilisant la construction « passive » de l'emploi du verbe PROFITER (le sujet syntaxique est l'objet du procès).

(84) *Si un homme mange de la volaille qui contamine ce virus, ce virus sera capable de devenir transmissible à ce homme.* (T28 : 89) <Si l'homme mange de la volaille contaminée par ce virus, le virus peut se transmettre à l'homme>.

Ce deuxième exemple concerne l'emploi du verbe CONTAMINER. À la différence du précédent, ce verbe transitif peut sans difficulté être employé tant à la forme active (*Il a contaminé ses camarades*) qu'à la forme passive (*L'eau dans ce lac est contaminée par les nitrates*). Ainsi, du point de vue syntaxique, l'exemple analysé est correct. L'erreur relève en fait du traitement sémantique et du respect du typage des actants de l'unité lexicale en question. Le sens usuel du verbe CONTAMINER est 'altérer l'état de qqn./ qqch., rendre malade ou propre à propager la maladie'. Les actants de ce verbe ont les rôles sémantiques déterminés : le sujet réel (l'agent) de l'action désigne 'un principe physique ou une chose nuisible ; un être malade' ; le patient est celui qui tombe malade ou dont les qualités sont altérées par la contamination. En principe, en tant que sujet syntaxique et sémantique, *la volaille* (ou plutôt *les oiseaux*) pourrait en effet être une source de la contamination et l'emploi actif du verbe CONTAMINER serait alors approprié (*la volaille a contaminé qqn.*). Mais dans notre exemple d'origine, nous avons en position du complément d'objet direct et, par conséquent, de l'objet sur lequel est orienté le procès, la lexie VIRUS 'micro-organisme infectieux, parasite absolu des cellules vivantes'. L'énoncé tel qu'il a été produit par son auteur : (?) *la volaille qui contamine ce virus*, aboutit alors à une structure sémantiquement incompatible avec les caractéristiques des actants définies plus haut. Étant donné que la construction syntaxique d'origine relève d'une subordonnée relative, notre proposition de correction remplace l'emploi actif du verbe (*volaille qui contamine*) par son participe passé suivi d'une préposition régissant l'agent de l'action (*volaille contaminée par*) qui serait une forme simplifiée de la construction passive requise (*volaille qui est contaminée par*).

7.2.4. Le choix des évaluatifs

Les évaluatifs, exprimant un jugement de valeur subjectif, sont utilisés dans tous les registres de la langue. Certains parmi eux sont des synonymes mais utilisés dans les registres différents (soutenu, courant, familier, etc.), d'autres partagent la même sphère d'emploi mais possèdent des nuances de sens qui les rendent non interchangeables malgré la proximité sémantique. Ces contraintes d'emploi sont difficiles à acquérir pour un locuteur non natif, mais elles ne sont pas non plus aisées à analyser.

Deux exemples ci-après, relevant de l'emploi erroné des évaluatifs à des degrés différents d'acceptabilité, appuieront nos propos :

(85) *Est-ce que tu vas organiser une fête ? C'est très bon.* (T13 : 41) <C'est très bien>.

(86) *Par exemple, [...] avec le même prix, on peut acheter une maison pas mal en banlieue.* (T59 : 190) <[...] On peut acheter une belle maison en banlieue>.

Dans le premier exemple (85), l'erreur concerne l'association d'un procès (*organiser une fête*) à l'adjectif évaluatif BON qui caractérise habituellement, entre autres, 'ce qui mérite l'estime, est bien fait ; ce qui est agréable au goût ou à l'odorat'. Cet évaluatif est souvent confondu par les apprenants étrangers avec BIEN dans son emploi adjectival attributif, celui-ci donné en plus comme synonyme de BON par le *Petit Robert* (2000) : *C'est bien/ C'est bon*. Mais la différence de leurs emplois respectifs consiste dans le fait que BON caractériserait plutôt des choses, des objets (*Un bon couteau. Ce gâteau est très bon*), tandis que BIEN s'appliquerait davantage aux actions, même aux qualités des personnes (*C'est qqn de bien. C'est bien de pouvoir se reposer*).

Si dans le premier exemple, la discordance des éléments employés est évidente, le deuxième exemple (86) se prêterait facilement à une discussion normative. En effet, l'emploi de la locution évaluative *pas mal*, que nous avons consigné comme erroné, ne sera pas jugé comme tel par tous les correcteurs. Cette locution adverbiale, qui est en fait une forme élidée de la construction complète *ne + V. + pas mal*, est couramment utilisée dans un oral plutôt spontané dans sa fonction d'adverbe de qualité, et elle se rapproche du sens de BON, BEAU : par exemple, *Cette maison est pas mal ! Pas mal comme cadeau !* Mais, dans une production écrite qui a pour le cadre le cours de français d'une université, c'est-à-dire dans une langue écrite courante mais soignée, nous estimons que l'emploi de *pas mal*, tel qu'il est utilisé dans l'exemple (86), est inapproprié.

7.2.5. Collocations, expressions figées, gallicismes

Dans la partie II, nous avons déjà évoqué les difficultés que représentent pour un non natif la sélection lexicale des collocations et l'emploi des expressions figées, propres au français. En effet, les liens privilégiés qu'entretiennent entre eux les composants d'une collocation ne sont pas déductibles à partir du sens de l'unité lexicale qui sert de base à une collocation donnée, et donc ils ne sont pas accessibles immédiatement à un apprenant étranger, en production. En réception, si le sens de certaines collocations peut être déduit du sens de chacun de ses éléments constitutifs (*mener une enquête*, par exemple), celui des locutions figées l'est beaucoup moins et même souvent impossible à deviner. Ajoutons à cela les contraintes de combinatoire syntaxique et sémantique pour qu'il devienne clair que le travail sur les collocations devrait constituer une des clés de voûte de l'enseignement/ apprentissage du FLE/ FLS.

Nous avons choisi d'analyser deux exemples présentés ci-après (87, 88), intéressants, à notre avis, au niveau du choix du collocatif fait par leurs auteurs.

(87) *Je vous souhaite une fantastique soirée.* (T14 : 44) <Je souhaite que votre soirée/ fête soit très réussie / Je vous souhaite une soirée très réussie / Je vous souhaite une soirée fantastique>.

Dans cet exemple, nous avons sanctionné la place et le choix de l'adjectif FANTASTIQUE en collocation avec le nom SOIRÉE. La première objection que l'on pourrait alors nous faire serait que l'emploi de ces deux unités lexicales ensemble n'est pas sémantiquement incompatible, et il est tout à fait possible de dire : *Cette fête est fantastique !*, et même avec l'antéposition de l'adjectif : *Nous avons vu l'immense et fantastique atelier du tissage (TLFi)*. Le sens exprimé par l'adjectif dans cet énoncé est celui de 'qqch. qui étonne par son importance, par sa grandeur ; qui dépasse l'imagination', qui figure parmi les acceptions de l'adjectif FANTASTIQUE. Mais grâce à une analyse plus attentive, nous constaterons que cet emploi fait apparaître une valeur aspectuelle d'accompli : le jugement de valeur sur le caractère *fantastique* d'une fête peut être émis après ou à la rigueur pendant le déroulement de ladite fête. On peut également entendre dire : *Ça va être fantastique !*, mais cet énoncé ne fait pas disparaître l'aspect d'accompli qui est actualisé par l'emploi du futur proche traduisant la proximité de l'événement dans l'esprit du locuteur qui se voit déjà en train de le vivre. Cependant, dans

notre exemple (87), cet aspect d'accompli exprimé par l'antéposition et le choix de l'adjectif FANTASTIQUE n'est pas recevable dans le contexte donné (*je vous souhaite*).

Dans le deuxième exemple que nous voudrions analyser, l'erreur lexicale relevant du choix du collocatif est beaucoup moins contestable :

(88) *Il y a toujours des casseurs ou des voyous qui [...] provoquent des violences contre les forces d'arme ou les CRS.* (T18 : 59) <Il y a toujours des casseurs ou des voyous qui [...] provoquent des violences contre les forces de l'ordre ou les C.R.S.>.

Le segment erroné est la collocation **les forces d'arme* utilisée par l'auteur à la place de la collocation figée existante *les forces de l'ordre*, désignant, par métonymie, 'un ensemble des moyens humains et techniques permettant de contraindre, de soumettre qqn. à la loi'. En connaissant le contexte de la production du texte d'où cet extrait a été tiré, c'est-à-dire après les événements du début de l'année 2006 quand les grèves et les manifestations des étudiants contre le nouveau contrat CPE ont perturbé le déroulement habituel des cours même pour les étudiants chinois, nous pourrions émettre une hypothèse sur le raisonnement qui a conduit l'auteur au choix du collocatif *arme* au lieu de *l'ordre*. L'emploi de l'unité lexicale FORCE au pluriel comme base de la collocation en association avec la préposition *de* et suivi du sigle de *C.R.S.* laisse supposer que la collocation *les forces de l'ordre* a été quand même rencontrée avant le moment de la production écrite, lors du travail collectif sur le sujet avec des documents supports audio-visuels. Au moment de la production, le collocatif requis *l'ordre* n'ayant pas encore intégré le vocabulaire actif de l'étudiant, ce dernier a eu recours à une autre unité lexicale (ARME) apparentée au champ sémantique de FORCE et dont l'association lui aurait semblé sémantiquement plus claire (par exemple, *forces armées*). Le choix de ce collocatif a pu probablement être inspiré par les images télévisées ou la participation même des étudiants dans une des manifestations anti-CPE.

Les erreurs lexicales recensées à ce deuxième niveau de classement dépendent moins du contexte énonciatif de la production, mais ne sont pas pour autant plus faciles à identifier, à analyser et surtout à classer, car elles font toujours ressortir les corrélations complexes du lexique avec la syntaxe et la sémantique, même dans l'environnement étroit d'une unité lexicale.

7.3. Le choix des unités lexicales : organisation et formation du lexique

Le troisième niveau de classement regroupe par familles les erreurs lexicales « marquées » : elles sont présentes à la surface du texte, le contexte et le cotexte deviennent moins indispensables (bien qu'ils restent utiles) pour l'identification et la correction du segment erroné qui ne susciteraient pas de doute chez le correcteur. Ces familles d'erreurs, déjà présentées auparavant dans le chapitre 6, relèvent davantage du niveau formel de la langue, notamment sur ses versants morphosyntaxique et morphosémantique. Nous y retrouverons également des erreurs concernant les relations sémantiques entre les unités lexicales (hyponymie, hypéronymie, synonymie, polysémie, etc.).

7.3.1. Les erreurs d'orthographe lexicale

Ainsi, nous avons d'abord inclus dans cette grande catégorie les erreurs d'orthographe lexicale, cette rubrique délimitant l'une des propriétés intrinsèques de chaque unité lexicale, la plus tangible, le plus facilement vérifiable, et dont le non-respect appelle une correction à l'aide des ouvrages de références (dictionnaires, grammaires, etc.). Comme on pourra le constater ci-après, l'orthographe erronée des unités lexicales ne gêne pas leur compréhension. Fréquentes au niveau débutant, les erreurs de ce type disparaissent peu à peu avec la pratique de la langue et le développement de la maîtrise langagière générale quand tous les aspects de l'unité lexicale se fixent dans la mémoire sémantique de l'apprenant (la forme, le sens, le comportement syntaxique, etc.). Voici quelques-uns des exemples d'erreurs d'orthographe lexicale relevés dans notre corpus d'étude :

(89) *recevoire* (T10 : 29) ≠ *recevoir* ;

(90) *connection* (T57 : 183) ≠ *connexion* ;

(91) *inviter vos aims* (T13 : 41). <Vos amis>.

7.3.2. Les erreurs de construction interne

La deuxième famille regroupe les erreurs de morphologie des unités lexicales : celles de *morphologie flexionnelle* (92), de *morphologie dérivationnelle* (93) et de la *morphologie lexicale* proprement dite (94, 95 *infra*) :

(92) *les éducations supérieures* (T18 : 59). <L'enseignement supérieur>.

La morphologie erronée de l'adjectif SUPÉRIEUR donne l'exemple de la sur-généralisation d'une partie de la règle de formation du féminin des adjectifs selon laquelle les adjectifs qui dérivent d'un verbe ou d'un nom au moyen du suffixe *-eur*, forment leur féminin en *-euse* : *menteur* -> *menteuse*. Cette règle ne s'applique pas à SUPÉRIEUR car cet adjectif n'est pas un dérivé d'un verbe français, mais vient du latin : *supérieur* -> *supérieure*.

(93) *Des produites numériques*. (T1 : 7) <Des produits numériques>.

Appartenant normalement à la catégorie du participe passé, *produites* (féminin pluriel de *produit*, part. passé) est employé dans l'exemple ci-dessus comme un nom, probablement par confusion avec l'emploi nominalisé (par conversion, cf. 6.3.3) de la forme de singulier masculin de *produit* (part. passé) → PRODUIT (n. m.).

(94) *Promoter le cadre de la fête*. (T10 : 30) <Promouvoir l'ambiance festive>.

(95) *Décorater la place par les décorations*. (T13 : 41) <Décorer (...) avec (...)>.

Formés à partir des verbes anglais, formellement proches de leurs analogues en français (*cognate* en ce qui concerne DÉCORATE (angl.), et *faux ami* pour PROMOTE ; cf. 4.2.2.3), et à l'aide de la flexion verbale de l'infinitif *-er*, ces deux exemples attestent la productivité des stratégies compensatoires de la part des apprenants étrangers.

7.3.3. Les erreurs de construction externe

La famille d'erreurs de construction externe relève des propriétés de combinatoire grammaticale de l'unité lexicale qui englobent notamment des accords étroits, une mauvaise sélection du verbe auxiliaire, un choix erroné de la préposition, etc. :

(96) *les autre villes plus petits* (T59 : 190). <Les autres villes plus petites> ;

(97) Réfléchir les *spectacles*. (T13 : 41) <Réfléchir aux spectacles> ;

(98) *De plus en plus de Français* préfèrent de vivre (T59 : 190). <*De plus en plus de Français* préfèrent vivre [...]>.

Dans les exemples ci-dessus (97, 98), nous pouvons observer deux tendances présentes dans les productions d'apprenants non natifs : d'une part, l'omission de la préposition régie, celle-ci étant non déductible du sens de l'unité lexicale et donc plus difficile à maîtriser (97) ; d'autre part, le suremploi de préposition (98) par analogie avec la construction d'autres syntagmes verbaux exigeant une préposition (*commencer à faire qqch.*, *éviter de faire qqch.*, etc.). Les erreurs de ce type sont assez nombreuses dans les productions de notre corpus, surtout au niveau initial et intermédiaire ; leur quantité diminue au stade avancé et elles cèdent la place aux erreurs concernant l'emploi des prépositions régissantes (*dans*, *avec*, *pour*, *sous*, etc.), plus marquées sémantiquement :

(99) [...] *les jeux vidéo nous imposent souvent* sous les environnements violents. <[...] des jeux vidéo qui nous mettent souvent dans un environnement violent>.

7.3.4. La transgression des relations sémantiques

Nous avons regroupé sous ce titre nos deux dernières familles d'erreurs relevant du non-respect des relations sémantiques qu'entretiennent la plupart des unités lexicales entre elles. D'un côté, il s'agit des liens sémantiques hiérarchiques, comme la méronymie, l'hypéronymie, l'hyponymie, etc., qui caractérisent les rapports entre le nom générique et le nom spécifique, entre une partie et le tout. De l'autre côté, ce sont les erreurs portant sur l'emploi des termes synonymiques et les collocations sémantiques (les cooccurrences lexico-sémantiques), ainsi que la création de redondances, de répétitions, de pléonasmes, etc.

(100) *Nous avons décoraté la place* par les décorations. (T13 : 41) <Nous avons décoré la salle avec [des guirlandes, des images et des messages de bienvenue rédigés en plusieurs langues]>.

Dans cet exemple, le manque chez l'auteur du vocabulaire spécifique actif en matière de décoration le conduit à une tautologie du générique ((?) *décorer par les décorations*) pour combler l'absence des noms spécifiques (*des guirlandes, des images, etc.*). Le lexème 'décorer' contient déjà un sème 'avec les décorations'.

(101) *D'abord il faut bien équiper. Des colles et des ciseaux sont des outils obligatoires pour décorer la salle. <N'oubliez pas de vous équiper en petit matériel ; par exemple pensez à la colle et aux ciseaux dont vous aurez besoin pour décorer la salle>.*

L'exemple (101) contient un lien méronymique erroné entre le nom générique (OUTILS) et les noms spécifiques qui lui sont associés (COLLE, CISEAUX) : le nom désignant le « tout » n'est pas adéquat aux « parties » désignées. En effet, le mot OUTIL au sens d'un 'objet fabriqué, utilisé manuellement, doté d'une forme et de propriétés physiques adaptées à un procès de production déterminé' (TLFi), évoque des noms comme MARTEAU, PINCE, SCIE, etc. Quant aux noms COLLE et CISEAUX, le premier évoque plus une matière, et le second – un instrument servant à couper, les deux pouvant être réunis par une paraphrase *petit matériel*. Le choix d'un générique erroné OUTILS pourrait provenir du sème 'destiné au travail manuel' qui correspond à la destination des objets comme la colle et les ciseaux.

Les deux exemples suivants (102, 103) contiennent des erreurs de combinatoire lexico-sémantique des unités lexicales concernées.

(102) *Puis, j'ai fait des exercices. [Et] J'ai gagné le permis de conduire. (T4 : 13) <J'ai obtenu mon permis de conduire>.*

L'emploi du verbe GAGNER dans l'exemple ci-dessus laisse l'impression qu'un document officiel, souvent difficile et long à obtenir, tel que PERMIS DE CONDUIRE, a été acquis par un hasard favorable ou un jeu et non à la suite d'entraînements obligatoires, pourtant évoqués dans l'énoncé précédant (*j'ai fait des exercices*). Bien que le verbe GAGNER possède une acception 'acquérir/ obtenir qqch. par son travail ou une autre activité', celle-ci concerne surtout l'acquisition d'un profit matériel et particulièrement de l'argent, ce qui n'a pas lieu dans l'exemple analysé (102). Le verbe GAGNER se présente alors dans cet exemple comme un hyponyme du verbe OBTENIR et il est peu compatible avec les caractéristiques sémantiques de la notion de PERMIS DE CONDUIRE.

(103) *Actuellement, la plupart des comportements du vélo sont négatifs car le vélo est considéré plutôt une manière de loisir. (T37 : 114) < Actuellement, la plupart des avis à l'égard de l'utilisation régulière du vélo sont négatifs car le vélo est considéré plutôt comme un loisir.>*

Dans ce dernier exemple, nous pouvons constater une incompatibilité lexico-sémantique, plus marquée que dans l'exemple (102), des deux unités lexicales employées en collocation – COMPORTEMENT et VÉLO. Cette incompatibilité sémantique se manifeste

lors de l'analyse sémique de chacune des unités en question. Ainsi, la lexie COMPORTEMENT sert à désigner, dans le domaine de la psychologie et dans le langage courant, 'un ensemble des réactions observables chez un individu ; une manière d'être ou d'agir d'une personne'. La première conclusion qui s'impose est que l'agent doit être un être vivant. Le changement de préposition permettrait d'en rendre compte : *comportements à vélo* implique ceux qui pratiquent le vélo. Le sens de VÉLO est connu de tous : 'un moyen de déplacement à deux roues, léger et en métal', ce qui signifie que c'est un objet inanimé, dépourvu d'intelligence, de volonté ou d'émotions et, par conséquent, incapable d'adopter un comportement quelconque. Seul l'utilisateur du vélo en tant qu'être humain relève d'un prédicat « comportemental ». Notre proposition de correction, fondée par ailleurs sur le contenu général du texte¹³⁵, retient cependant l'emploi d'un terme abstrait AVIS et d'une paraphrase extensive permettant d'expliciter le sens (supposé) voulu de la collocation (*la plupart des avis à l'égard de l'utilisation régulière du vélo sont négatifs*).

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'appliquer une analyse multidimensionnelle à quelques-uns des exemples d'erreurs lexicales relevées dans notre corpus d'observation. Cette tâche nous a permis de nous apercevoir de toute la complexité qu'elle implique pour un enseignant de français langue étrangère/ seconde : que les erreurs lexicales soient marquées ou indirectes, le lexique n'est pas tout à fait séparable des autres domaines linguistiques. Mener une analyse tenant compte de plusieurs niveaux d'organisation du lexique permettrait de mieux déterminer les domaines les plus difficiles d'accès pour les apprenants étrangers, ainsi que d'optimiser dans la mesure du possible l'orientation des activités didactiques.

¹³⁵ Le texte en question (T37 : 114) est le compte rendu d'un article sur la façon dont le vélo est perçu et utilisé dans la société actuelle (cf. « Le vélo, c'est sérieux », *Volume d'annexes* : 107).

CHAPITRE 8.

Analyse longitudinale des productions écrites en FLE/ FLS

L'un des objectifs de notre thèse est de démontrer que les erreurs lexicales peuvent à la fois jouer le rôle d'un outil d'analyse d'une production écrite en FLE dans le but d'évaluer le niveau de compétence lexicale acquis chez l'apprenant, et permettre à l'enseignant de voir l'évolution de la compétence langagière, en s'appuyant sur une analyse dans la durée des erreurs lexicales relevées dans les productions écrites du même apprenant.

Ainsi, ce chapitre sera consacré à l'analyse des productions écrites des deux étudiantes faisant partie de notre groupe-témoin. Nous nous pencherons d'abord sur une analyse individuelle des textes écrits par chacune pour évaluer le niveau de compétence lexicale de départ et de fin du cursus d'enseignement/ apprentissage du français. Ensuite, nous essayerons, par une analyse comparative, de faire ressortir les principales étapes du développement de la compétence lexicale chez nos apprenants FLE/ FLS afin de déterminer si elles s'éloignent ou s'écartent des étapes dégagées par les recherches récentes en acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère (*cf.* 4.2.2.1).

8.1. L'analyse des écrits individuels

Pour notre analyse longitudinale, nous avons choisi dans notre corpus d'observation les productions écrites des deux étudiantes, *a priori* « moyennes », CQ et ZY. Elles ont le même âge (23 ans), le même niveau d'études supérieures avant leur arrivée en France, bien que relevant des domaines différents, et presque le même nombre d'heures d'apprentissage antérieur du français (500h et 550h)¹³⁶. Leurs niveaux respectifs de maîtrise du français au début des cours à la FC se situaient dans la moyenne du groupe

¹³⁶ *Cf.* Le tableau de la présentation du groupe-témoin (chap. III). Il faudrait souligner toutefois qu'au moment du démarrage des cours à la Formation continue, le niveau de français de la majorité des étudiants, CQ et ZY y comprises, s'est révélé beaucoup plus en dessous de celui que les enseignants pouvaient espérer vu le nombre d'heures important d'apprentissage préalable du français.

d'étudiants dont chacune d'elles faisait partie.¹³⁷ Les deux étudiantes ont fait preuve d'assiduité tout au long de l'année de cours et leurs productions sont présentes dans presque tous les ensembles de productions présentés dans notre corpus (au total, 9 ensembles). C'est ainsi qu'on trouve 7 textes produits par CQ et 8 – par ZY, ce qui devrait nous permettre de suivre le développement de leur compétence langagière globale en français et celui de leur compétence lexicale en particulier.

Comme nous l'avons mentionné en introduction, nous fonderons notre analyse d'abord sur deux textes, l'un produit lors de l'évaluation diagnostique ayant eu lieu au mois d'octobre 2005, quelques jours après l'arrivée des étudiantes en France, l'autre – lors de l'évaluation sommative à la fin du mois de juin 2006. Nous passerons ensuite à une revue globale de l'évolution des compétences de CQ et de ZY durant les neuf mois d'acquisition/ apprentissage¹³⁸ du FLE/ FLS.

Rappelons également les conditions des situations de production initiale et finale.

L'évaluation diagnostique, limitée à 3h, avait pour l'objectif, entre autres, d'effectuer la répartition des étudiants selon leur niveau de maîtrise du français. Ainsi, les consignes pour l'expression écrite ont été présentées aux étudiants sous la forme d'un questionnaire visant à évaluer à la fois les connaissances grammaticales et lexicales des apprenants, ainsi que la présence des notions sur les différents genres d'écrits (narratif, descriptif, argumentatif), ce qui correspond aux niveaux A2/ B1 du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). Enfin, l'une des conditions de cette évaluation était l'interdiction de se servir de tout dictionnaire bilingue ou unilingue lors de la rédaction pour ne pas fausser les résultats.

Quant à l'évaluation sommative finale, la consigne de l'épreuve d'expression écrite proposait trois sujets à traiter au choix, chacun aboutissant à la rédaction d'un texte argumentatif. Les sujets proposés traitaient des thèmes abordés en cours et avaient comme objectif d'inciter les étudiants à réemployer les structures syntaxiques et lexicales travaillées durant une année universitaire d'enseignement/ apprentissage du français afin

¹³⁷ Rappelons que les 17 étudiants chinois inscrits aux cours de français intensifs dispensés par la Formation continue ont été divisés en deux groupes de niveau selon les résultats de l'évaluation initiale (cf. 3.1, 3.2).

¹³⁸ A notre avis, nous pouvons parler ici de l'*acquisition* du français étant donné que les apprenants étaient en contact avec la langue également en dehors des cours et qu'ils ont été amenés à faire de différentes démarches administratives, ainsi qu'à chercher du travail pour subvenir à leurs besoins quotidiens.

d'évaluer les compétences acquises. Lors de l'épreuve, les étudiants étaient limités en temps (3h), le volume de production restant libre. L'usage d'un dictionnaire était interdit.

Enfin, lors du relevé et de l'analyse des erreurs, nous nous sommes tenue aux principes de correction et de réécriture analytiques, que nous avons déjà définis auparavant (*cf.* 3.3, 6.2.1.1). Notamment, nous n'avons pas visé de révision « idéale » des textes lors de la correction des énoncés erronés puisque, d'abord, presque toutes les corrections, sauf peut-être les plus simples, peuvent faire l'objet d'une discussion normative ; ensuite, il serait illusoire d'exiger ledit niveau du français de la part d'étudiants non francophones, même après un an de cours intensifs de français en France, sachant d'ailleurs que les locuteurs natifs ne le maîtrisent pas non plus. Nous avons donc essayé de nous en tenir au niveau de la compétence langagière acquise par un apprenant donné à un moment donné de production écrite. Ainsi, les corrections et la réécriture des segments erronés relevés dans les productions écrites de l'évaluation initiale ont été effectuées du point de vue strictement linguistique (morphologie, syntaxe, lexique), sans impliquer l'analyse discursive et notamment les interrelations du lexique avec d'autres domaines de la langue. En ce qui concerne les productions écrites finales, même si le niveau des apprenants nous permettait d'y appliquer une analyse plus approfondie du lexique dans ses corrélations avec la sémantique et la pragmatique, nous avons néanmoins essayé de ne pas apporter de modifications trop importantes aux énoncés d'origine et de ne pas nous éloigner du niveau de maîtrise scripturale de l'auteur de chaque production, tout en assumant l'éventuelle « imperfection » de nos corrections.

8.1.1. Les productions écrites de CQ

8.1.1.1. L'évaluation initiale

La première production écrite de CQ (T3 : 10-11) se présente, conformément aux consignes données, sous la forme d'une suite de réponses précédées d'un numéro renvoyant à une question donnée du questionnaire. Étant donné qu'apparemment toutes les questions n'ont pas été bien comprises, les numéros précédant les réponses sont finalement en décalage avec le questionnaire original, comme nous pouvons nous en rendre compte.

À la première lecture, au niveau des constructions syntaxiques, on peut remarquer que l'ordre des mots est respecté dans la quasi-totalité des phrases et que l'étudiante a fait l'effort de soigner sa syntaxe. Mais les réponses aux questions sont souvent assez courtes : le thème n'est généralement pas repris ; le rhème est soit représenté par un syntagme nominal (cf. les exemples 104, 105 ci-dessous), soit par un élément isolé (un nom sans déterminant, un adjectif) (106, 107), soit introduit par une conjonction (108) :

(104) [Quel est votre site favori sur Internet ?] *www.baidu.com.*

(105) [Que vous inspire un beau ciel étoilé ?] amour de *Roi Tang Ming et Reine Yang.*

(106) [Quelle est pour vous la découverte la plus importante pour l'humanité ?] vélo.

(107) [Que vous inspire un beau ciel étoilé ?] (?) gentil, sportif, cheveux jaunes.¹³⁹

(108) [Qu'est-ce qui vous étonne le plus dans le monde actuel ?] (?) *Quand je perds mes amis ou mes amis ne m'aiment plus.*

On peut constater également que certaines réponses sont sans rapport avec la question posée (la réponse 4b) ou la pertinence est difficile à établir (les réponses 2, 4a, 7), même si l'on tient compte d'un éventuel décalage dans les numéros. Par exemple, la réponse 7 :

(109) *Je crois que ce sont mes professeurs. Par les cours, je connais beaucoup de choses, mauvaise condition de l'environnement et je prends la décision de mon futur.*

Si nous nous référons au numéro 7, cet énoncé serait la réponse à la question : *Quel animal vous fascine ? Pourquoi ?* Or, le décalage sémantique entre les lexies ANIMAL dans la question et PROFESSEURS dans la réponse est trop flagrant, et nous avons vraiment le doute que l'étudiante comprenne si peu le mot ANIMAL au point de l'associer à PROFESSEUR. Nous préférons donc croire que ce serait plutôt la réponse à la question 6 : *Quel est l'objet qui vous est indispensable ? Pourquoi ?*, même si le lien sémantique soit aussi rompu entre l'objet de la question (OBJET 'qqch. de concret et inanimé') et le sujet de la réponse (PROFESSEUR 'être vivant'). Mais il nous semble que il est possible d'établir un lien connotatif entre la deuxième partie de la question ([...] *qui vous est indispensable*) et la deuxième phrase de la réponse sur l'importance des cours et des savoirs qui y sont acquis pour l'avenir de la personne, ce qui nous a guidée dans notre hypothèse. Il est aussi

¹³⁹ L'impertinence de cette réponse par rapport à toutes les questions du questionnaire ne nous a pas permis de déterminer le sens voulu par l'auteur.

probable qu'à ce stade d'acquisition/ apprentissage, l'étudiante n'ait pas encore acquis tout le champ sémantique que couvre la lexie OBJET et se soit focalisée uniquement sur le sème 'inanimé', commun à OBJET et à COURS.

Au niveau de l'enchaînement des informations, malgré une nette préférence pour la juxtaposition, on peut néanmoins noter l'emploi des connecteurs *donc, enfin, et, mais,* et *parce que*, même si l'emploi de certains est discutable et laisse comprendre que leur valeur sémantique, notamment dans l'expression des liens de causalité, n'est pas encore acquise :

(110) *Roi Tang Ming aime Reine Yang beaucoup, et donc, il fait beaucoup de choses injustes. [...] Enfin, les peuples se sont fâchés, et le roi perd la reine. <Le roi Tang Ming aimait beaucoup la reine Yang, mais il faisait beaucoup de choses injustes. [...] Finalement, le peuple s'est fâché, [...] et le roi a perdu la reine.>*

On peut constater également que le système des articles est loin d'être acquis : parallèlement aux cas d'absence de déterminant, on peut observer la préférence pour l'emploi de l'article défini à la place des articles indéfini et partitif :

(111) *Je peux trouver beaucoup de choses intéressantes là : les musiques, par exemple, les livres...<Je peux y trouver beaucoup de choses intéressantes : de la musique, par exemple, des livres>.*

L'acquisition de la morphosyntaxe est bien amorcée et l'étudiante a déjà les notions d'accords étroits (en nombre, en genre, sujet – prédicat) et de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, mais son écrit présente encore des lacunes importantes :

- la majorité des accords (surtout en nombre) ne sont pas respectés ;
- il y a des verbes non conjugués (*je vivre) ;
- la conjugaison au présent est correcte seulement pour les verbes de base et aux personnes les plus fréquentes, les 1^e et 3^e personnes du singulier (*aimer, pouvoir, être, faire, penser*), mais erronée pour les verbes « plus difficiles » (*connaître, devenir, croire, perdre*) ;
- il n'y a pas de verbes au passé composé ni à l'imparfait, et c'est le présent qui est systématiquement employé pour parler des événements passés (par exemple, dans la réponse 4a).

Au niveau lexical, outre les erreurs de connecteurs mentionnées *supra*, nous pourrions signaler la simplicité, une certaine répétitivité et approximation du vocabulaire employé, ce qui atteste du manque du vocabulaire actif au début de l'acquisition/

apprentissage. Notons également qu'il y a très peu de prépositions (8 occurrences), et que les erreurs concernent, d'un côté, l'omission de la préposition, et, de l'autre côté, l'emploi de la préposition régie *de*, ainsi que des prépositions régissantes comme *par* :

(112) Par les cours, *je connais beaucoup de choses, mauvaise condition de l'environnement et je prends la* décision de mon futur. <Grâce aux cours, j'apprends beaucoup de choses, par exemple, sur le mauvais état de l'environnement, et je prends des décisions pour mon avenir.>

(113) [*J'aime*] gentil, sportif, cheveux jaunes. <[J'aime les personnes] gentilles, sportives, aux cheveux blonds>.

La réécriture et l'analyse des segments erronés nous ont permis de noter en outre les interférences du sens sur la forme grammaticale des substantifs (ex. 111 *supra*, 114), la confusion des deux unités lexicales ayant un ou plusieurs sèmes communs (ex. 112 : CONNAÎTRE ≠ APPRENDRE¹⁴⁰), ainsi que l'erreur de collocation (115) :

(114) *Enfin*, les peuple sont fâchés, et *le roi perd la reine*. <Finalement, le peuple s'est fâché [...]>.

(115) *J'aime l'époque [maintenante] : calme, belle, les peuples très gentils, sans war*. <J'aime l'époque [actuelle] : calme, agréable à vivre, des gens très gentils, il n'y a pas de guerre.>

Dans les exemples (111) et (114), le pluriel grammatical appliqué à un nom collectif sert, à notre avis, à réaliser le pluriel sémantique : *les peuples* est ainsi perçu par l'étudiante non comme une communauté homogène, mais comme un groupe constitué de plusieurs individus distincts ; *les musiques* - comme une collection des chansons, des mélodies, etc.

L'exemple (115) illustre les difficultés que peuvent poser les collocations à un apprenant étranger qui les ignore. Pour un locuteur natif, l'expression *la belle époque*, associée à l'imparfait (*c'était*), signifie 'une période de vie facile, de légèreté, d'euphorie' par extension de *La Belle Époque* 'les premières années du XX^e s. considérées comme l'époque d'une vie agréable et légère' (*Le Petit Robert*, 2000 ; *TLFi*). Par conséquent, cette collocation ne permet pas le détachement postposé de l'adjectif, ce qui nécessite, en gardant la même construction syntaxique, le recours à une paraphrase (*agréable à vivre*) pour exprimer un sens proche du supposé.

¹⁴⁰ Nous utiliserons le signe (≠) pour désigner l'emploi d'un élément à la place d'un autre.

Enfin, étant donné les lacunes lexicales des apprenants au début de l'apprentissage, surtout au niveau du vocabulaire actif disponible lors de l'expression, il n'est pas rare d'observer le recours aux stratégies compensatoires pour combler des ressources lexicales insuffisantes (cf. 4.3). Nous avons pu vérifier ce phénomène dans le texte de CQ. Ainsi, nous avons trouvé les occurrences de l'emploi des unités lexicales non traduites de l'anglais, autre langue étrangère apprise avant le français, (*sans* *war ; *la personne* *polite), de la francisation¹⁴¹ d'un mot anglais, formellement proche, par un procédé morphologique productif en français (UNJUST → *UNJUSTE), ainsi que de la sur-généralisation morphologique (*époque* *maintenante ; *quand je* *perde mes amis).

8.1.1.2. L'évaluation finale

Le dernier texte (T57 : 181 *sqq.*) a été produit par CQ lors de l'examen final après les 9 mois de cours. Le sujet a été choisi parmi les trois proposés et la consigne (un texte argumentatif avec une conclusion, les deux parties distinctes « pour » et « contre », et une conclusion) a été rigoureusement respectée par l'étudiante. Le texte comporte ainsi 4 paragraphes marquant le passage d'une idée à une autre. Le sujet, « Les avantages et les dangers des nouvelles technologies : Internet, ni bon ni mauvais », est développé de façon cohérente et les idées exposées sont pertinentes.

Au premier abord, la différence de cette production avec celle du début du cursus (T3) est frappante au niveau de maîtrise de la langue, tant de la syntaxe que du lexique, même si les erreurs lexicales ne manquent pas.

En analysant le texte, on peut remarquer un certain nombre d'erreurs morphosyntaxiques et d'erreurs d'orthographe lexicale. Le premier type d'erreurs (116) concerne les accords étroits en genre et en nombre (déterminant + nom (la majorité des occurrences), nom + adjectif, sujet + verbe). Quant aux erreurs d'orthographe lexicale (117), certaines pourraient, à notre avis, être davantage expliquées par un manque d'attention que par une réelle méconnaissance de l'orthographe, car dans le même texte on retrouve les mêmes unités lexicales orthographiées correctement (*parce que, diplômés*) :

(116) *L'apparition de l'Internet et des nouvelles technologies, associés à la numérisation, a été saluée par certaine économistes.*

¹⁴¹ Cf. CECRL (Conseil de l'Europe, 2001: 53).

(117) *En France, par exemple, la plupart des diplômés du supérieur dispose d'une connexion à Internet contre 11% des non-diplômés.*

Il n'y a pas d'erreurs de morphologie verbale (sauf **on peux*). L'auteure utilise trois temps verbaux dans son texte : le présent, le futur simple et le passé composé. Étant donné les modalités de l'énonciation, le présent est légitimement dominant. Cependant, nous avons noté une occurrence où le passé composé aurait pu être utilisé :

(118) [...] *à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage devient un grand problème.* < [...] *à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage est devenu un grand problème.*>

Le système des articles pose encore quelques problèmes d'emploi, surtout en ce qui concerne la distinction entre les articles défini et indéfini (119). Notons en outre la confusion dans l'emploi de *il est* anaphorique et *c'est* présentatif (120).

(119) *Tout d'abord, des internautes restent longtemps devant l'écran [...].* < Tout d'abord, les internautes restent longtemps devant l'écran>.

(120) *En conclusion, l'Internet nous fait plaisir et nous fait ennui. En fait, il est un outil, ni bon ni mauvais par essence.* < [...] *En fait, c'est un outil, ni bon ni mauvais par essence.*>

Au niveau syntaxique, nous soulignerons l'attention et le soin que l'étudiante a accordés à la syntaxe des énoncés qui sont assez longs et complexes. Ainsi, il n'y a pas vraiment d'erreurs purement syntaxiques, à part le recours à une phrase explicative, introduite par *c'est parce que*, entraînant la répétition d'un syntagme nominal, au lieu de l'emploi d'une subordonnée relative :

(121) *Ensuite, l'Internet est accusé d'être violent, d'une dépendance et de la confusion entre la réalité et le monde virtuel dû aux jeux vidéo. C'est parce que les jeux vidéo nous imposent souvent sous les environnements violents qui attirent fortement des jeunes.* <Ensuite, on accuse Internet de diffuser la violence, de provoquer une dépendance et une confusion entre la réalité et le monde virtuel à cause des jeux vidéo qui nous mettent souvent dans un environnement violent qui attire beaucoup les jeunes>.

Le même exemple nous permet en outre de relever une erreur qui fait apparaître les relations complexes du lexique avec la syntaxe et la sémantique. En effet, la phrase d'origine comprend la construction passive qui place INTERNET dans le rôle syntaxique du sujet (*Internet est accusé*) et, en association avec *être violent*, ajoute à cette lexie une certaine valeur sémantique de conscient et d'animé, qui ne lui sont pas propres normalement. L'extrait 121 évoque une « situation » complexe où interfèrent différents

procès dont les rôles actantiels ne sont pas identiques : ACCUSER, CONFONDRE, IMPOSER, ATTIRER. La perspective générale est celle d'Internet, conformément à un principe de « causalité » ; mais des points de vue particuliers sont spécifiés par des agents (*jeux vidéo, jeunes*) et les circonstances (*le monde réel et le monde virtuel*). L'ensemble est par ailleurs soumis à un jugement critique que le locuteur emprunte à la doxa (*on accuse → est accusé*), ce qui renforce la difficulté des réglages de point de vue.

Les connecteurs sont assez nombreux et variés : *d'une part ... d'autre part, ainsi, et, en effet, mais, tout d'abord, ensuite, enfin, parce que, d'ailleurs, même si, par exemple, en conclusion, en fait*. La plupart d'entre eux ne pose apparemment pas de problème d'emploi, mais il y a tout de même ceux dont le sens exact semble encore flou pour l'auteure et dont le choix se révèle plus ou moins discutable, voire erroné : *et, en effet, parce que, d'ailleurs* (121 et les exemples ci-dessous). À cet égard, il faudrait remarquer que le choix du connecteur est plus facile à opérer intuitivement qu'à motiver explicitement (par exemple, *d'ailleurs* remplacé par *en outre*) :

(122) *L'Internet nous a convaincu dans beaucoup de domaines. En effet, il fait partie de la vie quotidienne.* < Internet nous a convaincu dans beaucoup de domaines et il fait désormais partie de la vie quotidienne.>

(123) [...] *les jeux vidéo nous imposent souvent sous les environnements violents qui attirent fortement des jeunes. D'ailleurs, à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage devient un grand problème.* < [...] (En outre), à cause des P2P et d'autres outils de téléchargement, le piratage est devenu un grand problème.>

Au niveau du lexique-grammaire, en liaison avec la sémantique, nous avons relevé, à part les erreurs de l'emploi du passif (121) et des anaphoriques (120), encore quelques familles d'erreurs qui concernent les relations entre l'unité lexicale erronée et son environnement immédiat (le cotexte) :

➤ collocations, expressions idiomatiques, gallicismes ;

(124) *l'Internet nous fait plaisir et nous fait ennui.* < Internet nous rend service, mais peut aussi nous causer des ennuis.>

(125) *Les e-commerces sont bons marchés et plus faciles que les commerces traditionnels.* <Les commerces en ligne sont bon marché et plus pratiques que les commerces traditionnels.>

(126) [...] *la plupart des diplômés du supérieur dispose d'une connexion à Internet [...].* < La plupart des diplômés de l'enseignement supérieur disposent d'une connexion à Internet>. L'ellipse d'une partie de la collocation pour exprimer le sens de l'expression

complète par analogie avec des collocations semblables (par exemple, *l'enseignement primaire* → *le primaire*).

➤ emploi des évaluatifs ;

(127) *Tout d'abord, des internautes restent longtemps devant l'écran, d'où la mauvaise santé : dégoût, nausée, mauvais yeux, etc.* <Tout d'abord, les internautes restent longtemps devant l'écran, d'où les problèmes de santé : dégoût, nausée, problèmes de vue, etc.>

Notons ici que la norme nous fait « corriger » l'expression *mauvais yeux* mais néglige d'intervenir sur la redondance, pourtant inutile, des deux synonymes contigus DÉGOÛT et NAUSÉE. Cet exemple rappelle la dimension empirique, partielle et, par-dessous tout, fonctionnelle de telles corrections.

➤ méconnaissance de changements de sens au sein de la même unité lexicale en fonction du nombre grammatical ;

(128) *Ainsi, le courrier électronique et la recherche sont plus faciles et rapides.* <Ainsi, le courrier électronique et les recherches sont plus faciles et rapides.>

Dans cet exemple, le processus d'abstraction lié au singulier n'est probablement pas perçu par le locuteur.

Enfin, nous avons repéré quelques erreurs relevant du choix de l'unité lexicale, de l'organisation et de la formation du lexique, qui constituent le troisième niveau de classement dans notre typologie des erreurs lexicales (cf. 6.3.3) :

➤ synonymie et combinatoire sémantique ;

(129) *L'Internet, qui a tellement affecté notre société, s'est rapidement diffusé dans le monde entier.* <L'Internet, qui a tellement influencé notre société, s'est rapidement diffusé dans le monde entier.> La confusion entre deux lexies avec des sèmes communs : AFFECTER (connotation négative, hyponyme) ≠ INFLUENCER (plus générique, hypéronyme).

(130) *Les e-commerces sont bon marché et plus faciles que les commerces traditionnels.* <Les commerces en ligne sont bon marché et plus pratiques que les commerces traditionnels.>

Dans l'exemple (130), la polysémie et le degré de généralité de PRATIQUE est préférable, dans ce contexte, à la justesse de FACILE qui « spécialise » abusivement le propos et oublie d'autres traits (rapidité, etc.).

➤ construction verbale ;

(131)[...] *les jeux vidéo nous imposent souvent* sous les environnements violents [...]. < [...] des jeux vidéo qui nous mettent souvent dans un environnement violent >.

Dans l'exemple ci-dessus (131), nous avons, d'un côté, l'erreur de la structure actancielle du verbe IMPOSER (*imposer qqn. sous qqch. ≠ imposer qqch. à qqn.*), et, de l'autre côté, l'interférence de la forme grammaticale et du sens voulu, influençant le choix des unités lexicales (verbes, propositions) et leur micro-syntaxe. En effet, le pluriel d'ENVIRONNEMENT est conditionné par celui de *jeux vidéo* dans le sens de 'variété ; plusieurs jeux existants' ; le choix du verbe IMPOSER et de la préposition *sous* traduit le sens d'une 'soumission forcée', de 'qqch. que l'on subit contre sa volonté'.

Pour conclure notre analyse, il est à souligner que cette production finale montre que le niveau de français de CQ est assez avancé pour lui permettre de s'exprimer librement et, sans doute, de comprendre d'autres locuteurs. Mais il faut cependant noter la persistance des stratégies compensatoires même à ce stade, bien qu'en quantité inférieure par rapport au stade initial. Ainsi, nous avons relevé des cas de redondance, un emploi d'une lexie non traduite (le *peer-to-peer*), ainsi que la production (par analogie) d'une unité lexicale mélangeant une lexie du français et un anglicisme (*e-commerce ≠ commerce électronique / vente en ligne <= e-mail*).

8.1.1.3. L'analyse longitudinale des textes de CQ

Après avoir analysé les productions écrites de CQ du début et de la fin du cursus d'enseignement/ apprentissage intensif du français, nous voudrions maintenant faire une analyse longitudinale de l'évolution de ses compétences lexicales à travers les 7 textes (T3 : 10 ; T15 : 14 ; T20 : 64 ; T29 : 91 ; T40 : 122 ; T52 : 161 ; T57 : 181).

Au niveau de l'acquisition de la morphosyntaxe, les erreurs concernant les accords étroits, à savoir les accords en nombre et en genre des noms avec les déterminants et les adjectifs, et des verbes avec le sujet, sont assez nombreux dans la première production (T3). Elles diminuent considérablement, sans pour autant disparaître complètement, dans les productions ultérieures avec les progrès de CQ dans la maîtrise de la langue et des réglages de « bas niveau ». Nous avons remarqué cependant que le nombre d'erreurs de ce type augmente quand les conditions de production sont moins « favorables », par exemple lors d'un examen ou une évaluation. Notamment, dans le dernier texte écrit (T57), on peut constater une nette augmentation des erreurs morphosyntaxiques par

rapport aux deux productions précédentes du même niveau d'expression (T40 et T52), ce qui pourrait s'expliquer par la pression due à l'examen, le stress, un temps de production limité, la concentration sur le sens plutôt que sur la forme, etc.

En ce qui concerne l'emploi des temps et des modes verbaux, nous devons souligner une préférence évidente pour l'utilisation du présent de l'indicatif pour la totalité des productions. En effet, dans les T3 et T29, le présent est le seul temps verbal utilisé, même quand un autre temps (le passé composé ou l'imparfait, etc.) est requis par les modalités de l'énonciation. Dans les T15, T20, T40 et T52, le présent est employé dans 90% des occurrences, l'emploi du passé composé, du futur simple et du futur proche est rare mais pas toujours justifié. Certes, les sujets traités dans ces textes justifient partiellement la prédominance du présent comme temps de l'énonciation, mais pas un recours aussi récurrent. L'emploi du subjonctif présent n'a été observé que dans une production (T15). Ce n'est que dans la production finale que l'on peut observer l'emploi simultané des ces trois temps verbaux, l'imparfait étant toujours absent, comme dans toutes les autres productions écrites de CQ. Avec le recours quasi-exclusif au même temps verbal, il n'est pas trop étonnant que les erreurs de conjugaison soient aussi assez rares, voire absentes, comme nous avons pu le constater.

Le système des articles en français est de loin l'un des aspects de la langue qui pose le plus de difficultés aux apprenants étrangers dont la langue maternelle ne connaît pas un tel phénomène linguistique, le chinois en particulier. Il n'est donc pas surprenant que les productions écrites de CQ révèlent les difficultés qu'elle a rencontrées dans l'acquisition/ apprentissage des articles en français, même si la maîtrise de l'anglais appris antérieurement aurait dû lui faciliter la tâche (l'omission de l'article n'a été notée que dans les T3 et T29). La grande tendance que nous avons observée lors de l'analyse des textes est que l'article défini est acquis en premier et utilisé le plus souvent, mais que son emploi va assez souvent au détriment des articles partitif et surtout indéfini, et ce jusqu'à la fin du cursus, même si le système en question semble globalement stabilisé.

Au niveau syntaxique, la progression a été relativement lente. En effet, dans les premières productions, et même au milieu du parcours, les phrases sont le plus souvent courtes et assez simples, suivant la construction classique SVO et incluant peu de compléments supplémentaires (dans les T3, T20, T29 par exemple, et même dans le T40). Les subordonnées relèvent dans la plupart des cas des complétives introduites par les

verbes d'opinion (CROIRE, PENSER), ou encore des subordinées circonstancielles introduites par *quand* et *si* (T3, T15, T29). On peut observer aussi quelques occurrences éparses des constructions relatives avec *qui* (T20, T40). À la fin du cursus (T40, mais surtout T52 et T57), on peut souligner un réel effort de l'étudiante concernant la longueur et la complexité des phrases, ainsi que la diversité supérieures des propositions subordinées.

L'emploi des connecteurs évolue également au fil des productions, et sa progression ressemble à celle de la syntaxe, assez lente jusqu'aux deux tiers du parcours et expansive à la fin. Le recours aux connecteurs est assez « timide » presque jusqu'à la fin des cours : ce sont généralement les mêmes, peu nombreux et utilisés plus ou moins correctement, que CQ emploie dans ses écrits, à savoir *mais, donc, parce que, enfin, par exemple, et, d'abord, puis, à la fin* ; dans les T20 et T29, les connecteurs sont « remarquablement » absents. C'est à partir du T52 et particulièrement dans le T57 que l'on peut observer une vraie expansion du nombre et surtout de la variété des connecteurs utilisés. Leur emploi semble beaucoup plus aisé, bien que les conditions de leur choix et la syntaxe particulière que certains connecteurs impliquent (notamment, *malgré*, T52 : 163) ne soient pas encore bien maîtrisées par l'étudiante (*en plus, donc, quant à, en effet, d'ailleurs, et, parce que*). Par conséquent, même dans le dernier texte, il y en a dont le choix et la place dans l'énoncé peuvent prêter à la discussion ou même être jugés clairement erronés (*et, en effet, parce que, d'ailleurs*). Nous avons d'ailleurs remarqué, presque dans tous les textes, une sorte de réticence envers l'utilisation de la conjonction de coordination *et* (même quand le contexte le demande), peut-être (trop) faiblement perçue comme un connecteur logique.

Quant aux acquisitions lexicales, nous voudrions attirer l'attention sur les grands progrès qu'a faits CQ en neuf mois d'acquisition/ apprentissage du FLE/ FLS. En comparant les productions initiale (T3) et finale (T57), les changements qualitatifs du vocabulaire utilisé sont évidents (la variété, l'étendue, la justesse, etc.), même si les erreurs lexicales sont évidemment présentes du début à la fin. Mais il est à souligner que le caractère même de ces erreurs a aussi évolué avec les progrès de la maîtrise langagière. Ainsi, nous avons assisté au passage du vocabulaire approximatif, générique et répétitif dans le T3 aux emplois lexicaux plus riches et plus précis dans les dernières productions (T40, T52, T57), ce qui a, bien sûr, entraîné d'autres types d'erreurs.

Dans les premières productions (T3, T15, T20 et T29), les erreurs lexicales relèvent des trois niveaux de notre typologie des erreurs (*cf.* 6.3) : des modalités d'énonciation et du contexte au sens large (l'emploi des connecteurs et des temps verbaux, la disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte), du lexique-grammaire (l'emploi du passif, la forme et l'orientation des énoncés, les collocations) et de la formation et organisation du lexique (la morphologie lexicale, la structure actancielle des verbes, les relations sémantiques et la combinatoire sémantique des unités lexicales). Les erreurs relevées sont très hétérogènes. La réécriture des segments erronés s'avère assez ardue et délicate à cause des difficultés, même l'impossibilité, de reconstruire le sens voulu par l'auteure, et elle révèle des lacunes importantes au niveau lexico-sémantique. Le recours aux stratégies compensatoires est assez fréquent, et plus particulièrement celui au lexique de l'anglais, perçu légitimement comme plus proche du français que le chinois et donc capable de combler des lacunes du vocabulaire actif en français.

Dans les productions suivantes, la quantité d'erreurs du premier niveau diminue considérablement, et seuls les connecteurs posent encore des problèmes d'emploi. Quant aux deux autres grandes catégories d'erreurs, si la quantité de certaines erreurs décroît (par exemple, les erreurs de morphologie et d'orthographe lexicales, celles de structures actancielle des verbes, les erreurs d'orientation de l'énoncé), d'autres persistent et relèvent des aspects linguistiques apparemment les plus difficiles à acquérir, à savoir les collocations, la synonymie et la polysémie, ainsi que la valeur du passif et l'emploi des prépositions régissantes. Nous noterons aussi la présence à ce stade des erreurs dues à l'influence du sens voulu sur le choix des unités lexicales, leur forme grammaticale et le cotexte, ce qui implique une analyse multidimensionnelle de ce type d'erreurs car le classement n'est pas du tout aisé.

Les traces de stratégie compensatoire concernant l'utilisation d'une autre langue étrangère persistent même dans la production finale, bien qu'en quantité minimale, cédant la place à d'autres types de stratégies comme le recours à la paraphrase, la répétition, etc.

En conclusion, il nous semble que les problèmes lexicaux relevés dans les dernières productions écrites sont ceux qui devraient diminuer, voire disparaître, avec le temps et la pratique de la langue, ainsi qu'avec l'approche consciente du lexique (analyse du contexte et du cotexte) de la part du locuteur.

8.1.2. Les productions écrites de ZY

8.1.2.1. L'évaluation initiale

La première production écrite de ZY (T5 : 14-15) relève de l'évaluation diagnostique et comprend les réponses au questionnaire remis aux étudiants. Les numéros précédant les réponses correspondent bien aux numéros des questions. Deux questions (5 et 8) sont restées sans réponses, et deux (3, 5) ont abouti à une réponse incomplète ou inachevée.

Une première approche du texte permet de remarquer l'effort de l'étudiante pour donner, dans la mesure du possible, des réponses complètes et structurées : le thème est repris complètement de la question (sauf dans la réponse 4) ; le rhème est introduit dans la plupart des cas à la fin de la phrase (132, 133), plus rarement au début, dans une phrase clivée (134) :

(132) [Quel est votre site favori sur Internet ?] *Mon site favori sur Internet est www.chinaren.com.*

(133) [Quelle est pour vous la découverte la plus importante pour l'humanité ?] *Pour moi la découverte la plus importante pour l'humanité est le [...].*

(134) [Qu'est-ce qui vous étonne le plus dans le monde actuel ?] *C'est ma père qui je étonne le plus dans le monde actuel. <C'est mon père qui m'étonne le plus dans le monde actuel. / La personne qui m'étonne le plus dans le monde actuel, c'est mon père.>*

Dans la dernière réponse (134), nous pouvons constater le résultat de la confusion de la structure interrogative renforcée¹⁴² *Qu'est-ce qui* à référent inanimé avec *Qui est-ce qui* ou le pronom interrogatif *Qui* à référent animé, ce qui aboutit à la réponse avec un sujet animé (PÈRE) au lieu d'un inanimé.

À côté des phrases simples mais incluant des compléments circonstanciels, on peut noter les constructions plus complexes, notamment avec les subordonnées complétives, introduites par le verbe PENSER, circonstancielle de condition avec *si* et des phrases clivées. Mais malgré la structure assez développée de certaines phrases, la construction de la mise en relief (phrases clivées et pseudo-clivées) n'est pas encore maîtrisée. Les erreurs concernent surtout la partie de la phrase après *qui* dans la mise en relief du sujet, et relèvent de l'emploi du pronom personnel à la place d'un pronom COD/

¹⁴² Cf. P. Le Goffic (1993 : 103).

COI et de l'accord du verbe avec ce pronom au lieu du sujet réel de l'énoncé (135, 136 ci-dessous). Notons en plus l'absence de *ce* devant les éléments détachés (136, 137). Enfin, la distribution des rôles syntaxiques du sujet et de l'objet cause une certaine difficulté pour l'interprétation des énoncés (135, 137) :

(135) C'est mon père qui je étonne *le plus dans le monde actuel*.

(136) *L'objet* qui je suis indispensable est *mes lunettes*.

(137) *Chez les Français*, que je apprécie est il est confortable. [...] Et que je déteste est *je ne mange pas la cuisine chinoise*.

Outre les erreurs concernant les phrases clivées, il faudrait signaler celles de construction du groupe nominal avec des compléments de nom prépositionnels (138), ainsi que les erreurs d'ordre des mots (139) et de portée de la négation (140) qui peuvent influencer la perception du sens de l'énoncé, la gêner ou l'orienter dans une autre direction que celle voulue par l'auteure :

(138) *J'aime bien vivre dans l'époque Tang* dynastie *en Chine*. <J'aimerais bien vivre à l'époque de la dynastie Tang en Chine.>

(139) Je n'aime pas mange baguette toujours. <Je n'aime pas toujours manger / manger toujours de la baguette.>¹⁴³

(140) [...] *dans cette époque, si une fille est grosse on pense elle est très belle. Donc, je ne peux pas être en régime et manger beaucoup de choses*. <Alors, j'aurais pu ne pas être au régime et manger beaucoup de choses.>

Même à ce stade d'acquisition/ apprentissage, relevant plutôt du niveau de faux débutant, on peut observer l'emploi des connecteurs: *parce que, donc, et*. Ces trois connecteurs sont parmi les plus fréquents à l'usage, ce qui incite probablement l'auteure à y recourir même sans avoir complètement acquis leur valeur sémantique ni les conditions d'emploi :

(141) *J'habite le sud en Chine* donc il est froid en l'hiver.

(142) Et *que je déteste* est *je ne mange pas la cuisine chinoise*.

Tous les verbes du texte sont conjugués au présent de l'indicatif : le passé composé et l'imparfait sont absents même dans les phrases où les modalités de l'énonciation le demandent :

¹⁴³ Pour une analyse détaillée de cet exemple, cf. 6.1.3.

(143) *J'aime bien vivre dans l'époque Tang dynastie en Chine. Parce que dans cette époque, si une fille est grosse on pense elle est très belle. Donc, je ne peux pas être en régime et manger beaucoup de choses. <J'aimerais bien vivre à l'époque de la dynastie Tang en Chine. Parce qu'à cette époque, si une fille était grosse, on pensait qu'elle était très belle. J'aurais pu alors ne pas être au régime et manger beaucoup de choses.>*

Le même exemple montre que l'emploi du conditionnel dans sa valeur hypothétique n'est pas encore acquis, même au niveau le plus simple, celui d'une expression de souhait (par exemple, *j'aime ≠ j'aimerais*).

Enfin, on peut remarquer que le vocabulaire qui est repris des questions est employé et orthographié assez correctement, mais quand il s'agit d'une réponse à une question ouverte qui demande la mobilisation des connaissances lexico-syntaxiques complémentaires (les questions 2, 7, 9 et 10), les problèmes s'accumulent. Ainsi, les réponses 4 et 7 sont peu ou pas développées :

(144) [Que vous inspire un beau ciel étoilé ?] *Je pense qu'il est très beau.*

(145) [Quel animal vous fascine ? Pourquoi ?] *C'est le chien. Parce que.*

La quantité d'erreurs de morphosyntaxe (l'accord en nombre du nom, les formes élidées des pronoms et des articles, etc.) et d'orthographe lexicale (par exemple, *comfortable, *hivere, *fois, *baggette, etc.) augmente également, ainsi que celles d'emploi des prépositions (143, 146, 147) et du pronom anaphorique *il* (147, 148) :

(146) *J'habite le sud en Chine [...]. <J'habite dans le sud de la Chine.>*

(147) *Chez les français, que je apprécie est il est confortable. Parce que en l'hiver il est chaud. <Chez les Français, ce que j'apprécie, c'est le confort, parce qu'en hiver, il fait chaud.>*

(148) *C'est mon père qui m'étonne le plus dans le monde actuel. Je pense qu'il un grand homme. <Je pense que c'est un grand homme.>*

Le texte n'échappe pas non plus à quelques erreurs de collocations (*il est chaud ≠ il fait chaud, il est froid ≠ il fait froid*). La forme choisie des constructions n'est pas grammaticalement erronée et existe en français, elles renverraient à un référent chaud ou froid présent dans le contexte antérieur : par exemple, *Bois ton chocolat pendant qu'il est chaud !* ; CHAUD et FROID sont alors les adjectifs. Mais dans le contexte donné, les constructions employées par l'étudiante ne sont pas recevables pour exprimer la référence au temps qu'il fait, et CHAUD et FROID doivent être employés comme adverbes avec le verbe FAIRE en l'occurrence.

Signalons enfin l'absence de l'unité lexicale CONFORT à la surface du texte (106) et les traces des stratégies compensatoires employées : le recours à une lexie non traduite de l'anglais COMFORTABLE (106) et l'ordre des mots dans la construction du syntagme nominal avec des compléments (*Tang dynastie).

8.1.2.2. *L'évaluation finale*

Le texte (T59 : 188-191) a été produit lors de l'examen final à la fin du mois de juin 2006. Le sujet, « La vie en ville », a été choisi parmi les trois proposés et la consigne (un texte argumentatif avec une conclusion, les deux parties distinctes sur les avantages et les inconvénients de la vie en ville, et une conclusion) a été respectée. Le texte comporte ainsi 4 paragraphes marquant le passage d'une idée à une autre, et, de façon générale, le sujet est développé de façon cohérente.

Comme dans la dernière production de CQ (T57), on peut constater dans ce texte de ZY un nombre important d'erreurs morphosyntaxiques et d'erreurs d'orthographe lexicale qui pourraient s'expliquer par les conditions de la situation de production, en l'occurrence l'examen de fin d'études avec toutes les contraintes psychologiques et cognitives qu'il implique. On trouve alors des erreurs de morphosyntaxe qui affectent les accords étroits (en genre et en nombre) : déterminant + nom (la majorité des occurrences), nom + adjectif, sujet + verbe, sujet + adjectif possessif, ainsi que les erreurs de l'emploi des formes élidées et contractées des articles et de *que* dans son emploi conjonctionnel. Par exemple :

- (149) les autre villes plus petits ;
- (150) la vie *en ville est plus* dangereux ;
- (151) *s'ils font* ses études à Paris ;
- (152) *il y a plus de voiture en ville* que en *banlieue*.

Le système des articles ne pose quasiment pas de problèmes d'emploi. Certes, quelques-unes des occurrences seront discutables selon le point de vue de tel ou tel correcteur (153, par exemple), mais globalement, on pourrait admettre que le système des articles en français est acquis par ZY.

- (153) *En ville, on a plus d'occasions de trouver du travail, parce qu'il y a nombreux de restaurants et entreprises.*

(154) *Premièrement, des cinémas, des théâtres et des expositions nous permettent de compléter notre vie culturelle.*

Si l'emploi des articles est stabilisé, nous ne pourrions pas affirmer la même chose pour le système des pronoms, les erreurs les concernant prouvent que les règles de leur emploi ne sont pas complètement acquises. En effet, nous avons repéré les erreurs d'emploi des pronoms relatifs composés dans une construction comparative (156 ci-après) et dans une subordonnée relative (157). En outre, nous avons constaté dans l'écrit de ZY la préférence pour la répétition des segments au lieu de l'emploi d'un pronom anaphorique (155, 156), la confusion entre l'emploi de *il* à valeur anaphorique et *on* non anaphorique (158), ainsi que l'usage de l'adjectif possessif *son* sans référent au lieu de l'indéfini *chacun* (159) :

(155) *Selon un sondage de la situation des étudiants chinois en France, une grande partie des étudiants choisissent de vivre en banlieue [...].* <Selon un sondage sur la situation des étudiants chinois en France, une grande partie d'entre eux choisissent de vivre en banlieue.>

(156) *Puisque il y a plus de voitures en ville que en banlieue, la pollution de ville est plus grave que laquelle de banlieue et la pollution a déjà influencé la vie quotidienne.* <Puisqu'il y a plus de voitures en ville qu'en banlieue, la pollution en ville est plus importante que celle en banlieue, et elle a déjà influencé la vie quotidienne.>

(157) *En moyenne, chaque famille française a 2 voitures, lesquelles sont la première cause de la pollution de l'atmosphère.* <En moyenne, chaque famille française a deux voitures, (qui sont) la cause principale de la pollution de l'atmosphère.>

(158) *Deuxièmement, comme il y a beaucoup de magasins dans la rue, il est facile de faire des courses et on peut trouver rapidement ce qu'il a besoin.* <Deuxièmement, comme il y a beaucoup de magasins dans les rues, il est facile de faire des courses et on peut trouver rapidement ce dont on a besoin.>

(159) [...] *Si on choisit de vivre en ville ou pas dépend de son style de la vie et son besoin.* <Que l'on choisisse ou non de vivre en ville, dépend du style de vie et des besoins de chacun.>

Il nous a été difficile de juger, à partir de cette production, du niveau d'acquisition de la morphologie et de la valeur modale des différents temps et modes verbaux puisque l'auteur n'utilise dans son texte que le présent de l'indicatif. Nous essayerons de le faire lors de l'analyse longitudinale des écrits produits par ZY. Mais dans le texte en question, la dominance du présent est difficilement reprochable étant donné les modalités de l'énonciation, à savoir les avantages et les inconvénients de la vie en ville en général,

envisagés dans un « présent » indéterminé. Le présent étant bien acquis, il y a, par conséquent, très peu d'erreurs de morphologie verbale (sauf *ils *fontent*, [*cela*] *depen).

Au niveau syntaxique, on peut remarquer la complexité des phrases produites et la syntaxe plutôt correcte. Notons toutefois la construction erronée d'un énoncé impersonnel (160) et d'une subordonnée complétive antéposée (159 *supra*) :

(160) *Donc, où est plus confortable pour vivre ?* <Où est-il donc plus confortable de vivre ?>

Conformément aux modalités de l'énonciation, la cohésion et la cohérence d'un texte argumentatif sont assurées, entre autres, par les connecteurs énonciatifs et argumentatifs. Le texte de ZY suit la règle et les connecteurs y sont nombreux et variés (*en revanche, donc, même si, d'abord, par exemple, mais, ensuite, en même temps, puisque, et, puis, pourtant, comme, premièrement, c'est pourquoi, deuxièmement, troisièmement, c'est-à-dire*). Cependant, tous les connecteurs ne sont pas utilisés avec la même aisance et même si l'emploi de la majorité d'entre eux se révèle correct, on peut néanmoins trouver des occurrences plus discutables, comme dans les exemples ci-dessous, qui attestent que les conditions de l'emploi et le sens exact de certains connecteurs restent incertains. Notamment, *donc* est toujours utilisé au début de phrase, ce qui est fréquent à l'oral mais moins recommandable à l'écrit (M. Grevisse et A. Goosse, 2008), cette position rappelant surtout sa fonction de marqueur énonciatif.

(161) *Donc, tout les choses ont son côté positif et son côté négatif.* <Toute chose a donc son côté positif et son côté négatif.>

(162) *En ville, on a plus d'occasions de trouver du travail, parce qu'il y a nombreux restaurants et entreprises. C'est-à-dire que les économies des villes sont normalement en haut niveau par rapport aux situations économiques en banlieue ou en campagne.*

(163) *Pourtant, comme on dit que l'occasion et le risque existent toujours ensemble, il y a aussi des avantages de vivre en ville.* <Mais, comme on dit, l'occasion et le risque vont toujours ensemble, et il y a aussi des avantages à vivre en ville.>

Nous avons trouvé que l'emploi des prépositions est approximatif, malgré le niveau assez avancé de l'étudiante. Une partie des erreurs concernent la reprise de la préposition régie par le verbe dans un énoncé précédent (164), d'autres – les propositions régies dans les structures actanciennes des verbes (158 *supra*, 165), d'autres encore – les propositions régissantes *sur, dans* (155 *supra*, 165) :

(164) *Donc, où est plus confortable pour vivre ? La ville ou la banlieue ?* <Où est-il donc plus confortable de vivre ? En ville ou en banlieue ?>

- (165) *Actuellement, de plus en plus de français préfèrent de vivre dans la banlieue ou dans les villages, même s'il faut passer beaucoup de temps en voiture ou en train.* <Actuellement, de plus en plus de Français préfèrent vivre en banlieue ou dans les villages, même s'il faut passer beaucoup de temps dans la voiture ou dans le train.>

Au niveau du lexique dans ses relations avec la grammaire, la sémantique et l'énonciation, nous avons relevé quelques types d'erreurs concernant la disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte et le recours à la paraphrase (166), l'emploi des évaluatifs (167), la confusion des collocations (168), la synonymie partielle (169) et le choix de l'unité lexicale (la conversion erronée (170), le choix d'une forme grammaticale en fonction du sens voulu (162 *supra*, 171)) :

- (166) *En même temps, les voitures provoquent la pollution du bruit.* <En plus, les voitures provoquent une nuisance sonore.>
- (167) [...] *Mais avec le même prix, on peut acheter une maison pas mal en banlieue.* <Mais avec le même prix, on peut acheter une belle maison en banlieue.>
- (168) [...] *Comme il y a beaucoup de magasins dans la rue, il est facile de faire des courses* [...]. <Comme il y a beaucoup de magasins dans les rues, il est facile de faire des courses.>
- (169) *Premièrement, des cinémas, des théâtres et des expositions nous permettent de compléter notre vie culturelle.* <Premièrement, des cinémas, des théâtres et des expositions permettent d'enrichir la vie culturelle.>
- (170) *D'abord, il coûte chère de vivre en ville surtout des logements.* <D'abord, vivre en ville coûte cher, surtout à cause du prix des logements.>
- (171) *C'est pourquoi la vie en ville est plus attirée pour les jeunes.* < C'est pourquoi la vie en ville est plus attirante pour les jeunes.> Méconnaissance des rôles « agent/ patient de l'action » à travers l'opposition du participe présent et du participe passé.

Nous avons relevé également une occurrence de l'emploi d'une unité lexicale (POPULATION) dans un sens qui semble inclure le sème de 'densité', théoriquement absent, et encore moins celui de 'danger', qui pourraient être à l'origine d'une menace évoquée par l'étudiante dans l'énoncé suivant (*plus de crimes*). La deuxième partie de l'exemple (*Plus de population, plus de crimes*) contient également une erreur énonciative puisqu'elle comporte un jugement trop affirmatif sur ce qui n'est, finalement, qu'une probabilité, et devrait être atténué par le recours à une unité complémentaire, par exemple RISQUE :

(172) *Puis la vie en ville est plus dangereuse à cause de la population. Plus de population, plus de crimes. <Plus de population, plus de risques de crimes.>*

Pour conclure l'analyse de cette production écrite, nous voudrions attirer l'attention sur le fait que, comme dans le texte de CQ analysé précédemment (T57), les stratégies compensatoires peuvent être utilisées même au niveau avancé (*COMFORTABLE ≠ CONFORTABLE), malgré le vocabulaire actif important du scripteur, ce dont témoigne le volume de la production.

8.1.2.3. L'analyse longitudinale des textes de ZY

L'analyse longitudinale que nous mènerons dans les paragraphes qui suivent s'appuiera sur les 8 textes produits par ZY en neuf mois d'apprentissage du français à la FC (T5 : 14 ; T10 : 28 ; T22 : 70 ; T31 : 97 ; T37 : 113 ; T42 : 127 ; T49 : 150 ; T59 : 190). À travers cette analyse, nous tâcherons de définir les progrès que l'étudiante en question a faits en matière de maîtrise générale du français et de son lexique en particulier.

Pour commencer, nous soulignerons un réel progrès linguistique que nous avons constaté en analysant la première et la dernière production écrite de ZY. Le perfectionnement reste évidemment nécessaire, mais de bonnes bases sont déjà acquises, tant en syntaxe qu'en lexique. On pourrait seulement regretter le fait que l'étudiante n'ait pas pris l'habitude « consciente » de recourir davantage à un dictionnaire de langue, faisant plus souvent confiance à son stock lexical disponible au moment *t*. Par conséquent, après les neuf mois de cours intensifs en français et plusieurs occasions de s'entraîner à l'expression écrite, l'orthographe lexicale n'est toujours pas devenue le point fort de ZY. Dans sa dernière production (T59), les erreurs de ce type restent nombreuses, voire supérieures à leur fréquence antérieure¹⁴⁴, par rapport aux productions précédentes (notamment T37, T42, T49).

Au niveau des acquisitions morphosyntaxiques, nous sommes disposée de croire que les règles de base sur les principaux accords grammaticaux sont acquises, étant donné que le nombre d'occurrences correctes est bien supérieur à celui des erreurs.

¹⁴⁴ Comme nous l'avons fait remarquer *supra* (cf. 8.1.1.3), les conditions d'examen peuvent aussi exercer une certaine influence négative sur l'augmentation du nombre d'erreurs orthographiques et morphosyntaxiques. À ces facteurs permanents et habituels, on peut ajouter la difficulté supérieure des textes à produire. Un lexique plus varié et plus abstrait est sollicité.

En ce qui relève de l'emploi des temps et des modes verbaux, l'emploi du présent de l'indicatif prédomine dans les 8 textes (dans les T5, T37 et T59, c'est le temps verbal unique utilisé). Néanmoins, les occurrences d'emploi d'autres temps et modes verbaux apparaissent assez tôt, dès le T10 (le futur proche, le futur simple, le subjonctif présent). Quant aux temps du passé, le passé composé et l'imparfait, nous avons remarqué qu'ils sont utilisés assez tardivement : il n'y a pas de verbes conjugués au passé avant le T22 (produit en mars 2006), même s'ils sont requis par les modalités de l'énonciation (173), et leur emploi paraît quelquefois discutable (174) :

(173) *Salut! Je suis contente de recevoir ta lettre.* (T10 : 29) <J'ai été contente de recevoir ta lettre.>

(174) *D'après la situation du développement des grèves, il y avait déjà des jeunes employés qui participaient des grèves et des manifestations.* (T22 : 71) <D'après l'état du développement des grèves, il y a déjà des jeunes employés qui participent aux grèves et aux manifestations.>

Le conditionnel a été généralement évité par ZY, même les formes du conditionnel présent pour exprimer la possibilité ou le souhait (T5, T22). C'est seulement dans le T42 (daté de mai 2006) que l'étudiante commence timidement à l'utiliser. L'emploi de l'impératif est attesté dans le T10 ; les formes choisies et le contexte de l'emploi permettent de dire que ce mode est acquis. Enfin, vu le nombre d'erreurs de morphologie verbale dans tous les textes (assez rares par rapport aux erreurs de morphosyntaxe), nous avons conclu que c'est la valeur modale des temps verbaux qui pose davantage de problème d'emploi et non leur formation morphologique.

Malgré les difficultés d'emploi que présente le système des articles en français et l'absence des articles en chinois, ZY semble l'avoir assimilé assez rapidement. Ainsi, l'emploi des articles est presque déjà stabilisé dans le T10 (malgré une certaine confusion dans l'emploi des trois types d'articles, indéfini, défini, partitif), et, par la suite, les erreurs d'articles sont assez rares, même si, évidemment, on en trouve quelques-unes dans les textes suivants (omission d'articles dans le T42 ; emploi des formes élidées et contractées dans le T49).

En revanche, le domaine où ZY a rencontré beaucoup de difficultés était le système des pronoms en général et des pronoms anaphoriques en particulier. Si dans les premières productions (T5, T10), les erreurs d'emploi des pronoms de compléments direct et indirect, ainsi que du pronom *il* à valeur anaphorique, peuvent être mises au

compte d'une maîtrise encore insuffisante dudit système, propre au niveau débutant et même intermédiaire, la quantité d'erreurs de ce type devrait logiquement diminuer avec la progression dans l'acquisition/ apprentissage. Or, comme nous pouvons le constater, cela n'a pas été le cas de ZY. En effet, les problèmes liés au remplacement des segments par un pronom à valeur anaphorique (notamment, *il, le, lequel/ laquelle/ lesquelles, celui/ celle*) persistent dans presque tous les textes jusqu'au dernier (T22, T37, T49, T59), leur emploi est quasiment inexistant, et le recours à la répétition des mêmes unités reste une stratégie privilégiée.

Au niveau syntaxique, les phrases gagnent rapidement en complexité. À partir du T10, elles sont le plus souvent assez longues et incluent différents types de subordonnées dont la construction est généralement correcte, sauf parfois pour la mise en relief (T5, T10), les relatives (T10, T22, T37, T49), quelques constructions avec *il y a... qui* (T22, T49), et la construction de l'attribut représenté par un groupe verbal comprenant un infinitif commandant une construction subordonnée interrogative indirecte¹⁴⁵ :

(175) *Donc, le problème est à partir de quel niveau d'émission un portable est-il nocif.* (T49 : 151) <Le problème est donc de savoir à partir de quel niveau d'émission les portables deviennent-ils nocifs.>

Dans les productions écrites avec un texte support, la plupart des structures lexico-syntaxiques sont empruntées au texte source. Dans les productions plus libres, la syntaxe est un peu défaillante, essentiellement au niveau de la segmentation des phrases et de l'ordre des mots, mais elle devient de plus en plus soignée, surtout dans la dernière production (T59).

L'emploi des connecteurs peut être observé dès la première production (même s'il n'est pas tout à fait correct), et il atteint son maximum dans le troisième tiers du parcours (vers le mois de mai). Dès le T10, l'étudiante se sert de quelques connecteurs, encore peu nombreux, pour la structuration des textes et l'articulation des idées, mais cette tendance n'est pas valable pour tous les textes ultérieurs (notamment, dans le T22 et T42). Jusqu'au T42, l'enchaînement des idées se fait plutôt par juxtaposition et le manque des connecteurs se fait ressentir, d'autant plus que ceux qui sont utilisés ne le sont pas toujours à bon escient, et le recours à certains pourrait être jugé comme exagéré (par exemple, *parce que* et *donc*). Une véritable expansion de l'emploi des connecteurs est

¹⁴⁵ Cf. P. Le Goffic (1993 : 42-44).

observée dans les deux derniers textes (T49 et T59) : le recours à eux semble beaucoup plus aisé, ils sont nombreux et plus variés, ce qui marque une réelle évolution par rapport à la première production. Ainsi, on trouve 18 occurrences d'emploi des connecteurs différents (*en revanche, donc, même si, d'abord, par exemple, mais, ensuite, en même temps, puisque, et, puis, pourtant, comme, premièrement, c'est pourquoi, deuxièmement, troisièmement, c'est-à-dire, grâce à, d'ailleurs, car*). Toutefois, la valeur sémantique et les modalités d'emploi, ainsi que la place dans la phrase de certains parmi eux ne sont pas complètement maîtrisées et demanderaient un travail plus approfondi.

En ce qui concerne le lexique, c'est, à notre avis, le domaine qui a posé le plus de problèmes à ZY. D'abord, les erreurs d'orthographe lexicale ont persisté jusque dans la dernière production en quantité considérable. Ensuite, nous avons constaté qu'à côté des progrès que ZY a faits en neuf mois en matière des connaissances lexicales, l'imprécision et la répétitivité du vocabulaire utilisé restent assez importantes et sont, de ce fait, regrettables étant donné par ailleurs le niveau de maîtrise langagière générale.

Les erreurs lexicales relevées dans les 8 productions de ZY sont très hétérogènes et relèvent de différents niveaux d'analyse lexicale, impliquant le plus souvent à la fois la sémantique et la syntaxe. Cela étant, de façon prévisible, la plus grande part d'erreurs relevées concerne les collocations, la combinatoire sémantique et le choix des unités lexicales, bien que les erreurs de structures actancielles et de typage des actants ne soient pas beaucoup moins fréquentes, tant dans les premiers textes qu'à la fin du parcours.

Dans les premières productions (T5, T10, T22), le vocabulaire utilisé est plutôt générique, assez approximatif et subit une influence des stratégies compensatoires (le recours à l'anglais et aux paraphrases) pour pallier les lacunes lexicales. On y trouve en outre des erreurs de régime, de collocations et d'emploi des unités lexicales et des structures ayant des sèmes communs.

Les erreurs spécifiques qui apparaissent dans les textes suivants (T31, T37), à savoir la valeur du passif et le changement de sens des verbes selon le choix de la construction active ou passive (par exemple, CONTAMINER et ATTRAPER), ainsi que la confusion des unités lexicales partiellement synonymiques et présentant aussi des ressemblances au niveau formel (S'ASSEMBLER ≠ RASSEMBLER, OFFRIR), réapparaîtront de temps à autre dans les productions ultérieures. C'est également à ce niveau que l'on peut observer les erreurs affectant la combinatoire sémantique des unités lexicales (par

exemple, *comportements du vélo*, T37 : 114), qui gênent dans une certaine mesure la compréhension des énoncés et la perception du sens voulu par l'auteure. Par conséquent, la réécriture, que nécessitent les segments erronés dans ce texte, implique des modifications importantes des énoncés d'origine.

Dans les trois derniers textes (T42, T49, T59), on peut constater la diminution des erreurs d'orthographe lexicale. En même temps, les erreurs lexicales relevées se concentrent davantage autour des collocations (*la situation de la pollution ; atténuer la situation*), du choix des unités lexicales à un ou des sèmes communs (DÉPLACER ≠ REMPLACER ; GRAVE ≠ IMPORTANT), ainsi que des relations sémantiques hiérarchiques (AUGMENTER (hyponyme) ≠ VARIER (hyperonyme)) et du choix de la forme grammaticale en fonction de la valeur sémantique voulue ((?) *les nocivités ; l'effet nocif* (pour exprimer un sens générique) ; ATTIRÉ ≠ ATTIRANT). Nous avons également noté des erreurs concernant l'expression de l'aspect ((?) *ont déjà cherché ≠ cherchent/ ont déjà trouvé*) et la dérivation (*RECHERCHEUR).

En conclusion, les productions de ZY offrent un matériel riche pour l'analyse des erreurs lexicales. Certes, la nature et la quantité des erreurs évoluent avec la progression dans l'acquisition/ apprentissage et la maîtrise générale de la langue, mais le lexique reste néanmoins le domaine difficile à maîtriser pour un apprenant étranger. Mais nous estimons que les difficultés rencontrées ne viendraient pas uniquement de la complexité du lexique français, mais aussi de l'attitude que l'apprenant adopte lors de son acquisition/ apprentissage. En effet, si nous ne discutons guère la nécessité d'enseigner/ apprendre le lexique en contexte et non en listes de mots isolés, nous voudrions insister quand même sur l'idée que les apprenants FLE/ FLS devraient être incités, en outre, à travailler davantage (en cours et chez eux) avec les dictionnaires de langue, ce qui leur permettrait d'éliminer la majorité des erreurs d'orthographe lexicale, ainsi qu'une partie de celles affectant le régime verbal.

8.2. L'analyse longitudinale générale

L'analyse longitudinale que nous avons menée pour les productions de CQ et de ZY devrait nous permettre de dégager des tendances communes dans l'acquisition/

apprentissage du FLE/ FLS dans un cadre institutionnel, chez des apprenants de niveau débutant à intermédiaire et avancé. Nous avons décrit précédemment (*cf.* 4.2.2.1) les étapes de l'acquisition/ apprentissage du FLE, dégagées par les recherches des années 1980-1990 et plus récemment par C. Perdue et D. Gaonac'h (2000) et S. Schlyter (2003). Notre objectif est alors d'y comparer nos conclusions pour définir les points de convergence et de divergence.

Malgré le fait que, contrairement au public de référence dans les recherches susmentionnées, nos observations ont porté sur les productions écrites d'apprenants qui n'en étaient pas tout à fait au début de l'acquisition/ apprentissage du FLE, même si leur niveau était relativement faible. Il nous a été néanmoins possible de distinguer quelques tendances communes. Cela concerne en premier et principalement la morphologie verbale et morphosyntaxique, l'emploi des articles et des temps verbaux.

Comme cela a été remarqué par les chercheurs, la morphologie verbale et les marques morphosyntaxiques sont d'abord très approximatives : dans les premières productions de nos étudiantes, il y a en effet beaucoup d'erreurs de ces deux types (les accords de verbe avec la personne, les accords étroits des noms en nombre et en genre avec les déterminants et les adjectifs, les erreurs de conjugaison, etc.). L'évolution de ces aspects va généralement vers l'amélioration, la quasi-disparition de ce type d'erreurs et la stabilisation de la production correcte, mais elle peut aussi, comme nous l'avons constaté, être influencée par des différences interindividuelles.

L'analyse des textes de notre corpus confirme également la tendance générale au niveau de l'apprentissage et de l'emploi des temps et des modes verbaux. D'abord, seul le présent des verbes est utilisé avec une certaine aisance, les formes du passé et du futur étant généralement absentes. Par la suite, les formes du passé composé et de l'imparfait, ainsi que du futur proche et du futur simple, apparaissent, mais elles ne deviennent pas aussi productives que comme l'affirme S. Schlyter (2003) à partir des résultats de ses observations. Il se pourrait pourtant que les textes rassemblés dans notre corpus ne présentent pas de contexte énonciatif très « favorable » à l'emploi plus intensif de ces temps et à celui du plus-que-parfait, par exemple. Nous nous garderons donc de nous prononcer définitivement ici sur cet aspect de l'évolution des compétences langagières, estimant qu'il devrait être vérifié par d'autres observations. Il demeure cependant vrai que

l'emploi du conditionnel et du subjonctif paraît délicat à acquérir pour les apprenants étrangers qui évitent ces modes en recourant à d'autres constructions.

Les systèmes des articles et des pronoms se mettent en place progressivement. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, la langue chinoise ne connaît pas de système d'articles, ce qui pose un problème aux étudiants chinois au début. Mais dans le contexte de notre recherche, nous n'avons pas eu la possibilité de le constater personnellement puisque les étudiants ont déjà suivi des cours de français en Chine et que, en plus, ils ont appris l'anglais auparavant, une langue qui connaît les articles. Nous pouvons, en nous fondant sur les erreurs manifestées, aller jusqu'à émettre des hypothèses sur les étapes qui ont précédé la production des textes de notre corpus. Ainsi, les articles et les pronoms sont présents dès la première production, même si leur emploi est souvent erroné : l'omission de l'article *et*, de l'autre côté, l'emploi privilégié de l'article défini par rapport aux articles indéfini et partitif ; les erreurs d'emploi des pronoms relatifs et anaphoriques. La stabilisation des emplois corrects vient progressivement, par étapes, dans l'acquisition/apprentissage, même si les erreurs ne disparaissent pas totalement.

Nous n'avons quasiment pas constaté de phénomène de juxtaposition dans la mise en relation des différentes catégories grammaticales. Les prépositions sont les plus souvent présentes, même si leur emploi est erroné (l'emploi d'une préposition à la place de l'autre, ou bien un emploi excessif). Dans les cas où la construction prépositionnelle appropriée fait défaut aux étudiantes, elles préfèrent, entre autres, recourir à des constructions relatives avec *qui*. Par contre, c'est au niveau macro-syntaxique que nous avons observé le plus souvent la juxtaposition des énoncés. Ce phénomène concerne surtout les premières productions. Plus tard, les étudiantes ont essentiellement privilégié l'emploi des complétives et des relatives simples, ainsi que les connecteurs *parce que*, *mais* et *donc*. L'acquisition se poursuit jusqu'aux stades avancés où apparaissent des subordinées plus complexes et variées. Lors de l'analyse des textes, nous avons acquis progressivement la certitude que les connecteurs représentent un domaine tout de même difficile à acquérir pour les apprenants FLE, en raison à la fois de leur polyvalence et des contraintes sémantiques (énonciatives et argumentatives) dans l'expression des relations. Comme nous l'avons constaté dans les analyses longitudinales des productions (cf. 8.1.1.3 et 8.1.2.3), l'emploi des connecteurs reste longtemps insuffisant. Ce n'est qu'au niveau

avancé que leur emploi se stabilise et se complexifie peu à peu, mais reste tout de même encore incertain, surtout dans les constructions complexes et d'une certaine longueur.

Par ailleurs, nous sommes de plus en plus tentée de comparer l'évolution des acquisitions lexicales en FLE/ FLS à celle en FLM au niveau du développement des représentations sémantiques et de l'expansion du vocabulaire décrits par G. Bramaud du Boucheron (1981). Certes, son schéma de l'évolution des acquisitions lexicales chez un jeune enfant, suivant une série de dichotomies rigide/ souple, simple/ complexe, global/ analytique, concret/ abstrait, n'est pas totalement pertinent pour notre public d'observation, dans la mesure où les jeunes adultes chinois ont déjà acquis la capacité à décomposer et à analyser une représentation conceptuelle, contrairement à un enfant. Mais, d'un autre côté, cette évolution se manifeste quand même dans les productions écrites en FLE. En effet, dans les productions initiales, nous avons eu souvent affaire à un vocabulaire répétitif, générique et approximatif, relevant également de la sur-extension sémantique, mais aussi syntaxique et morphologique. En progressant dans l'acquisition/ apprentissage du français, non seulement les connaissances lexicales mais aussi les erreurs lexicales de notre public ont évolué. Confrontées à des contextes et des tâches de production de plus en plus variées et complexes, les étudiantes ont développé leur vocabulaire qui a gagné en différenciation sémantique, en précision et en souplesse. Leurs représentations sémantiques sont devenues plus analytiques et ont intégré de plus en plus de sèmes distinctifs simples qui permettent un emploi approprié d'une unité lexicale.

Si au début des cours, les erreurs produites relevaient essentiellement de la forme, à la fin, elles concernent surtout le sens et la combinatoire sémantique de l'unité lexicale. C'est pourquoi, dans les dernières productions, nous avons principalement relevé les erreurs portant sur le choix d'une unité lexicale dans une collocation libre ou semi-figée, celle de l'emploi dans un contexte donné des unités plus ou moins proches sémantiquement, ayant des traits sémantiques communs. L'analyse de ces erreurs implique, nous l'avons dit, obligatoirement une approche multidimensionnelle du lexique en corrélation avec d'autres domaines comme la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. On peut trouver la confirmation de ces corrélations dans les emplois erronés du passif ou des prépositions dans les constructions verbales, deux autres familles d'erreurs fréquentes même au niveau avancé. Comme nous l'avons observé dans les productions de CQ et partiellement dans celles de ZY, les erreurs d'emploi du passif ne viennent pas de la

méconnaissance de la construction syntaxique elle-même, mais toujours d'une maîtrise insuffisante de la structure actancielle et de la typologie des actants, ou encore d'une analyse défaillante du sens de l'unité lexicale concernée et de la perspective de locution et d'information qui est engagée par l'une ou l'autre forme. Pour ce qui est des prépositions, au moins pour une partie d'entre elles, leur choix n'est pas déductible du sens de l'unité lexicale et il n'est possible de l'apprendre qu'en analysant l'environnement immédiat des verbes, par exemple. Une autre partie des prépositions sont tellement polysémiques que l'acquisition/ apprentissage des différentes nuances de leur sens n'est possible qu'à la suite de l'exposition fréquente à des occurrences variées et suffisamment significatives, ce qui demande évidemment du temps pour un locuteur non natif.

Lors du relevé des erreurs et de l'analyse des productions d'étudiants, nous avons donc été confortée à plusieurs reprises dans notre conviction que le lexique était le domaine où l'apprenant étranger éprouverait le plus de difficultés avant d'atteindre une maîtrise satisfaisante de la langue qui tiendrait compte de la multidimensionnalité du lexique et de toutes les nuances d'emploi des unités lexicales dans le discours. Le chemin vers une véritable compétence lexicale est très souvent ardu, long et parsemé de contraintes pour un locuteur non natif, ce qui peut devenir décourageant. Pour pouvoir atteindre le but, les apprenants ont besoin d'acquérir d'abord, via des activités lexicales adaptées, de bonnes bases sur lesquelles sera fondé l'(auto-)apprentissage ultérieur, et ceci associé à une approche consciente du fonctionnement du lexique.

CHAPITRE 9.

Applications et perspectives didactiques

Dans ce chapitre qui clôt la troisième partie de notre thèse, nous nous pencherons davantage sur l'aspect didactique de notre travail de recherche. L'analyse que nous avons menée jusqu'ici devrait nous permettre de mieux présenter l'intérêt que pourrait représenter notre typologie d'erreurs lexicales pour la didactique du lexique en FLE/ FLS, ce qui fera objet du premier sous-chapitre.

Ensuite, dans le deuxième sous-chapitre, notre réflexion didactique nous amènera sur le terrain d'application pratique sous forme de propositions d'activités lexicales, d'une part fondées sur les erreurs lexicales relevées dans notre corpus, d'autre part visant comme objectif de faire réfléchir l'apprenant à l'organisation et au fonctionnement des unités lexicales en français à plusieurs niveaux (respectivement, les niveaux morphosyntaxique, morphosémantique, lexico-sémantique).

9.1. Les perspectives d'application didactique de la typologie d'erreurs lexicales en FLE/ FLS

Comme nous l'avons déjà précisé à quelques reprises, notre travail de recherche sur les erreurs lexicales en contexte de production écrite a une visée didactique et relève des réflexions sur les modalités d'enseignement/ apprentissage du lexique en français langue seconde, langue étrangère.

Malgré un développement important depuis trois décennies de recherches sur le processus d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère dans le but d'optimiser et de perfectionner son enseignement, les travaux portant sur le « produit » de ces deux processus, à savoir les productions d'apprenants et les erreurs que celles-ci contiennent, sont encore en quantité insuffisante. Mais cette insuffisance affecte peut-être davantage les applications didactiques que la description des problèmes que rencontrent les apprenants en acquisition/ apprentissage d'une LE/ LS. Chaque enseignant, que ce soit en FLM, FLE ou FLS, est confronté quotidiennement à la complexité de la tâche qu'est la

correction, surtout des productions écrites. Quel que soit le niveau des apprenants, les erreurs ne manquent pas, mais les outils d'analyse qui permettraient de mieux les comprendre et ainsi d'aboutir à un prolongement didactique – si. C'est justement ce manque d'outils pour analyser et corriger les erreurs lexicales des apprenants étrangers qui a été le point de départ de notre travail pour l'élaboration d'une typologie d'erreurs lexicales à partir d'un corpus de productions écrites.

Comme tout outil ou toute méthodologie, notre typologie a son intérêt et ses limites. Ces dernières ont déjà été évoquées lors de la présentation de notre typologie d'erreurs lexicales et de la méthodologie adoptée pour la concevoir ; nous en ferons un bilan complet dans les conclusions générales de notre travail de recherche. Quant à l'intérêt de la typologie d'erreurs lexicales, nous osons espérer qu'il sera perçu comme tel par ceux à qui nous destinons, indirectement, cet outil, en l'occurrence les enseignants et les formateurs.

Pour l'élaboration de la typologie d'erreurs lexicales, nous sommes partie du principe que l'erreur lexicale devrait être considérée comme un phénomène linguistique qui peut être analysé, répertorié en sous-catégories et expliqué, ce qui aboutirait à des applications didactiques. Ainsi, l'analyse et le classement d'erreurs lexicales relevées dans un corpus de productions écrites selon les critères adoptés devraient permettre de dégager des problèmes et des lacunes reliés à la compétence lexicale de l'apprenant et de mieux comprendre les mécanismes producteurs qui y sont impliqués pour les corriger, mieux ou du moins autrement. Associé à une analyse longitudinale ou ponctuelle de productions, ce travail analytique est également susceptible de dégager des profils « lexicaux » plus précis d'apprenants, de mesurer certains aspects de l'étendue et de l'évolution de la compétence lexicale, et il est censé, entre autres, servir au développement de ressources didactiques adaptées.

Même si notre typologie d'erreurs lexicales est principalement destinée à l'usage des enseignants et n'est pas adaptée, telle quelle, à une application directe en cours de langue, elle reste néanmoins empirique, amendable et adaptable en fonction de contextes d'enseignement/ apprentissage et d'expériences professionnelles. Elle pourrait également être transposée afin de donner lieu à un travail de réflexion sur les erreurs lexicales en classe de langue avec les apprenants, ce qui impliquerait ces derniers dans un processus d'apprentissage plus actif et analytique et permettrait de leur présenter l'erreur lexicale

non comme un fait condamnable et anormal, mais plutôt comme un phénomène systématique, indicateur d'évolution, propre à tout apprentissage, explicable et surtout qui peut être corrigé.

Enfin, et comme nous avons essayé de le faire dans le sous-chapitre suivant, le relevé et l'analyse d'erreurs lexicales peuvent ou devraient aboutir à une série d'activités lexicales fondées sur la récurrence et l'importance de certains types d'erreurs et donc plus pertinentes vis-à-vis du public concerné.

9.2. Quelques propositions d'activités lexicales en cours de FLE/FLS

Dans les manuels de FLE, on trouve – et c'est dommage – assez rarement des expressions figées culturellement marquées, ou si c'est le cas, elles sont souvent présentées un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue. Quant aux collocations, il n'est dans la plupart des cas rien prévu pour favoriser leur enseignement/apprentissage. Pourtant, on trouve de tels tours tout au long des consignes, des textes, des exercices de manuels, mais ils ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique. On aurait pu juger important de s'arrêter sur certaines expressions pour préciser leur sens, leur variation morphosyntaxique, le contexte de l'emploi, etc.

Les documents supports écrits font intégralement partie des cours de FLE/FLS, ils sont utilisés très tôt, voire dès les premiers cours. Ils permettent aux apprenants d'entrer d'abord dans l'écrit en français par observation, et d'amorcer ensuite la production écrite. Mais à part cela, les textes littéraires, les articles de presse, etc. représentent aussi une « mine d'or » pour relever et travailler les collocations, et ceci à tous les niveaux de maîtrise de la langue. Le repérage guidé des collocations dans un texte et les activités associées peuvent aussi être une bonne occasion de familiariser les apprenants avec l'usage des dictionnaires de langue qui restent souvent fermés pendant les cours : ils seraient d'une aide précieuse dans cette tâche aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants.

Nous voudrions proposer quelques activités lexicales portant notamment sur les collocations, la sensibilisation aux propriétés de combinatoire sémantique, la synonymie, l'emploi des anaphores, le changement de sens en fonction de la forme grammaticale choisie, etc. Ces activités, fondées sur les erreurs lexicales les plus récurrentes dans notre corpus d'étude, sont davantage destinées aux apprenants de niveaux intermédiaire et avancé (B1-C1/C2 du *CECRL*), mais la sensibilisation à la réflexion sur la langue, et notamment sur les collocations les plus fréquentes, pourrait évidemment être introduite en cours dès le niveau A1/A2.

Activité 1. Repérage des collocations dans un texte

Pour cette activité, nous avons choisi d'utiliser l'un des supports écrits qui ont servi de base aux productions écrites de notre corpus d'observation. Il s'agit de l'article du *Monde* « Le vélo, c'est sérieux ». Il serait utile de souligner que cette activité devrait être précédée par un travail de sensibilisation préalable sur les collocations, au moins sur la notion de base, les principes de sélection lexicale, etc.

Consigne :

1. Lisez le document « *Le vélo, c'est sérieux* » sans l'aide de dictionnaire pour comprendre son idée générale.

2. Après avoir lu le texte, observez les phrases ci-dessous où vous remarquerez des groupes de mots en italique : ce sont des collocations.

3. Relevez les collocations comme elles apparaissent dans ces phrases et ensuite, reconstituez leur forme initiale à l'infinitif (Verbe + Déterminant + Nom), en faisant des transformations si nécessaire.

Par exemple : Lors des analyses, ils ont obtenu des résultats inespérés.

Ils ont obtenu des résultats -> Obtenir un/des résultat(s)

Le vélo, c'est sérieux



Par Jean Sivardière

Le vélo permet de se déplacer en ville librement et sur des distances de plusieurs kilomètres ; il est utilisable par une large fraction de la population ; il est bon pour la santé ; il occupe peu de place sur la voirie ; il ne fait pas de bruit ; il ne pollue pas ; il n'est pas responsable d'accidents graves ; il ne consomme pas de pétrole ; il ne contribue pas à l'effet de serre... On n'en finirait pas d'énumérer ses avantages individuels et collectifs qui expliquent la bonne image dont il bénéficie dans l'opinion.

• Pourtant, le vélo reste le parent pauvre des moyens de transport urbains. À l'exception notable de Strasbourg, sa pratique s'est peu à peu marginalisée dans les villes françaises. Certes, quelques cités ont récemment mis en place des aménagements cyclables, mais cet effort, parfois proche du bricolage, a tout juste permis d'enrayer son déclin.

• Les perspectives d'avenir ne sont guère encourageantes. Parmi les vingt-sept plans de déplacements urbains adoptés à la date limite du 30 juin 2000 (sur les soixante-cinq rendus obligatoires par la loi sur l'air), beaucoup envisagent des mesures favorables au vélo, mais dix seulement prévoient un financement spécifique, d'ailleurs bien modeste : de 4 millions de francs, autant dire rien du tout, à 100 millions, à peine le prix d'un kilomètre de tramway.

• Une telle situation est paradoxale, car les investissements cyclables sont les plus rentables pour réduire la circulation automobile. Un déplacement automobile urbain sur deux se fait sur moins de trois kilomètres : le vélo peut donc devenir un transport de masse, et les moyens financiers nécessaires à une politique du vélo ambitieuse sont dérisoires si on les compare aux crédits affectés aux transports collectifs ou engloutis dans les incessants (et inutiles) travaux de voirie.

• Comment expliquer le paradoxe ? En France, la plupart des élus parlent du vélo urbain avec un sourire au coin des lèvres. Les uns ne voient en lui qu'un mode accessoire, bon pour les étudiants

pauvres et les marginaux autophobes, un archaïsme à l'ère de l'automobile, voire un gadget à la mode auquel il faut bien sacrifier une fois par an, en enfourchant quelques minutes un engin flambant neuf lors de la Fête du vélo : un bout de piste cyclable par-ci, par-là fera donc l'affaire. Les autres sont sceptiques : le vélo, c'est bon pour les loisirs, pas pour les déplacements quotidiens ; c'est bon pour les Hollandais, ça ne prendra jamais en France. Inutile, donc, de se lancer dans une politique cohérente englobant itinéraires sécurisés sans détours dissuasifs, bien signalés et entretenus, stationnement sécurisé lui aussi, complémentarité avec les transports collectifs, services de location et de réparation, vélos de fonction, promotion du vélo, embauche de techniciens compétents...

• Mais, il n'y a pas si longtemps, on disait aussi : le tramway, c'est bon pour les Suisses. Il en est du vélo comme du transport collectif. Son usage n'est pas une affaire de chromosomes ou de particularismes culturels : les changements de comportement sont directement liés aux efforts des aménageurs. À Fribourg-en-Brigau, ville moyenne prospère de la Forêt-Noire, en vingt ans, la part du vélo dans les déplacements mécanisés

Il est grand temps que nos responsables politiques changent de braquet et le considèrent comm un mode de transport à part entière

est passée de 16 à 29 %, celle des bus et tramways de 22 à 29 %, et celle de l'automobile de 60 à 43 % ! À Genève, l'usage du vélo a doublé en dix ans parce que ses élus en ont eu la volonté politique.

• Il est donc grand temps que nos responsables politiques changent de braquet et considèrent le vélo comme un mode de transport à part entière, car il peut contribuer, au même titre que le transport collectif, à la diminution du trafic

automobile, à la qualité de vie urbaine et à la lutte contre l'effet de serre.

• Le rôle des élus locaux sera déterminant, mais le gouvernement ne doit pas rester inactif. Il peut par exemple accélérer la réforme du code de la route, dont diverses règles pénalisent les cyclistes. Quant à une suppression de la TVA sur l'achat et la réparation des vélos, elle coûterait moins cher à l'État que la démagogique suppression de la vignette automobile. Et surtout, au-delà de son utilité propre, elle aurait un impact psychologi-

que fort : en ces temps de conférence internationale sur l'effet de serre, elle démontrerait que le vélo, c'est sérieux.

Jean Sivardière est président de la Fédération nationale des associations d'usagers des transports.

Le Monde

B. Chovelon, M.-H. Morsel, lire la presse, PUG, 2005

1. On n'en finira pas d'énumérer ses avantages individuels et collectifs qui expliquent *la bonne image dont il bénéficie* dans l'opinion.
2. Pourtant, le vélo *reste le parent pauvre* des moyens de transport urbain.
3. Certes, quelques cités *ont récemment mis en place* des aménagements cyclables.
4. Les moyens financiers nécessaires sont dérisoires si on les compare *aux crédits affectés* aux transports collectifs.
5. Un bout de piste cyclable par-ci, par-là *fera donc l'affaire*.
6. Son usage *n'est pas une affaire* de chromosomes ou de particularismes culturels.
7. Il est donc grand temps que nos responsables politiques *changent de braquet*.
8. Et surtout *elle aurait un impact* psychologique fort.

Deux suites d'activités selon deux niveaux de compétence distincts sont possibles après l'exercice 3 : *4a* – pour le niveau intermédiaire, *4b* – pour le niveau plus avancé. Le travail peut être effectué individuellement ou en binôme.

L'exercice 5 peut être proposé par la suite aux deux niveaux, après une mise en commun des résultats et un travail de correction collectif.

4a. En vous appuyant d'abord sur le contexte livré par l'article, associez chaque collocation (à gauche) à une expression qui lui est proche de sens (à droite), par exemple : 6 – f. Si vous rencontrez des difficultés de compréhension, aidez-vous d'un dictionnaire.

1. Énumérer les avantages de qqch.	a. Aménager / Instaurer
2. Bénéficier d'une bonne/mauvaise image	b. Changer d'attitude/ Passer à la vitesse supérieure
3. Être le parent pauvre de qqn./ qqch. Traiter qqn./ qqch. en parent pauvre	c. Être une/la question de qqch./ Relever de qqch.
4. Mettre en place	d. Citer les atouts/ exposer l'intérêt de qqch
5. Affecter des crédits à qqch.	e. Avoir une influence/un effet sur qqn./ qqch.
6. Faire l'affaire	f. Convenir
7. Être (une) affaire de qqch	g. Être négligé/ oublié/ traité (injustement) moins bien que les autres

8. Changer de braquet	h. Avoir une bonne/ mauvaise réputation
9. Avoir un impact sur qqn./ qqch.	i. Donner des moyens financiers à qqch.

4b. En vous appuyant d'abord sur le contexte de l'article, proposez une expression – synonyme à chaque collocation de l'exercice 3. Si vous rencontrez des difficultés de compréhension, aidez-vous d'un dictionnaire.

5. Dans chaque phrase ci-dessous, remplacez l'expression en italique par une collocation qui lui est proche de sens.

1. Cette affaire *aura une influence* considérable sur le développement de notre entreprise.

2. Le Ministre de l'Éducation *a longuement exposé l'intérêt* de la nouvelle réforme et notamment de *l'instauration* du système des 4 jours.

3. La musique *n'a pas de place suffisante* dans les programmes scolaires.

4. Après la première réunion, le directeur *a changé d'attitude* et a augmenté *les moyens destinés* à l'aménagement d'une nouvelle salle informatique.

5. Vous devrez trouver une solution qui *convienne* !

6. Vivre dans la capitale ou en province, ce *n'est pas* simplement *une question* de goût mais de moyens.

7. Grâce à son dynamisme et sa bonne humeur, Vincent *avait une bonne réputation* auprès de ses collègues de bureau.

Corrigé :

3. Relevez les collocations comme elles apparaissent dans ces phrases et ensuite, reconstituez leur forme initiale à l'infinitif (Verbe + Déterminant + Nom), en faisant des transformations si nécessaire.

1. Énumérer les avantages

2. Rester le parent pauvre

3. Mettre en place

4. Affecter les crédits

5. Faire l'affaire

6. (Ne pas) Être une affaire de

7. Changer de braquet

8. Avoir un impact

4a. En vous appuyant d'abord sur le contexte livré par l'article, associez chaque collocation (à gauche) à une expression qui lui est proche de sens (à droite), par exemple : 6 – f. Si vous rencontrez des difficultés de compréhension, aidez-vous d'un dictionnaire.

1 – d, 2 – h, 3 – g, 4 – a, 5 – i, 6 – f, 7 – c, 8 – b, 9 – e.

4b. En vous appuyant d'abord sur le contexte de l'article, proposez une expression – synonyme à chaque collocation de l'exercice 3. Si vous rencontrez des difficultés de compréhension, aidez-vous d'un dictionnaire.

Les réponses proposées par les étudiants doivent se rapprocher des expressions synonymiques proposées dans l'exercice 4a.

5. Dans chaque phrase ci-dessous, remplacez l'expression en italique par une collocation qui lui est proche de sens.

1. Cette affaire *aura un impact* considérable sur le développement de notre entreprise.

2. Le Ministre de l'Éducation *a longuement énuméré les avantages* de la nouvelle réforme et notamment de *la mise en place* du système des 4 jours.

3. La musique *est le parent pauvre* des programmes scolaires.

4. Après la première réunion, le directeur *a changé de braquet* et a augmenté *les crédits affectés* à l'aménagement d'une nouvelle salle informatique.

5. Vous devrez trouver une solution qui *fasse l'affaire* !

6. Vivre dans la capitale ou en province, ce *n'est pas simplement une affaire* de goût mais de moyens.

7. Grâce à son dynamisme et sa bonne humeur, Vincent *bénéficiait d'une bonne image* auprès de ses collègues de bureau.

Activité 2. Collocations « impossibles »

Consigne : En vous servant d'un dictionnaire de langue, expliquez pourquoi la combinaison des mots dans chacune des expressions ci-dessous est impossible :

1. Casser la chemise
2. Déchirer le verre
3. Comportements du vélo
4. Capturer les papiers
5. Contaminer une maladie

Corrigé :

1, 2. *Casser la chemise et Déchirer le verre* : Les deux expressions ne sont pas possibles à cause de l'incompatibilité sémantique de leurs composants. Le verbe CASSER signifiant 'mettre qqch. en morceaux par un choc, un coup' demande un complément d'objet direct qui désigne un objet rigide, ce qui n'est pas le cas de CHEMISE 'un habit en tissu souple'. Le complément d'objet direct du verbe DÉCHIRER, qui signifie 'séparer qqch. brusquement en plusieurs morceaux (un tissu, un papier, etc.)', doit dénoter, d'après la définition, un objet en matière souple, non rigide. Cependant, le nom VERRE désigne 'substance dure, cassante et transparente ; récipient en cette matière' que l'on ne peut donc pas déchirer.

3. *Comportements du vélo* : Le nom COMPORTEMENT sert à désigner 'un ensemble des réactions observables chez un individu ; une manière d'être ou d'agir d'une personne'. Son sujet sémantique doit être un être vivant. Le sens de VÉLO se résume à 'un moyen de déplacement à deux roues, léger et en métal', ce qui signifie que c'est un objet inanimé, dépourvu d'intelligence, de volonté ou d'émotions et, par conséquent, incapable d'adopter un comportement quelconque. Celui qui peut avoir un comportement, c'est l'utilisateur du vélo, en tant qu'être humain.

4. *Capturer les papiers* : Le verbe CAPTURER, 's'emparer de qqn. ; arrêter ; attraper', n'est pas compatible avec PAPIERS parce que la définition du verbe implique l'emploi d'un complément d'objet direct désignant un être vivant.

5. *Contaminer une maladie* : Le sens du verbe CONTAMINER est 'altérer l'état de qqn./ qqch. ; transmettre une maladie ; rendre malade ou propre à propager la maladie'.

Le sujet sémantique (l'agent) de l'action désigne 'un principe physique ou une chose nuisible ; un être malade' ; l'objet (le patient) de l'action est celui qui tombe malade ou dont les qualités sont altérées par la contamination. Le substantif MALADIE ne peut pas être employé comme complément d'objet direct de CONTAMINER puisqu'il désigne 'altération (en mal) de l'état de santé par rapport à l'état normal', ce qui signifie qu'une maladie peut être la source ou la cause de la contamination, mais pas son objet.

Activité 3. Distinguer des synonymes partiels

Consigne :

1. *Trouvez dans le dictionnaire les définitions des verbes GAGNER, OBTENIR et RECEVOIR.*

2. *En vous appuyant sur ces définitions, classez les noms de la liste dans le tableau ci-dessous (un nom peut se répéter dans plusieurs colonnes).*

AMITIÉ	CONFIANCE
CADEAU	AMI
PRIX	AUTORISATION
PERMIS DE CONDUIRE	TEMPS
DIPLÔME	RÉSULTAT
NOUVELLES	SALAIRE
FAVEUR	ORDRE
ARGENT	RÉCOMPENSE

GAGNER	OBTENIR	RECEVOIR

3. Argumentez votre choix.

Corrigé :

2. Classez les noms de la liste dans le tableau ci-dessous (un nom peut se répéter dans plusieurs colonnes).

GAGNER	OBTENIR	RECEVOIR
Amitié	Permis de conduire	Cadeau
Prix	Diplôme	Prix
Faveur	Faveur	Nouvelles
Argent	Confiance	Argent
Confiance	Autorisation	Ami
Temps	Résultat	Autorisation
Salaire	Récompense	Salaire
Récompense		Ordre
		Récompense
		Faveur

3. Argumentez votre choix.

GAGNER : 'Obtenir les dispositions favorables d'une personne grâce à une action, un comportement' : *Gagner l'amitié, la faveur, la confiance de qqn.* 'Acquérir qqch. par un jeu, un hasard favorable, sans trop d'efforts' : *Gagner un prix, de l'argent.* 'Acquérir un profit matériel, surtout de l'argent, par son travail ou une activité' : *Gagner de l'argent, un salaire, une récompense.* 'Acquérir un avantage particulier : *Gagner du temps.*

OBTENIR : 'Parvenir à se faire accorder, à se faire donner ce qu'on veut avoir, ce que l'on demande' : *Obtenir une faveur, une autorisation, la confiance de qqn., une récompense.* 'Réussir à atteindre un but recherché, à réaliser qqch.' : *Obtenir un résultat ; obtenir un diplôme, un permis de conduire.*

RECEVOIR : ‘Être mis en possession de qqch. par un envoi, un don, un paiement, etc.’ : *Recevoir un cadeau, un prix ; de l’argent, un salaire, une récompense ; une faveur.* ‘Accueillir qqch. qui a été exprimé’ : *Recevoir des nouvelles de qqn.* ‘Faire venir qqn. chez soi, accueillir’ : *Recevoir un ami.* ‘Être l’objet d’une action que l’on subit : *Recevoir un ordre, une autorisation.*

Activité 4. Les expressions référentielles et l’interprétation des anaphores

L’activité que nous exposons ci-après sur l’emploi des anaphores dans un fait divers est plutôt destinée aux apprenants de niveau moyen. Pour son utilisation au niveau avancé, la difficulté de repérage des emplois anaphoriques dans un texte peut être augmentée par le choix d’un texte à caractère scientifique ou d’un article de presse dans un domaine professionnel proche aux apprenants.

Consigne :

1. *Lisez le premier fait divers et soulignez (avec des couleurs différentes) tous les mots et expressions qui réfèrent aux deux personnages principaux (la dame et le chien).*

FLORIDE : GROSSE FRAYEUR

Sauvée par son chien : une octogénaire échappe aux mâchoires d’un alligator grâce à son compagnon à quatre pattes.

Un petit chien de berger âgé de 2 ans a réussi à faire fuir un alligator qui aurait pu s’attaquer à sa maîtresse, une Américaine de 85 ans qui gisait à terre, incapable de se relever après une chute.

« Je pense qu’il m’a probablement sauvée », a reconnu Ruth Gray depuis son lit d’hôpital à Fort Myers, en Floride, où elle se remettait après deux fractures à une épaule.

M^{me} Gray promenait son chien Blue, dans son jardin, à une quinzaine de mètres d’un canal où des alligators de 2 à 4 mètres de long avaient été signalés, lorsqu’elle a glissé dans l’herbe mouillée. La vieille dame est restée immobilisée pendant plus d’une heure, son chien à ses côtés. Tout à coup, l’animal a commencé à grogner et s’est éloigné. Dans l’obscurité, M^{me} Gray a seulement entendu les bruits d’un combat.

Lorsque sa fille et son gendre sont arrivés sur les lieux, le chien les a conduits avec force sauts et aboiements vers l’endroit où se trouvait sa maîtresse.

Le petit chien de 16 kilos s’en est sorti avec plusieurs morsures dont l’une a entraîné une perforation de plusieurs centimètres à l’estomac.

ap – 24 HEURES – 30 juillet 2001¹⁴⁶

¹⁴⁶ Source : [<http://www.educalire.net/francais4.htm>].

2. Lisez le deuxième fait divers et remplacez les répétitions par les différentes anaphores là où vous l'estimez nécessaire, en faisant les transformations syntaxiques qu'il faut.

Insolite: Pensant se trouver dans un hôtel, une touriste anglaise a passé la nuit dans une mairie!

Une touriste anglaise a eu la mauvaise surprise de passer la nuit dans un hôtel de ville. La touriste anglaise a confondu le terme "Hôtel" et "Hôtel de Ville" et s'est retrouvée enfermée dans la mairie de Dannemarie, dans le Haut-Rhin (68).

Alors que la touriste anglaise se trouvait aux toilettes, les employés s'en sont allés sans s'apercevoir de l'intrusion de la touriste anglaise. Voyageant seule, la touriste anglaise s'est ainsi retrouvée enfermée dans l'administration où la touriste anglaise a passé la nuit sur un fauteuil de l'accueil.... On connaît mieux comme souvenir de vacances!

La touriste anglaise a été libérée le lendemain matin grâce aux talents d'une pharmacienne qui a su déchiffrer le SOS de la touriste anglaise. Sur le papier que la touriste anglaise avait affiché était écrit "22.08.2009. Je suis fermer ici. Est ce possible la porte ouvrir".

Sinon, on imagine difficilement comment la touriste anglaise s'en serait sortie. Peut-être les téléphones étaient-ils éteints, ou déroutés vers un répondeur, ou fallait-il composer un code extérieur ?

Depuis cet incident, le maire de Dannemarie envisage sérieusement la traduction du terme "hôtel de ville" en allemand et en anglais.

D'après le fait divers du 24/08/2009 - J. L. M. / www.lesfaitsdivers.com

Corrigé :

1. Lisez le premier fait divers et soulignez (avec des couleurs différentes) tous les mots et expressions qui réfèrent aux deux personnages principaux (la dame et le chien).

Étant donné les conditions de présentation du texte, nous utiliserons dans le corrigé les différentes formes de mise en relief des expressions référentielles, notamment les caractères *en gras italique* et soulignés.

FLORIDE : GROSSE FRAYEUR

Sauvée par son chien : *une octogénaire* échappe aux mâchoires d'un alligator grâce à son compagnon à quatre pattes.

Un petit chien de berger âgé de 2 ans a réussi à faire fuir un alligator qui aurait pu s'attaquer à sa maîtresse, une Américaine de 85 ans qui gisait à terre, incapable de se relever après une chute.

« **Je** pense qu'il m'a probablement sauvée », a reconnu **Ruth Gray** depuis **son** lit d'hôpital à Fort Myers, en Floride, où **elle** se remettait après deux fractures à une épaule.

M^{me} Gray promenait son chien Blue, dans **son** jardin, à une quinzaine de mètres d'un canal où des alligators de 2 à 4 mètres de long avaient été signalés, lorsqu'**elle** a glissé dans l'herbe mouillée. **La vieille dame** est restée immobilisée pendant plus d'une heure, son chien à **ses** côtés. Tout à coup, l'animal a commencé à grogner et s'est éloigné. Dans l'obscurité, **M^{me} Gray** a seulement entendu les bruits d'un combat.

Lorsque **sa** fille et **son** gendre sont arrivés sur les lieux, le chien les a conduits avec force sauts et aboiements vers l'endroit où se trouvait sa maîtresse.

Le petit chien de 16 kilos s'en est sorti avec plusieurs morsures dont l'une a entraîné une perforation de plusieurs centimètres à l'estomac.

ap – 24 HEURES – 30 juillet 2001¹⁴⁷

Les reprises lexicales : a) une octogénaire, (la) maîtresse, une Américaine de 85 ans, Ruth Gray, M^{me} Gray, la vieille dame ; b) Un petit chien de berger âgé de 2 ans, (le) chien, compagnon à quatre pattes, l'animal, le petit chien de 16 kilos.

Les pronoms personnels : a) elle ; b) il.

Les adjectifs possessifs : a) son/ ses ; b) sa.

2. Lisez le deuxième fait divers et remplacez les répétitions par les différentes anaphores là où vous l'estimez nécessaire, en faisant les transformations syntaxiques qu'il faut.

Les remplacements sont d'origine et figurent *en italique*.

¹⁴⁷ Source : [<http://www.educalire.net/francais4.htm>].

Insolite: Pensant se trouver dans un hôtel, une touriste anglaise a passé la nuit dans une mairie!

Une touriste anglaise a eu la mauvaise surprise de passer la nuit dans un hôtel de ville. *La malheureuse* a confondu le terme "Hôtel" et "Hôtel de Ville" et s'est retrouvée enfermée dans la mairie de Dannemarie, dans le Haut-Rhin (68).

Alors qu'*elle* se trouvait aux toilettes, les employés s'en sont allés sans s'apercevoir de l'intrusion de *la touriste*. Voyageant seule, *elle* s'est ainsi retrouvée enfermée dans l'administration où *elle* a passé la nuit sur un fauteuil de l'accueil.... On connaît mieux comme souvenir de vacances!

La jeune femme a été libérée le lendemain matin grâce aux talents d'une pharmacienne qui a su déchiffrer son SOS. Sur le papier qu'*elle* avait affiché était écrit "22.08.2009. Je suis fermer ici. Est ce possible la porte ouvrir".

Sinon, on imagine difficilement comment *la femme* s'en serait sortie. Peut-être les téléphones étaient-ils éteints, ou déroutés vers un répondeur, ou fallait-il composer un code extérieur ?

Depuis cet incident, le maire de Dannemarie envisage sérieusement la traduction du terme "hôtel de ville" en allemand et en anglais.

24/08/2009 - J. L M. / www.lesfaitsdivers.com

Activité 5. La valeur du passif, les actants syntaxiques et sémantiques

Cette activité demande un travail préalable sur la formation et la valeur du passif, ainsi que sur la valeur des rôles syntaxiques (agent/ patient, sujet/ objet) dans la construction active. Les exercices s'adressent aux apprenants de niveau avancé, ayant déjà acquis une certaine quantité de vocabulaire et de moyens d'expression.

Consigne :

1. *Trouvez dans le dictionnaire les définitions des verbes CONTAMINER, ATTRAPER, INTÉRESSER/ S'INTÉRESSER À, PROFITER.*

2. *En suivant l'exemple ci-dessous, faites des transformations pour chaque verbe en utilisant les paires de mots donnés entre parenthèses, en mettant le verbe à la forme active et passive, et en changeant de place le sujet et le complément d'objet.*

Par exemple :

AIMER (Pierre – Charlotte / Pierre – les pommes / Le cactus – le soleil)

a) Pierre aime Charlotte / Charlotte aime Pierre / Charlotte est aimée par Pierre / Pierre est aimé par Charlotte.

b) Pierre aime les pommes/ (?) Les pommes aiment Pierre / (?) Les pommes sont aimées par Pierre / (?) Pierre est aimé par les pommes. – *Les phrases 2, 3 et 4 ne sont pas sémantiquement possibles parce que POMME désigne un objet inanimé qui n'est pas capable d'aimer.*

c) Le cactus aime le soleil. – *C'est la seule phrase possible et le verbe AIMER est utilisé au sens large : le soleil est bon pour le développement du cactus.*

CONTAMINER (l'homme – la volaille/ La volaille – le virus / L'eau – les déchets toxiques) ;

ATTRAPER (Le chat – la souris / Marie – son frère / Marie – la grippe) ;

INTÉRESSER (Paul – sa jeune voisine / Paul – cet appartement / L'arbre – le soleil) ;

PROFITER DE (Le patron – les ouvriers / Je – vacances / La situation économique – le marché immobilier).

3. *Est-ce que ces transformations aboutissent toujours à une phrase acceptable du point de vue du sens ? Si non, pourquoi ?*

Corrigé :

2. *En suivant l'exemple ci-dessous, faites des transformations pour chaque verbe en utilisant les paires de mots donnés entre parenthèses, en mettant le verbe en forme active et passive, et en changeant de place le sujet et le complément d'objet.*

3. *Est-ce que ces transformations aboutissent toujours à une phrase acceptable du point de vue du sens ? Si non, pourquoi ?*

CONTAMINER : a) L'homme a contaminé la volaille / La volaille a contaminé l'homme / L'homme a été contaminé par la volaille / La volaille a été contaminé par l'homme. – *Toutes les phrases sont sémantiquement possibles.*

b) (?) La volaille a contaminé le virus / Le virus a contaminé la volaille / La volaille a été contaminée par le virus / (?)Le virus a été contaminé par la volaille. – *Les phrases 1 et 4 ne sont pas correctes, le VIRUS peut être la source de la contamination, en tant que « maladie », mais le « destinataire ».*

c) (?) L'eau a contaminé les déchets toxiques / L'eau a été contaminée par les déchets toxiques / Les déchets toxiques ont contaminé l'eau / (?) Les déchets toxiques ont été contaminés par l'eau. - *Les phrases 1 et 4 ne sont pas correctes, les déchets toxiques, comme le virus, peuvent être uniquement l'origine de la contamination.*

Le verbe CONTAMINER doit avoir comme sujet syntaxique (à la forme active) et sémantique (au passif) qqn./ qqch. capable de rendre malade ou de nuire à la qualité de qqch. L'objet de l'action doit désigner qqn./ qqch. capable de tomber malade ou être infecté.

ATTRAPER : a) Le chat a attrapé la souris / La souris a attrapé le chat / Le chat a été attrapé par la souris / La souris a été attrapée par le chat. – *Toutes les phrases sont en principe possibles, les deux sujets ont la capacité d'attraper qqn./ qqch., bien que la 2 et la 4 semblent peu probables dans une réalité ordinaire.*

b) Marie a attrapé le ballon / (?) Le ballon a attrapé Marie / (?) Marie a été attrapée par le ballon / Le ballon a été attrapé par Marie. – *Les phrases 2 et 3 sont sémantiquement impossibles car le verbe ATTRAPER demande un sujet animé capable de cette action, tandis que le ballon désigne un objet concret inanimé.*

c) Marie a attrapé la grippe. – *C'est la seule transformation possible avec ATTRAPER au sens 'd'être infecté, d'être atteint par une maladie, etc., subir qqch. de mauvais'. Par contre, la grippe peut devenir sujet syntaxique avec l'emploi de la forme pronominale de ce verbe et sans complément d'objet, c'est-à-dire S'ATTRAPER => La grippe, ça s'attrape facilement.*

Le sujet sémantique et syntaxique du verbe ATTRAPER doit être un être vivant capable d'effectuer cette action ; le complément d'objet direct peut être un objet, un être vivant, ou qqch. de négatif (maladie, coup, etc.).

PROFITER DE, À: a) Le patron profite des ouvriers / Les ouvriers profitent du patron / *Le patron est profité par les ouvriers / *Les ouvriers sont profités par le patron. – *Les phrases 3 et 4 ne sont pas correctes du point de vue de la grammaire, le verbe PROFITER n'accepte pas le passif.*

b) Je profite des vacances / (?) Les vacances profitent de moi / *Les vacances sont profitées par moi / *Je suis profité par les vacances. – *Les phrases 3 et 4 ne sont pas*

grammaticalement correctes, cf. a). La phrase 2 n'est pas possible non plus car au sens 'tirer un profit, un avantage de qqch.' le verbe PROFITER demande un sujet animé.

c) La situation économique profite au marché immobilier / Le marché immobilier profite de la situation économique. – *Les deux seules transformations possibles. Le passif n'est pas acceptable. Dans la phrase 1, la préposition À change le sens du verbe qui signifie alors 'apporter du profit à qqn./ qqch.'*

Le verbe PROFITER peut avoir deux constructions avec les prépositions à et de. L'emploi de chacune de ces prépositions change le sens du verbe : dans la construction PROFITER DE, le sujet désigne celui qui tire le bénéfice de qqch./ qqn., et dans ce cas, le sujet est animé dans la majorité des cas ; le sujet peut désigner un inanimé si le sens de ce dernier comprend implicitement le sème de 'la présence humaine' (science, marché, etc.). Dans la construction PROFITER À, le sujet dénote qqn. ou qqch. qui apporte le profit, le sujet est un inanimé, et l'objet peut désigner un animé ou un inanimé.

INTÉRESSER : a) Paul intéresse sa jeune voisine / La jeune voisine intéresse Paul / Paul est intéressé par la jeune voisine / La jeune voisine est intéressée par Paul. – *Toutes les phrases sont correctes.*

b) (?) Paul intéresse cet appartement / Cet appartement intéresse Paul / Paul est intéressé par cet appartement / (?) Cet appartement intéresse Paul. – *Seulement les phrases où Paul (être vivant) est sujet, sont sémantiquement possibles.*

c) L'arbre – le soleil. – *Aucune transformation n'est possible parce que les deux noms désignent des objets inanimés.*

Le verbe INTÉRESSER demande donc un sujet sémantique animé. Mais il faut noter que les formes verbales de ce verbe, la construction active et celle qui ressemble au passif, n'ont pas du tout la valeur des constructions habituelles : dans qqn./ qqch. intéresse qqn., le sujet syntaxique est en fait l'objet de l'intérêt que l'on lui porte ; dans qqn. est intéressé par qqn./ qqch., le sujet syntaxique est le vrai agent de l'action et ne peut alors pas désigner un inanimé. Cette dernière construction est (partiellement) synonyme de la forme pronominale S'INTÉRESSER.

Activité 6. Nombre grammatical vs Sens

Cette activité devrait permettre aux apprenants de se familiariser avec les cas de variations de sens (notamment du concret à l'abstrait) en fonction du nombre grammatical (singulier / pluriel) : par exemple, RECHERCHE/ RECHERCHES, VACANCE/ VACANCES, etc.

Consigne :

1. Lisez attentivement la définition du nom RECHERCHE (*Le Petit Robert*, 2000 ; TLFi).

Recherche, n. f. I. Action de chercher (pour trouver) qqch./ qqn. d'existant. **1.** Effort pour trouver (qqch.) de perdu, de disparu => *prospection, fouille, enquête. Recherches de gisements.* Action de chercher (pour trouver) quelque chose ; efforts entrepris. *Recherche d'une issue, d'un passage.* **2.** Enquête sur la vie privée de quelqu'un, sur sa conduite, ses actions ; action de poursuivre quelqu'un par voie policière ou judiciaire. *Recherche de renseignements.* **3.** (*Au plur.*) Travaux effectués par des savants pour trouver des connaissances nouvelles, pour étudier une question ; leurs résultats. *Les recherches publiées.* Réalisations concrètes de la recherche ; champ d'application, applications possibles de la recherche. *Recherches historiques.* **4.** (*Au sing.*) [Parfois avec une majuscule] Ensemble des travaux, des activités intellectuelles qui tendent à l'invention, à la découverte de connaissances et de lois nouvelles (sciences), de moyens d'expression (arts, lettres) ; conception que l'on a de cette activité => *investigation; chercheur. Recherche théorique.* **5.** Action de chercher à obtenir => *quête ; poursuite. La recherche des plaisirs.* **II.** Effort pour se distinguer par une délicatesse, un raffinement plus grand ; caractère de ce qui est recherché (2^o) => *apprêt, raffinement ; préciosité. Habillé avec recherche.*

2. En vous appuyant sur la définition, dites quel sens du nom RECHERCHE est exprimé dans chaque phrase.

1. Devant le risque de la tempête, le chef de l'équipe archéologique a ordonné de couvrir la zone de recherches.

2. Les dernières recherches en microbiologie permettent de combattre efficacement les virus et autres bactéries dangereuses.

3. Quinze jours de recherches pour retrouver l'avion tombé dans le désert n'ont rien donné.

4. La recherche des empreintes a fini par aboutir et révéler que le suspect était déjà connu de la police.

5. Il travaille dans la recherche médicale depuis sa sortie de l'Université.

3. Dans les phrases suivantes, choisissez, en vous appuyant toujours sur la définition, le mot adéquat au sens voulu.

1. Il y a cinq ans, il a eu un poste au CNRS, c'est-à-dire Centre National *des Recherches / de la Recherche* Scientifique(s).

2. Un an de *recherche/ recherches* étendues et il n'a toujours pas trouvé un appartement qui lui plaise.

3. *La recherche/ les recherches* de l'équité doit être le seul but de la justice.

4. Le déjeuner était excellent et servi avec *des recherches/ une recherche* raffinée(s).

5. Tu passes ton temps à faire *la recherche/ des recherches* sur Internet ! Tu devrais sortir un peu plus !

Corrigé :

2. *En vous appuyant sur la définition, dites quel sens du nom RECHERCHE est exprimé dans chaque phrase.*

1. Devant le risque de la tempête, le chef de l'équipe archéologique a ordonné de couvrir la zone de recherches. – *Des fouilles archéologiques ; efforts de trouver qqch. qui a disparu.*

2. Les dernières recherches en microbiologie permettent de combattre efficacement les virus et autres bactéries dangereuses. – *Des travaux, des études scientifiques.*

3. Quinze jours de recherches pour retrouver l'avion tombé dans le désert n'ont rien donné. – *Effort pour trouver qqch. de perdu.*

4. La recherche des empreintes a fini par aboutir et révéler que le suspect était déjà connu de la police. – *Une action policière visant l'identification de qqn.*

5. Il travaille dans la recherche médicale depuis sa sortie de l'Université. – *Un domaine scientifique.*

3. *Dans les phrases suivantes, choisissez, en vous appuyant toujours sur la définition, le mot adéquat au sens voulu.*

1. Il y a cinq ans, il a eu un poste au CNRS, c'est-à-dire Centre National *de la Recherche* Scientifique.

2. Un an de *recherches* étendues et il n'a toujours pas trouvé un appartement qui lui plaise.

3. *La recherche* de l'équité doit être le seul but de la justice.

4. Le déjeuner était excellent et servi avec *une recherche* raffinée.

5. Tu passes ton temps à faire *des recherches* sur Internet ! Tu devrais sortir un peu plus !

Les activités lexicales que nous avons proposées ci-dessus sont des pistes qu'il serait envisageable d'explorer et d'approfondir avec des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé. Ces activités ne sont évidemment qu'une suggestion, elles peuvent être améliorées, enrichies avec d'autres exemples et adaptées à un type de public particulier. Nous avons voulu montrer par ailleurs l'importance que nous accordons à l'usage de dictionnaires en cours de LE/ LS et l'aide qu'ils pourraient apporter tant à l'enseignant qu'aux apprenants, notamment pour les recherches de nuances de sens, etc. Parmi un large choix d'ouvrages de référence, nous dirons qu'un bon dictionnaire est celui qui est vraiment utilisé. Mais on pourrait néanmoins citer quelques outils didactiques et méthodologiques qui seraient susceptibles d'aider l'apprenant à s'approprier peu à peu le lexique du français dans toute sa complexité de fonctionnement. Il s'agit plus particulièrement du *Trésor de la Langue française informatisé*, du *Dictionnaire du français usuel* de J. Picoche et J.-L. Rolland (2002), du *Dictionnaire des synonymes* du Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte (CRISCO), du *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde (DAFLES)* de S. Verlinde et T. Selva (2006)¹⁴⁸, du *Lexique actif du français (LAF)* de I. Mel'čuk et A. Polguère (2007), etc. La plupart de ces ouvrages sont consultables et utilisables en ligne, ce qui évite la nécessité de ne recourir qu'à un seul d'entre eux !

¹⁴⁸ Pour la présentation de l'outil, cf. T. Selva, S. Verlinde, J. Binon (2002 ; 2005).

Dernier bilan

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction, cette dernière partie de notre thèse a été consacrée aux applications pratiques et didactiques de la typologie d'erreurs lexicales que nous avons élaborée.

Tout d'abord, l'analyse, la correction et la réécriture des segments erronés relevés dans notre corpus de productions écrites ont permis de constater que les erreurs lexicales ne se prêtent facilement ni à une analyse avec des conclusions définitives sur le domaine d'infraction, ni à la correction par un remplacement d'une unité erronée par une autre considérée comme juste. Étant donné que le lexique fait interférer d'autres domaines linguistiques comme la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, l'analyse des erreurs lexicales devrait également inclure une approche multidimensionnelle. Mais, comme nous l'avons constaté nous-mêmes lors de l'analyse lexicale, d'une erreur à l'autre, il n'y aura pas toujours de consensus entre les correcteurs sur la recevabilité, l'aspect linguistique concerné par l'erreur et les variantes de sa correction. Cette difficulté de statuer sur les erreurs lexicales viendrait, entre autres, du fait que le lexique ne peut pas entrer dans les catégories trop délimitées de la syntaxe, de la morphologie et de la sémantique.

Ensuite, notre analyse des productions écrites des deux étudiantes, faisant partie du groupe-témoin, a démontré que les erreurs lexicales sont présentes à tous les niveaux de maîtrise de langue, et leur quantité et plus particulièrement leur nature évoluent avec la progression langagière générale. Nous avons pu alors constater que les erreurs lexicales impliquant le sens de l'unité lexicale et ses propriétés de combinatoire (les erreurs de collocations, par exemple) occupent une place dominante parmi l'ensemble des erreurs analysées, et cette tendance est encore plus marquée au niveau avancé.

Les résultats de ces analyses empiriques ont finalement permis de dégager quelques pistes pour la réflexion didactique et l'élaboration d'un certain nombre d'activités lexicales qui pourraient être appliquées en cours de FLE/ FLS aux niveaux intermédiaire et avancé. Parmi ces familles d'activités, nous pensons important de privilégier toutes celles qui amorcent une réflexion contrôlée sur les nuances sémantiques des unités lexicales, les facteurs différenciateurs introduits par le contexte, enfin l'usage des travaux de référence en lexicographie.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au début de notre travail de recherche, nous nous sommes posé quelques objectifs principaux à atteindre pour mener à bien ce travail sur l'enseignement/ apprentissage du lexique en français langue seconde. Au terme de cette étude, nous pouvons dire que certains objectifs ont été atteints, par contre, d'autres le sont moins. Nous voudrions donc maintenant faire le bilan général des conclusions auxquelles a abouti notre enquête.

L'un des premiers objectifs de cette recherche était de définir la notion de *français langue seconde (FLS)* et les particularités de sa didactique dans le contexte homoglotte français. Pour atteindre cet objectif, nous avons procédé en plusieurs temps. Nous avons tout d'abord passé en revue les principales études dans ce domaine, concernant les aspects sociolinguistique, sociopolitique, psychologique et didactique du concept en question, de façon à prendre du recul sur ce sujet. Nous en avons retenu que le FLS est un concept complexe et polémique et que plusieurs facteurs d'ordre différent interviennent dans sa perception et sa définition par les locuteurs dans différents contextes. C'est pourquoi nous avons proposé ensuite une nouvelle extension à la définition de cette notion applicable au contexte français et à certaines catégories d'apprenants, qui en ont été exclus auparavant (il s'agit notamment des étudiants universitaires qui restent en France pendant plusieurs années, voire toute la vie). Ainsi, en France, le FLS devrait être défini comme une langue d'accès aux savoirs académiques (à tous les niveaux d'enseignement) et d'intégration dans la vie sociale et professionnelle. Enfin, nous avons défini que la spécificité de la didactique du FLS consiste dans sa place intermédiaire entre la DFLE et la DFLM dont les acquis peuvent et doivent être mis au profit de la DFLS pour satisfaire les besoins spécifiques des apprenants FLS (notamment, la compréhension orale, la langue de spécialité et surtout la production écrite). L'enseignement/ apprentissage du lexique y occuperait d'ailleurs une place privilégiée : une bonne maîtrise lexicale et celle de la terminologie scientifique, un vocabulaire riche, précis et diversifié, disponible non seulement en réception mais surtout en production, acquièrent alors toute leur valeur et leur importance.

Notre deuxième grand objectif visait la description du processus d'acquisitions lexicales en FLS et de leurs particularités le cas échéant par rapport à celles en FLM et FLE. Nous avons alors fait la synthèse des principales recherches sur la construction du lexique lors de l'acquisition d'une langue maternelle, et du français en particulier, par les

très jeunes enfants, et sur l'élaboration et la structuration des acquisitions lexicales lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et du FLE. L'acquisition et la construction du lexique se révèlent être un processus lent et progressif qui suit quelques étapes d'évolution distinctes. Nos conclusions actuelles vont dans le sens d'affirmer l'existence des similitudes entre les processus d'acquisitions lexicales en langue maternelle, langue étrangère, et aussi en langue seconde, étant donné le caractère intermédiaire du FLS (entre FLM et FLE). En effet, la construction du lexique en FLS se déroule d'abord comme en FLE, compte tenu du fait que le français est au début une langue étrangère pour les apprenants, mais avec la diversification des contacts avec la langue, la progression de la maîtrise langagière générale et les exigences imposées par le cadre institutionnel, le lexique mental du non natif se développe et tend de s'organiser par analogie avec celui du natif afin d'optimiser l'accès lexical. Les activités didactiques devraient en tenir compte pour faciliter cette tâche à l'apprenant et favoriser le développement optimal des réseaux lexicaux.

Au cours de nos recherches sur les acquisitions lexicales en FLS, notre attention s'est concentrée plus particulièrement sur le phénomène d'*erreur lexicale*. Pour mieux appréhender la notion, nous avons analysé d'abord sa conception générale pour nous tourner ensuite vers sa définition en linguistique et en didactique des langues. Rappelons alors que l'erreur est définie habituellement comme un écart par rapport à la norme. Dans notre contexte de recherche, l'erreur a été définie comme un écart par rapport à la norme requise dans le cadre institutionnel de la production verbale écrite en contexte de français langue étrangère/ seconde. Après avoir analysé le rôle et le statut de l'erreur dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, nous avons adopté une vision constructive de l'erreur en tant qu'indicateur de l'état des compétences langagières et de la progression de l'apprenant dans l'acquisition/ apprentissage d'une LE. Nous nous sommes concentrée ensuite sur le domaine du lexique et l'analyse d'erreurs lexicales.

L'analyse des travaux sur les erreurs lexicales et des quelques typologies disponibles a fait ressortir la disparité des conceptions du terme et les difficultés que posent l'analyse et la correction d'une erreur lexicale. Nous avons vu qu'essayer de décrire les erreurs lexicales récurrentes dans les productions d'apprenants, de les expliquer, de trouver leur source dans la mesure de possible sont les éléments importants du travail de correction de la part de l'enseignant. Une typologie d'erreurs lexicales se

révèle un prolongement logique d'une approche de la correction lexicale qui implique la réflexion linguistique et didactique. Le manque (ou la rareté) d'outils efficaces tant d'analyse que de correction des erreurs, révélé par nos recherches, a déterminé notre troisième objectif visant la construction d'une typologie d'erreurs lexicales fondée sur une approche multidimensionnelle du lexique, de l'erreur lexicale et de la tâche de correction qui rendrait compte des liens qui unissent le lexique avec d'autres domaines linguistiques (la syntaxe, la sémantique et la pragmatique) et qui devraient, par conséquent, intervenir dans l'analyse des erreurs lexicales.

Au cours de notre étude, nous avons quand même hésité entre plusieurs objectifs : s'est-il agi de repérer, identifier, décrire, analyser ou expliquer une erreur lexicale ? À vrai dire, notre travail, assez logiquement, a évolué : du repérage initial, nous sommes parvenue à un objectif d'analyse plus ambitieux qui tiendrait compte de la langue comme système et du discours comme instance actualisante. Enfin et surtout, il nous est apparu que l'unité lexicale, associant une forme à un sens, n'était pas dissociable des données sémantiques et syntaxiques. Nous avons également adopté le principe de réécriture du segment erroné, ce qui a renforcé, empiriquement, une première approche analytique et a permis de mieux cerner le domaine d'infraction.

Mais, arrivée au terme de notre recherche, nous devons avouer ne pas complètement atteindre l'objectif de l'élaboration d'une typologie efficace. Comme tout outil, notre typologie ne peut pas prétendre à l'exhaustivité et a ses limites et sûrement ses défauts. Notre essai de classement nous a confortée dans l'opinion que le lexique ne répondait pas facilement à un travail classificatoire homogène. La mise en pratique de la typologie amène forcément à se rendre compte de la difficulté de statuer avec certitude sur certaines erreurs lexicales et de l'impossibilité de créer des niveaux de classement d'erreurs « imperméables ». Le chevauchement de critères de classement ne présente pas vraiment une limite d'application car un bon nombre d'erreurs lexicales peuvent être classées à différents niveaux. Finalement, comme la correction d'une erreur lexicale sera souvent discutable et discuté d'un correcteur à l'autre, notre typologie suscitera aussi des remarques et des objections, et nous en sommes consciente.

Nous avons fondé notre typologie d'erreurs lexicales sur les problèmes relevés dans le corpus de productions écrites et nous l'avons illustrée avec des exemples concrets tirés des textes d'étudiants. Étant donné le volume de notre corpus d'observation, nous

n'avons probablement pas assez exploité ses richesses et les occasions d'analyse lexicale qu'il offre. Nous ne nous contenterons donc pas de l'utiliser pour ce seul travail de thèse, mais nous envisageons de poursuivre et renouveler dans l'avenir des enquêtes sur les besoins et les problèmes lexicaux tels qu'ils se manifestent dans notre corpus et en contexte d'enseignement/ apprentissage du FLS, pour engager une réflexion (prudente) sur l'enseignement de la langue, et plus particulièrement du lexique.

Le dernier objectif que nous nous sommes fixé concernait l'élaboration des activités lexicales en nous appuyant sur les résultats de nos analyses des productions écrites. Afin d'atteindre ce but, nous avons procédé par étapes. Nous avons d'abord choisi deux apprenants de notre groupe-témoin dont le niveau de maîtrise de français pourrait être qualifié de moyen en comparaison avec celui du reste du groupe. Ensuite, nous avons mené deux types d'analyse des productions : d'une part, nous avons analysé, pour chacun de ces deux apprenants, leurs productions initiales et finales ; d'autre part, nous avons présenté une analyse longitudinale de la totalité des textes produits par chacun des deux. Cette démarche nous a permis de décrire mais aussi d'évaluer l'évolution de leur compétence langagière en général et de la compétence lexicale en particulier. Nous avons pu constater ainsi que les erreurs lexicales impliquant le sens de l'unité lexicale et ses propriétés de combinatoire (les erreurs de collocations, par exemple) occupent une place dominante parmi l'ensemble des erreurs analysées, et cette tendance est encore plus marquée au niveau avancé.

Les résultats de ces analyses empiriques nous ont permis à la fin de proposer quelques pistes didactiques pour l'élaboration d'un certain type d'activités lexicales. Nos suggestions d'activités didactiques n'englobent certainement pas tous les types d'erreurs lexicales que nous avons recensés par notre typologie, mais elles ouvrent d'autres pistes à la réflexion didactique et sont en tout cas susceptibles de donner lieu à des prolongements et améliorations en fonction des besoins et des particularités d'un public concerné.

BIBLIOGRAPHIE

ABRY D., FIÉVET M. (2006), (Éds), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Actes du 2^e Colloque international de l'ADCUEFE du 17-18 juin 2005, Grenoble, PUG.

ADAM J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

ANCTIL D. (2005), *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*, Mémoire de M.A. en didactique, Montréal, Université de Montréal. Disponible en ligne : [<http://olst.ling.umontreal.ca/textes-a-telecharger/>], consulté le 13.10.2006.

ARMAND A. (2003), « Professeur de lettres/ professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové », *ÉLA*, 130, avril – juin, p. 167-177.

ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.

ASTOLFI J.-P. (2003), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Éditeur.

AUGER N. (2007), « Éléments de réflexion sur les pratiques méthodologiques en français langue seconde », in M. VERDELHAN-BOURGADE (2007), (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 169-189.

BARBÉ G. (1988), « Français langue seconde : attention travaux ! », *Diagonales*, 7, p. 40-41.

BASSANO D. (1998), « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français », *Langue française*, 118, p. 26-48.

— (2000), « La constitution du lexique : le “développement lexical précoce” », in M. KAIL, M. FAYOL (2000), *Acquisition du langage*, Vol. 1. *Le langage en émergence : de la naissance à trois ans*, Paris, PUF, p. 137-168.

— (2005), « Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français », in F. GROSSMANN, M.-A. PAVEAU, G. PETIT (2005), (Éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug, p. 15-35.

BATES E., MARCHMAN V., THAL D., FENSON L., DALE P., REZNIK S., REILLY J., HARTUNG J. (1994), « Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary », *Journal of Child Language*, 21 (1), p. 85-124.

BAYLON Ch., MIGNOT X. (2000), *Initiation à la sémantique du langage*, Paris, Nathan.

BEAUDOIN L. (2008), « Le français au Liban », *Le Devoir*, 16.09.2008 ; disponible

en ligne : [<http://www.ledevoir.com/2008/09/16/205750.html>], consulté le 10.12.2008.

BENAMAR A. (1997), « Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, p. 199-206.

BENHOUBOU N. (2009), « Acquisition du lexique en FLE : quelle approche ? », *Les Langues Modernes*, 1, p. 44-50.

BENZAKOUR F., GAÂDI D., QUEFFELEC A. (2000), *Le français au Maroc*, AUPELF UREF, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

B.E.P. (1970), *Analyse des fautes dues aux interférences*, Casablanca, Bureau d'Études pédagogiques/ Mission Universitaire et Culturelle Française (M. U. C. F.).

BÉRARD E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLÉ International.

BERRIER A. (2000), « Un exemple de pédagogie interculturelle, les classes d'accueil au Québec : réflexions sur une autre didactique en français », in J. BILLIEZ, C. FOERSTER, D. L. SIMON (2000), (Éds), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e Colloque international de l'ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG, p. 89-96.

— (2003), « Le FL2 veut-il d'un partage ou son autonomie ? », in J.-M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J.-L. DUMORTIER, V. LOUIS (2003), *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes, p. 63-78.

BERTHOUD A.-C. (1987), « Les erreurs des apprenants : au panier ou sous le microscope ? », *Les Langues Modernes*, 5, p. 11-17.

BERTRAND Y. (1987), « Faute ou erreur ? Erreur et faute », *Les Langues Modernes*, 5, p. 70-80.

BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le Français aujourd'hui*, 78, p. 9-15 ; « Table ronde », p. 89-96.

BESSE H., PORQUIER R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.

BINON J., VERLINDE S. (2003), « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », *La lettre de l'AIRDF*, 33, p. 31-36.

BILLIEZ J., FOERSTER C., SIMON D. L. (2000), (Éds), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e Colloque international de l'ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG.

BIALYSTOK E. (1990), « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in D. GAONAC'H (1990), (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, p. 50-58.

BLONDEL A.-M. (1975), « La pédagogie du français langue seconde », *Le Français dans le monde*, 114, p. 10-17.

BOGAARDS P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier.

BONIN P. (2002), *Production verbale des mots : approche cognitive*, Bruxelles, De Boeck.

BONIN P., FAYOL M. (1996), « L'étude en temps réel de la production du langage écrit : Pourquoi et comment », *ÉLA*, 101, p. 8-20.

BONO M. (2006), « Acquisition trilingue : Le "facteur L2" ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3 », *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, Actes du Colloque international, Paris, 6-8 septembre 2006. Disponible en ligne : [<http://www.grounelca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf>], consulté le 05.06.2009.

BOROWSKI P. (2000), « Le lexique dans les Instructions Officielles », *Le Français aujourd'hui*, 131, septembre, p. 8-18.

BOULTON A. (1998), « L'acquisition du lexique en langue étrangère », *Actes du 26^e Congrès de l'UPLEGESS*, « L'autonomie dans l'apprentissage des langues », Saint-Étienne, ENS, 28-29 mai 1998, p. 77-87. Disponible également en ligne : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998_UPLEGESS_acquisition.pdf], consulté le 01.05.2009.

BOYER H. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLÉ International.

BOYSSON-BARDIES B. de (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Éditions Odile Jacob.

BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1981), *La mémoire sémantique de l'enfant*, Paris, PUF.

CALAQUE É. (2000), « Enseignement et apprentissage du vocabulaire : hypothèses de travail et propositions didactiques », *LIDIL*, 21, p. 17-35.

— (2006), « Collocations et image de l'organisation lexicale », *Actes du Colloque AFLS* (Association for French Language Studies), « Didactique/ linguistique de corpus », 2-4 septembre 2005, Université de Savoie, Chambéry. Disponible en ligne :

[<http://www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l#nb8>], consulté le 21.06.2009.

CALAQUE É., DAVID J. (2004), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck.

CALVÉ P., MOLLIKA A. (1987), *Le français langue seconde. Des principes à la pratique*, Welland (Ontario), Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes.

CALVET L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littérature.

CANALE M., SWAIN M. (1980), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.

CANDELIER M. (2000), « Impressions d'un parcours – plaidoyer en faveur du Grand Continuum et de la Didactica Magna », in J. BILLIEZ, C. FOERSTER, D. L. SIMON (2000), (Éds), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e Colloque international de l'ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG, p. 227-230.

CANU G. (1979), « Le français, langue seconde, en Afrique noire », *Le Français Moderne*, 3, vol. 47, p. 197-207.

CARON J. (1989), *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.

CATACH N. (1980), *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan Université.

CATACH N., DUPREZ D., LEGRIS M. (1980), *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Paris, Nathan.

CASTELLOTTI V., PY B. (2002), (Éds), *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.

CAVALLI M. (2002), « Français langue seconde au Val d'Aoste : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/ plurilingue », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 45-70.

CHADLI M. (1984), « Maroc : quel FLE ? », *Le Français dans le monde*, 186, p. 29-32.

CHAMPAGNOL R. (1970), « L'apprentissage d'un vocabulaire étranger », in G. BRAMAUD DU BOUCHERON, R. CHAMPAGNOL, P. COIRIER, S. et M.-F. EHRLICH (1970), *Le comportement verbal*, Paris, Dunod, p. 129-176.

CHAMPION F. (2004), *Le mot et ses indices : Rôle du lexique dans l'interaction didactique avec des adultes migrants en situation professionnelle*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris X – Nanterre.

CHAMPION J. (1972), « Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone : Bilan d'une expérience », *Tiers-Monde*, 52, p. 831-850.

CHAMPSEIX É. (2006), « Pédagogie de l'erreur, du FLE au FLS en passant par le FLM », in D. ABRY, M. FIÉVET (2006), (Éds), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Actes du 2^e Colloque international de l'ADCUEFE du 17-18 juin 2005, Grenoble, PUG, p. 149-158.

CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2004), « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français », in É. Calaque, J. David (2004), (Éds), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-114.

CHAROLLES M. (1986), « L'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, 49, p. 3-23.

CHAUVIRÉ Ch., OGIEA A., QUÉRÉ L. (2009), (Éds), *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS.

CHEHADE C. (2008), « Liban : Face à l'anglais, le français résiste », *Le Français dans le monde*, 360, novembre-décembre, p. 18-19.

CHISS J.-L., BOYZON-FRADET D. (1997), *Enseigner le français dans des classes hétérogènes*, Paris, Nathan Pédagogies.

CHOMSKY N. (1957), *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.

— (1975), *Reflections on Language*, New York, Pantheon Books ; tr. fr. (1981), *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion.

CICUREL F., MOIRAND S. (1990), « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in D. GAONAC'H (1990), (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, p. 147-158.

CLARK E. (1997), « Le lexique et les constructions dans l'acquisition de la syntaxe », in C. MARTINOT (1997), (Éd.), *Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, 24-25.11.1995, Besançon, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, p. 61-86.

— (1998), « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », *Langue française*, 118, p. 49-60.

COGIS D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.

COLLÈS L., MARAVÉLAKI A. (2005), « Enseigner le français dans les classes-passerelles : entre tradition et innovation », in F. LALLEMENT, P. MARTINEZ, V. SPAËTH (2005), (Éds), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Le français dans le monde. Recherches et applications, janvier, p. 102-112.

COLLETTA J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*, Bruxelles, Mardaga.

COMBETTES B. (1983), *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, Duculot.

CORDER P. S. (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants? », *Langages*, 57, p. 9-15 ; « La sollicitation de données d'interlangue », p. 29-38.

CORDIER F. (1994), *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*, Paris, Armand Colin.

CORDIER-GAUTHIER C. (1995), « Qu'est-ce que le français langue seconde au Canada ? État de la question », *TRÉMA*, 7, Montpellier, IUFM, p. 27-38.

CORDIER-GAUTHIER C., DION C. (2007), « État du FLE/S au Canada, en Belgique, en Suisse et en France : l'aspect institutionnel », in M. VERDELHAN-BOURGADE (2007), (Éd), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 29-44.

CORNAIRE C., RAYMOND P. M. (1999), *La production écrite*, Paris, CLÉ international.

COSTE D. (1978), « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le monde*, 141, p. 25-34.

COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E. (1976), *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE D., GALISSON R., REBOULLET A., RIVENC P. (1995), « Points de vue historiques (table ronde) », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 9-14.

COUBARD F., GAMORY F. (2003), « Écrire à plusieurs mains : la place du travail en groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire et avancé », *ÉLA*, 132, octobre – décembre, p. 457-482.

COUDURIER B. (1987), « De la faute à l'erreur : quelle potentialité ? », *Les Langues Modernes*, 5, p. 81-89.

COURTILLON J. (1989), « Lexique et apprentissage de la langue », in A. H. IBRAHIM, M. ZALESSKY (1989), (Éds), *Lexiques*, Le Français dans le monde. Recherches et applications, Paris, Hachette, p. 146-153.

— (2003), « La mise en œuvre de la “grammaire du sens” dans l’approche communicative », *ÉLA*, 132, octobre – décembre, p. 153-164.

CUQ J.-P. (1989), « Français langue seconde, essai de conceptualisation », *L’Information grammaticale*, 43, p. 36-41.

— (1991), *Le français langue seconde. Origines d’une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE.

— (1992), « Français langue seconde. Un point sur la question », *ÉLA*, 88, p. 5-26.

— (1995), « Français langue seconde : un concept en question », *TRÉMA*, 7, p. 3-12.

— (1997), « Les conséquences de l’émergence du concept de français langue seconde dans les didactique du français », *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 8, p. 62-73.

— (2000), « Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde et didactique des langues », in « Une didactique des langues pour demain » (2000), Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy, 27-29 mai 1999, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet, p. 42-55.

— (2003), (Éd.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International.

CUQ J.-P., DAVIN-CHNANE F. (2007), « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », in M. VERDELHAN-BOURGADE (2007), (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 11-28.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CUSIN-BERCHE F. (2003), *Les Mots et leurs contextes*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

DAUTRY R. (2004), « Des formations à adapter », *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 15, p. 117-122.

DAVID J. (2000), « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistique », *Le Français aujourd’hui*, 131, p. 31-41.

DAVIN-CHNANE F. (2003), « Les difficultés du FLS enseigné en France :

continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? », in J.-M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J.-L. DUMORTIER, V. LOUIS (2003), (Éds), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Actes du colloque de Liège, 23-25 mai 2002, Cortil Wodon, Éditions Modulaires Européennes, p. 79-90.

— (2004a), « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à “l’interdidacticité” », *ÉLA*, 133, janvier - mars, p. 67-76.

— (2004b), « Le français langue seconde en France : la classe de “français au collège” », *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 15, p. 313-329.

— (2006), « FLE, FLM/première : quelle passerelle pour l’enseignement du FLS au collège ? », *Skholé*, Hors-série, 1, p. 35-41.

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

DEFAYS J.-M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J.-L., LOUIS V. (2003a), (Éds), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Actes du colloque de Liège, 23-25 mai 2002, Cortil Wodon, Éditions Modulaires Européennes.

— (2003b), (Éds), *Langue et communication en classe de français : convergences didactiques en langue maternelle langue seconde et langue étrangère*, Actes du colloque de Liège, 23-25 mai 2002, Cortil Wodon, Éditions Modulaires Européennes.

DEFAYS J.-M., DELTOUR S., DEHAYBE R. (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Bruxelles, Mardaga.

DEGACHE Ch. (2000), « La notion de “stratégie” dans l’espace interdidactique », in J. BILLIEZ, C. FOERSTER, D. L. SIMON (2000), (Éds), *La didactique des langues dans l’espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e Colloque international de l’ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG, p. 147-159.

DÉRO M. (1998), *Inventaire du vocabulaire et développement des connaissances du Cours Préparatoire à la Sixième de Collège*, Thèse de doctorat en psychologie, Rennes, Université de Haute Bretagne - Rennes 2. Disponible en ligne : [<http://moise.dero.free.fr/cv/spip.php?article22>], consulté le 09.05.2009.

DEULOFEU J., NOYAU C. (1986), « L’étude de l’acquisition spontanée d’une langue étrangère : méthodes de recherche / méthodes en linguistique / apports », *Langue française*, 71, p. 3-16.

DE VRIENDT S. (1992), « L’enseignement d’une langue seconde en Belgique »,

ÉLA, 88, p. 126-129.

DOCA G. (1981), *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : applications au domaine franco-roumain*, Bucarest, Editura Academiei Romane/ Paris, C.I.R.E.R. / Publications de la Sorbonne.

DOLZ J., PASQUIER A., BRONCKART J.-P. (1993), « L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », *ÉLA*, 92, p. 23-37.

DREYFUS M. (2004), « Représentations et pratiques des enseignants. Pour des élèves d'origine étrangère », *Cahiers pédagogiques*, 423, janvier, p. 54-56.

DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI Ch., MARCELLESI J.-B., MÉVEL J.-P. (2007), *Grand dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*, Paris, Éditions Larousse.

DUCART D., HONVAULT R., JAFFRE J.-P. (1995), *Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.

DUCROT O., SCHAEFFER J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil.

DUMONT P. (1992), « Le français, langue africaine », *Diagonales*, 21, p. 32-35.

DUMORTIER J.-L. (2007), « Tâches – problèmes de communication et dispositif d'apprentissage en français langue seconde », in M. VERDELHAN-BOURGADE (2007), (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 123-143.

DUVIGNAU K. (2005), « Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apports des “métaphores/ erreurs” des enfants de 2 à 4 ans », in F. GROSSMANN, M.-A. PAVEAU, G. PETIT (2005), (Éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug, p. 37-49.

EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A. (1978), *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Paris, PUF.

FABRE C., MARQUILLO M. (1991), « Quelques scripteurs en quête de texte », *ÉLA*, 81, p. 71-82.

FAHANDEJ SAADI R. (2008), *Analyse des erreurs dans les productions orales des Persanophones en français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

FAVRE D. (1995), « Conception de l'erreur et rupture épistémologique », *Revue Française de Pédagogie*, 111, p. 85-94.

FAYOL M. (1984), « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères*, 63, p. 65-69.

— (1992), (Éd.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

— (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

— (2000), « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit », in M. KAIL, M. FAYOL (2000), *L'acquisition du langage. Le langage en développement : au-delà de 3 ans*, Paris, PUF, p.183-214.

FAYOL M., GOMBERT J. E., ABDI H., ZAGAR D. (1991), *La production d'écrits*, Dijon, CRDP.

FERRAND L. (1994), « Accès au lexique et production de la parole : un survol », *Année psychologique*, 94, p. 295-311.

FLORIN A. (1993), « Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire », *Repères*, 8, p. 93-111.

— (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod.

FLORIN A., GUIMARD Ph., NOCUS I. (2008), « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 », in F. GROSSMAN, S. PLANE (2008), (Éds), *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 105-123.

FORGES G. (1995), (Éd.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris, Didier Érudition.

FRANÇOIS F. (1974), *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette.

FREI H. ([1929] 1971), *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine Reprints.

FUCHS C. (1997), « La synonymie en co-texte », in C. GUIMIER (1997), (Éd.), *Co-texte et calcul du sens*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 31-40.

GALISSON R. (1995), « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », *ÉLA*, 99, juillet – septembre, p. 99-105.

GALISSON R., COSTE D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier CREDIF.

— (1990a), « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Nouvelle revue pédagogique*, 93, p. 75-100.

— (1990b), (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette.

GAONAC'H D., PERDUE C. (2000), « Acquisition des langues secondes », in M. KAIL, M. FAYOL (2000), *L'acquisition du langage. Le langage en développement : Au-delà de 3 ans*, Paris, PUF, p. 215-246.

GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Didactique des textes.

GARDES-TAMINE J. (1998), *La grammaire : 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris, Armand Colin.

GARRIC N., CALAS F. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette Supérieur.

GAUDIN F., GUESPIN L. (2000), *Initiation à la lexicologie française : de la néologie aux dictionnaires*, Bruxelles, Duculot.

GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLÉ International.

GERMAIN C., SÉGUIN H. (1998), *Le Point sur la grammaire*, Paris, CLÉ International.

GEY M. (1979), « Que fais-tu en orthographe ? », *Pratiques*, 25, p. 43-52.

GINESTE M.-D., LE NY J.-F. (2002), *Psychologie cognitive du langage*, Paris, Dunod.

GOUGENHEIM G., RIVENC P., MICHÉA R., SAUVAGEOT A. (1964), *L'élaboration du Français Fondamental, 1er degré*, Paris, Didier.

GRAINGER J. (1987), « L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de recherche », *L'Année Psychologique*, 87, p. 553-566.

GRANGER S., MONFORT G. (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », *AILE*, 3, p. 55-75.

GREVISSE M., GOOSSE A. (2008¹⁴), *Le Bon usage. Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck / Duculot (1936 pour la 1^o édition).

GROSS M. (1975), *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann.

— (1990), « La caractérisation des adverbes dans un lexique-grammaire », *Langue Française*, 86, p. 90-102.

GROSSMAN F., PLANE S. (2008), (Éds), *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

GROSSMAN F., PAVEAU M.-A., PETIT G. (2005), (Éds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug.

GROUPE EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe*, Paris, Hachette Éducation.

GUILLET A. (1990), « Fondements formels des classes sémantiques dans un lexique-grammaire », *Langages*, 98, p. 70-78.

GUIMIER C. (1997), « Avant-propos », in C. GUIMIER (1997), (Éd.), *Co-texte et calcul du sens*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 7-10.

HALTÉ J.-F. (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44, p. 61-69.

— (1988), « L'écriture entre didactique et pédagogie », *ÉLA*, 71, juillet – septembre, p.7-19.

— (1989), « Analyse de l'exercice dit "La rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in M. CHAROLLES, J.-F. HALTÉ, C. MASSERON, A. PETIT-JEAN (1989), *Pour une didactique de l'écriture*, CELTED, Université de Metz, p. 9-47.

— (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».

HEIMBURGER M. (2007), « Professeur de français langue seconde dans une CLA », *Les Langues Modernes*, APLV, septembre 2007, [<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1150>], consulté le 17.12.2008.

HILTON H. (2006), « La compétence lexicale en production orale », *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, Actes du Colloque international, Paris, 6-8 septembre 2006. Disponible en ligne : [<http://www.grouipelca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton.pdf>], consulté le 01.06.2009.

HOLEC H. (1995), « Compétence lexicale et acquisition /apprentissage », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 90-100.

HONVAULT R. (1985), « Que faire en orthographe au Lycée d'Enseignement Professionnel ? », *Pratiques*, 46, p. 24-34.

HYMES D. H. (1972), *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press ; tr. fr. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF.

JOHN-STEINER V. (1990), « Vers la compétence linguistique en pays étranger : le

bilinguisme dans une perspective vygotskyenne », in D. GAONAC'H (1990), (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, p. 101-114.

JOULI E. (2006), « Éléments de réflexion pour une didactique du lexique dans le secondaire : entre micro-syntaxe et microsémantique ». Disponible en ligne : [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00122411/en/>], consulté le 01.08.2009.

JULIEN-KAMAL C. (2009), « De l'acquisition du lexique à la maîtrise de la langue », *Les Langues Modernes*, 1, p. 57-62.

KACHRU B. B. (1985), *English in the World*, Cambridge University Press/ British Council, Quirk-Widdowson ed.

KAIL M., BASSANO D. (2000), « Méthodes d'investigation et démarches heuristiques », in M. KAIL, M. FAYOL (2000), *Acquisition du langage*, Vol. 1. *Le langage en émergence : de la naissance à trois ans*, Paris, PUF, p. 29-60.

KERVYN B. (2008), *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

KLEIBER G. (1990), *La Sémantique du prototype : catégories et sens lexical*, Paris, PUF.

— (1997), « Quand le contexte va, tout va et... inversement », in C. GUIMIER (1997), (Éd.), *Co-texte et calcul du sens*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 11-30.

KLEIN W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

KRASHEN S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

LALLEMENT F. (2002), « Le français, une langue au service de l'Education. Pour une nouvelle approche institutionnelle de l'enseignement du français en Francophonie », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 87- 92.

LALLEMENT F., MARTINEZ P., SPAËTH V. (2005), (Éds), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le français dans le monde. Recherches et applications*, janvier.

LANCHEC J.-Y. (1976), *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF.

LAUFER B. (1994), « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *AILE*, 3, p. 97 - 113.

LÉARD J.-M. (1992), *Les gallicismes : étude syntaxique et sémantique*, Paris – Louvain-la-Neuve, Éditions Duculot.

LECLERC J. (2007a), « Le Modern English (anglais moderne) », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 15.09.2007, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/anglais4.ModernE.htm>].

— (2007b), « L'Algérie », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 12.10.2007, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-2Histoire.htm>].

— (2008a), « L'anglais », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_inter_anglais.htm], consulté le 01.08.2008.

— (2008b), « L'Angleterre », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/angleterre.htm>], consulté le 01.08.2008.

— (2008c), « Histoire sociolinguistique des États-Unis », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/usa_6-7histoire.htm], consulté le 01.08.2008.

— (2008d), « Val-d'Aoste », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/italieaoste.htm>], consulté le 04.08.2008.

LECOCQ P., SEGUI J. (1989), « Présentation », *Lexiques*, 8, p. 7-12.

LEHMANN A., MARTIN-BERTHET F. (2008), *Introduction à la lexicologie*, Paris, Armand Colin.

LEFRANC Y. (2004), « FLE, FLM, FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue », *ÉLA*, 133, janvier – mars, p. 79-95.

LE GOFFIC P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Supérieur.

LE NY J.-F. (1989), « Accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation sémantique », *Lexiques*, 8, p. 65-85.

LÉTÉ B. (2004), « MANULEX : Le lexique des manuels scolaires de lecture. Implications pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans », in É. CALAQUE, J. DAVID, (2004), (Éds), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, p. 241-257.

LIEURY A. (1996), « Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude lon-

gitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français », *Psychologie et psychométrie*, 17 (3), p. 33-44.

LUDI G., PY B. (1986), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MARCHAND F. (1971), *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.

— (1989), « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités », *Langue française*, 82, p. 67-81.

MARQUER P. (2005), *L'organisation du lexique mental : des "contraires" aux expressions idiomatiques*, Paris, Éditions L'Harmattan.

MARQUILLÓ LARRUY M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLÉ International.

MARTINET A. (1996), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

MARTINEZ P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

— (2000), « Français langue(s) seconde(s) : problématiques et tendances », in J. BILLIEZ, C. FOERSTER, D. L. SIMON (2000), (Éds), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^e Colloque international de l'ACEDLE du 5-6 novembre 1999, Grenoble, PUG, p. 217-226.

— (2002), « Apprentissage et curriculum en FLS : Une introduction », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 9-20.

MARTINOT C. (2005), *Comment parlent les enfants de six ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

MASSERON C. (2001), « Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales », *Pratiques*, 109-110, p. 207-247.

— (2005), « Indicateurs langagiers et stratégies scripturales – du discours à la langue », *Pratiques*, 125-126, p. 205-249.

MASSERON C., LUSTE-CHAA O. (2008), « Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux », in J. Durand, B. Habert, B. Laks (resp.), *Actes du 1^{er} Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 9-12 juillet 2008, p. 62, 519-531. Disponible en ligne : [<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08230>], consulté le 23.06.2009.

MAURER B. (2001), *La didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand Lacoste.

— (2002), « Un point de vue de concepteur : Le curriculum de Français Langue Seconde de l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 93-99.

— (2003), « Introduction », *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque de l'Université de Montpellier III, 14-15.06.2002, Les Actes de la DESCO, CRDP de Basse-Normandie ; [http://eduscol.education.fr/D0126/didactiqueoral_introduction.htm], consulté le 09.03.2009.

MEL'ČUK I. A. (1997), *Vers une linguistique Sens-Texte : Leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997*, Paris, Collège de France : Chaire internationale.

MEL'ČUK I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE N. *et al.* (1984 ; 1988 ; 1992 ; 1999), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexicosémantiques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

MEL'ČUK I. A., CLAS A., POLGUÈRE A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot/ Montréal, AUPELF-UREF.

MEL'ČUK I., POLGUÈRE A. (2007), *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, Bruxelles, De Boeck.

MILED M. (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Érudition.

— (2007), « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution socio-linguistique et didactique spécifique », *Le Français aujourd'hui*, 156, p. 79-86.

MILLISCHER V. (2000), Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires, Mémoire, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier. Disponible en ligne : [<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>], consulté le 24.04.2009.

MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrits. Compréhension/ production en français langue étrangère*, Paris, CLÉ International.

— (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MONTE M., TOUCHARD Y., SANTACROCE M., VÉRONIQUE D., VION R. (1992), « Quand des enseignants réécrivent des textes d'élèves... », *Pratiques*, 73, p. 96-118.

MOREAU M.-L., RICHELLE M. (1997), *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

MORSLEY D. (1984), « La langue étrangère. Réflexion sur le statut de la langue

française en Algérie », *Le Français dans le monde*, 186, p. 22-26.

MORTUREUX M.-F. (2004), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin.

NATION I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

NESSSELHAUF N. (2005), *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, John Benjamins.

NGALASSO M. M. (1989), « L'enseignement du français en Afrique : quelques problèmes spécifiques », *Éducation et pédagogie*, 4, p. 31-37.

— (1992), « Le concept de français langue seconde », *ÉLA*, 88, p. 27-38.

NICHOLLS S., NAISH J. (1981), *Teaching English as a Second Language*, London, British Broadcasting Corporation.

NISUBIRE P. (2001), « Acquisition de la compétence lexicale en français langue seconde », in L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY, C. MAEDER (2001), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000, Bruxelles, De Boeck Duculot, p. 132-137.

— (2002), *La compétence lexicale en français langue seconde : Stratégies et activités didactiques*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes.

OGIEN A. (2009), « Le non-lieu de l'erreur », in Ch. CHAUVIRÉ, A. OGIEN, L. QUÉRÉ (2009), (Éds), *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 111-131.

OLIVIÉRI C. (1995), « Le cœlacanthe et l'ordinateur », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 5-8.

OLSZEWSKA B., QUÉRÉ L. (2009), « Erreurs pratiques, fautes et incongruités », in Ch. CHAUVIRÉ, A. OGIEN, L. QUÉRÉ (2009), (Éds), *Dynamiques de l'erreur*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 167-205.

PATRIS J., VANSNICK N. (1992), « Comment aborder les fautes lexicales en classe », *Enjeux*, 26, p. 46-55.

PERDUE C. (1977), « Étude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones) », *ÉLA*, 25, p. 44-53.

— (1980), « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Langages*, 57, p. 87-94.

PERDUE C., GAONAC'H D. (2000), « Acquisition des langues secondes », in M. KAIL, M. FAYOL (2000), *L'acquisition du langage. Le langage en développement : au-*

delà de 3 ans, Paris, PUF, p. 215-246.

PETITJEAN A. (1989), « Les typologies textuelles », *Pratiques*, 62, p. 86-121.

— (1999), « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882 – 1995) », in A. PETITJEAN, J.-M. PRIVAT (1999), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, CELTED, Metz, p.83-114.

PICOCHÉ J. (1986), *Structures sémantiques du lexique français*, Paris, Nathan.

— (1992), *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan.

— (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.

PLANE S. (2005), « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux », *Pratiques*, 125/126, juin, p.115-138.

POCHARD J.-Ch. (1997), « Méthodes d'apprentissage du FLE en ZEP : quelques réflexions autour d'une expérience », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, p. 115-123.

— (2002), « Le Français Langue Seconde "hôte", un cas limite de F.L.S. », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 101-132.

POLGUÈRE A. (2000), « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », *LIDIL*, 21, p. 75-97.

— (2003), *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.

PORCHER L. (1995), *Le Français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation.

PORQUIER R. (1977), « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ÉLA*, 25, p. 23-43.

— (1990), « Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices », in D. Gaonac'h (1990), (Éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive*, Paris, Hachette.

PORQUIER R., FRAUENFELDER U. (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir », *Le français dans le monde*, 154, p. 29-36.

POTHIER M. (2003), *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys.

PUREN Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*,

Paris, CLÉ International.

— (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris/ Saint-Cloud, Didier/ CREDIF.

QUEFFÉLEC A., BENZAKOUR F., CHERRAD-BENCHEFRA Y. (1995), (Éds), *Le français au Maghreb*, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 2-4 septembre 1994, Aix-en-Provence, PU de Provence.

RAABE H. (1982), « Réflexions sur la méthodologie de la correction des fautes : vers la correction communicationnelle », *Encrages*, 8/9.

REUTER Y. (1984), « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, 44, p. 117-126.

RICHTERICH R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

RICHTERICH R., CHANCEREL J.-L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

RODRÍGUEZ SEARA A. (2001), *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. En ligne : [http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm], consulté le 09.03.2009.

ROLLAND D. (2000), « Français langue étrangère ou français langue seconde : le grand écart », *Le Français dans le monde*, 311, juillet-août, p. 42-43.

ROSAT M.-C. (1991), « À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif », *ÉLA*, 81, p. 119-129.

ROSEN É. (2005), « La mort annoncée des “quatre compétences” - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6, juillet ; [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf], consulté le 22.03.2009.

ROSIER J.-M. (2002), *Didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».

ROSSI M. (1999), *L'intonation. Le système du français : description et modélisation*, Paris, Ophrys.

ROULET E. (1976), « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés », *ÉLA*, 21, janvier-mars, p. 43-80.

— (1986), « Description du français contemporain et didactique de la langue seconde (1970-1985) », *ÉLA*, 63, juillet-septembre, p. 119-125.

SCHLYTER S. (2003), « Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du "corpus Lund" ». Disponible en ligne : [luur.lub.lu.se/luur?func=downloadFile&fileOID=624010], consulté le 09.06.2009.

SCHNEUWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SEGUI J. (1989), « Traitement de la parole et lexique », *Lexiques*, 8, p. 13-28.

SELINKER L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, X, p. 209-231.

SELVA T., VERLINDE S., BINON J. (2002), « Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français », in A. BRAASCH, C. PVLSEN, *Proceedings of the tenth EURALEX International Congress*, Copenhagen, Denmark, 13-17 August 2002, Vol. I, p. 199-208.

— (2005), « Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage de la langue seconde », *Revue française de linguistique appliquée*, 2, p. 19-30.

SINGLETON D. (1994), « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », *AILE*, 3, p. 3-27.

— (2000), « Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation de la langue seconde », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Une didactique des langues pour demain », juillet 2000, p. 56-69.

— (2003), « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *AILE*, 18. Disponible en ligne : [http://aile.revues.org/document2163.html], consulté le 12.05.2009.

SPAËTH V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère : l'enjeu africain*, Paris, CIRELFA, Agence de la francophonie.

— (2005), « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone », in J.-C. BEACCO, F. CICUREL, D. VÉRONIQUE, J.-L. CHISS (2005), (Éds), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 183-203.

SPINELLI E., FERRAND L. (2005), *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin.

TALEB-IBRAHIMI K. (2006), « Les Algériens et leur(s) langue(s) de la période

coloniale à nos jours », *in* Actes du colloque international, « Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne », Lyon, ENS LSH, 20-22 juin 2006. En ligne : [http://ens-web3.ens-lsh.fr/colloques/francealgerie/article.php3?id_article=14], consulté le 01.12.2008.

TARIN R. (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai, Éditions LABOR.

TARRAB E. (1990), « Mutation de la didactique de l'écrit », *in* G. GAGNE, M. PAGE, E. TARRAB (1990), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck, p.205-209.

TORTERAT F. (2008), « Quelques données de la recherche en didactique de l'oral », [<http://torterat-frederic-perso.wifeo.com/documents/didactique-de-loral-2008.pdf>], consulté le 09.03.2009.

TRAN NGOC A. (1992), « FLS et identité biculturelle en Nouvelle-Calédonie », *ÉLA*, 88, octobre - décembre, p. 105-110.

TRÉVILLE M.-C. (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*, Outremont (Québec), Les Éditions Logiques.

TRÉVILLE M.-C., DUQUETTE L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette FLE.

VELTCHEFF C., HILTON S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

— (2004), « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 15, p. 135-150.

— (2007), (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

VÉRONIQUE D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE*, 1, p. 5-36.

— (1994), « Contextes socioculturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, p. 65-83.

— (1995), « Le développement des connaissances grammaticales en français L2. Implications pour une évaluation », *in* R. CHAUDENSON (1995), (Éd.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris,

Didier Éruditons, p. 29-45.

— (2000), « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », *ÉLA*, 120, p. 405-417.

VIALA A., BERTRAND D., VIGNER G. (2000), (coord.), *Le français langue seconde au collège*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

VIGNER G. (1987), « Français langue seconde : une discipline spécifique », *Diagonales*, 4, p. 42-45.

— (1990), « Les sciences en français », *Diagonales*, 13, p. 25-29.

— (1992), « Le français langue de scolarisation », *ÉLA*, 88, p. 39-54.

— (1997), « Culture, connaissance du monde et lexique : le rôle des schémas de contenus dans l'acquisition du vocabulaire », *Triangle*, 16, p. 41-72.

— (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLÉ International.

— (2002), « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français, langue seconde ? », in P. MARTINEZ (2002), (Éd.), *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 133-141.

VOGEL K. (1995), *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

VOISIN J.-P. (1981), « L'enseignement du français langue seconde », *Réponses*, 1, p. 8-10.

VOISIN J.-P., OLIVIÉRI C. (1984), « Le français dans les pays francophones et de l'Océan Indien », in D. COSTE (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Paris, Hatier.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, CRDP.

Revues

AILE, 18, 2003, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère ». Disponible en ligne : [<http://aile.revues.org/sommaire1149.html>].

ÉLA, 88, octobre - décembre 1992, « Français langue seconde ».

— 133, mars 2004, « Français langue étrangère/français langue seconde : un enjeu politique, social, culturel et éthique ».

— 140, décembre 2005, « Interdidacticité et interculturalité ».

Langages, 57, 1980, « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère ».

Langue française, 104, décembre 1994, « Le français en Afrique noire : faits d'appropriation ».

Les Cahiers de l'ASDIFLE, 6, 1995, « Lexique et didactique du français langue étrangère ».

— 15, 2004, « Français et insertion : langue seconde et langue de scolarisation ».

Les Langues Modernes, 5, 1987, « Les erreurs des élèves, qu'en faire? Ou le triomphe de la raison sur la passion ».

— 1, janvier – mars 2009, « Enseigner et apprendre le lexique ».

Migrants Formation, 58, septembre 1984, « L'École et les enfants d'immigrés » ; 63, décembre 1985, « Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français ».

Pratiques, 49, 1986, « Les activités rédactionnelles ».

TRÉMA, 7, 1995, « Le français langue seconde ».

Dictionnaires de référence

Dictionnaire des synonymes, CRISCO / CNRTL. En ligne : [<http://www.cnrtl.fr/synonymie/>].

GUILBERT L., LAGANE R., NIOBEY G. (1971-1978), (Éds), *Le Grand Larousse de la langue française*, En six volumes, Paris, Librairie Larousse.

Le Petit Larousse illustré 2010 (2009), Paris, Larousse.

Le Trésor de la langue française informatisé. En ligne : [<http://atilf.atilf.fr/>].

PICOCHÉ J., ROLLAND J.-C. (2002), *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck.

REY-DEBOVE J., REY A. (2000), *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.

SELVA T., VERLINDE S. (2006), *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde (DAFLES)*, Université catholique de Leuven. Dictionnaire en ligne : [<http://ilt.kuleuven.be/blf/>].

Méthodes

ABRY D., CHALARON M.-L. (2000), *La grammaire des premiers temps*, Vol. 1 ;

(1999), *La grammaire des premiers temps*, Vol. 2, Grenoble, PUG.

ANDANT Ch., CHALARON M.-L. (2003), *A propos : dossiers thématiques*, Grenoble, PUG.

BÉRARD E., CANIER Y., LAVENNE C. (1996), *Tempo 1* ; (1997), *Tempo 2*, Méthode de français, Paris, Didier /Hatier.

BRUCHET J. (1994), *Objectif entreprise*, Niveau moyen, Paris, Hachette FLE.

BUTZBACH M., MARTIN C., PASTOR D., SARACIBAR I. (2004), *Sac à dos*, Méthode de français pour adolescents, Grenoble, PUG.

CAPELLE G., GIDON N. (1999), *Reflets 1* ; (2000), *Reflets 2* ; (2003), *Reflets 3*, Méthode de français, Paris, Hachette FLE.

CERVONI B., CHNANE-DAVIN F., FERREIRA-PINTO M. (2005), *Entrée en matière*, La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés, Vanves, Hachette FLE.

COURTILLON J., ARGAUD M. (1990), *Archipel 3. Livre du professeur*, Paris, Didier.

COURTILLON J., RAILLARD S. (1982), *Archipel 1* ; (1983), *Archipel 2*, Paris, Didier/ Hatier.

CREDIF (1963), *Bonjour Line*, Méthode de français, Paris, Didier.

— (1972), *De Vive Voix. Livre du maître*, Paris, Didier.

DESCOTES-GENON Ch., MORSEL M.-H., RICHOU C. (1993), *L'Exercisier : l'expression française pour le niveau intermédiaire*, Grenoble, PUG.

DOMINIQUE P. (1982), *Sans Frontières 2*, Paris, CLÉ International.

GISLON C., SELLE M. G., JAMET M.-C., GRUNEBERG A. (1999), *Bien joué !*, Niveau 1, Vanves, Hachette FLE.

GOLIOT-LÉTÉ A., LEROY-MIQUEL C. (1997), *Vocabulaire progressif du français avec 300 exercices*, Niveau intermédiaire, Paris, CLÉ International.

GUIMBRETIERE É. (1992), *Paroles : entraînement à la compréhension et à l'expression orale*, Paris, Didier/Hatier.

KANEMAN-POUGATCH M., PEDOYA-GUIMBRETIERE E. (1989), *Plaisir des sons*, Paris, Hatier/ Didier.

MERIEUX R., LOISEAU Y. (2004), *Connexions 1*, Méthode de français, Paris, Didier.

— (2008), *Latitudes 1*, Méthode de français, Paris, Didier.

MERIEUX R., LOISEAU Y., LAINÉ E. (2009), *Latitudes 2*, Méthode de français, Paris, Didier.

MIQUEL C. (2002), *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices*, Niveau débutant, Paris, CLÉ International.

PARIZET M.-L., GRANDET E., CORSAIN M. (2005), *Activités pour le Cadre européen commun de référence*, Niveau A1, Niveau A2, Paris, CLÉ International.

RIVENC P., GAUVENET H., BOUDOT J., MOGET M.-T. (1960), *Voix et Images de France, 1^{er} degré*, Paris, Didier-Hatier.

SIRÉJOL E., TEMPESTA G. (1994), *Bien entendu*, Paris, Didier.

Sitographie

Aménagement linguistique dans le monde, Québec, TLFQ, Université Laval, [<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>].

« English as a Foreign or Second Language », *Wikipedia, the free encyclopedia*, [http://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_Foreign_or_Second_Language], consulté le 13.04.2008.

Legal History of English as a Second Language in the United States, 1997, [<http://www.brunswick.k12.me.us/technology/integrator/elementary/programs/esl/teachers/handbook/idstudents/Legal%20History.pdf>], consulté le 28.11.2008.

Textes officiels

Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *B.O.E.N.* n° 5 du 29.01.1970.

Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, « Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant entre 12 et 16 ans », *B.O.E.N.* n° 36 du 4.10.1973.

Circulaire ministérielle n°2002-063 du 20.03.2002, « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés », *B.O.E.N.* n°10 du 25.04.2002.

Circulaire ministérielle n°2002-100 du 25.04.2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », *B.O.E.N.* n°10 du 25.04.2002.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les*

langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier.

Décret n° 25914 du 14.06.2001, « Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française », Bruxelles, Centre de documentation administrative. En ligne : [<http://www.cdadoc.cfwb.be>]

Enseignement du Français Langue Seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus (2000), Paris, EDICEF/ AUF.

Loi n°2000/1207 du 13 décembre 2000, « Loi d'orientation pour l'outre-mer », *J.O.* du 14.12.2000.

Loi constitutionnelle n°2003-276 du 28.03.2003 relative à l'organisation décentralisée de la République, *J.O.* du 29.03.2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996), *Accompagnement des programmes de 6^e*, Paris, CNDP.

— (1997), *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e : recueil*, Paris, CNDP.

— (1999), *Accompagnement des programmes de 3^e : recueil*, Paris, CNDP.

— (2001), *Note d'information*, n°01-57, « Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil », 01.12.2001, [<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0157.pdf>], consulté le 23.02.2009.

— (2005), *Enseigner au collège : Français. Programmes et accompagnements*, Paris, CNDP.

Rapport d'information n° 52 (2000-2001), « La mission d'information sur les relations culturelles, scientifiques et techniques de la France avec le Liban, la Syrie et la Jordanie », [http://www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html], consulté le 01.12.08.

ERRATA

Volume de thèse

- P. 8 : nous nous sommes proposée
- P. 12 : quelque temps après
- P. 30 : il y a deux raisons
- P. 39 : la conception chomskienne
- P. 43 : la notion de FLS [...] s'est positionnée ; *changement de police dans le dernier paragraphe*
- P. 50 : une « configuration » didactique commune
- P. 58 : à diverses disciplines
- P. 91 : formes [...] dotées du même signifié
- P. 126 : Une telle approche permettrait en effet à l'apprenant d'atteindre une compétence lexicale dont les différentes composantes seraient disponibles et accessibles selon les besoins.
- P. 168 : aux ressources lexicales qui sont globalement dénominatives
- P. 204 : nous ne pensons pas qu'il ait pu influencer
- P. 214 : (*en note*) chapitre 3
- P. 215 : en introduction
- P. 217 : (*en note*) La non pertinence de cette réponse
- P. 240 : Malgré le fait que [...], il nous a été néanmoins possible de distinguer quelques tendances communes.
- P. 272 : (*entrée manquante dans la bibliographie*)
APOTHÉLOZ D. (2002), *La construction du lexique français : principes de morphologie dérivationnelle*, Paris, Ophrys.

Volume d'annexes

- P. 15 : (*version dactylographiée*) 2. C'est ma père qui je étonne le plus dans le monde actuel. Je pense qu'il un grand homme. 10. Je n'aime pas manger toujours