



Enquête sur les besoins des apprenants chinois du français langue étrangère et perspectives lexicographiques : le cas du lexique des émotions

YANG Na

Université des Études internationales du Sichuan, Chine

yangna@sisu.edu.cn

<https://orcid.org/0009-0003-7145-6267>

Reçu le 24-02-2024 / Évalué le 08-04-2024 / Accepté le 14-05-2024

Résumé

En effectuant une enquête auprès des apprenants chinois concernant l'emploi du lexique des émotions, en analysant les caractéristiques interlinguales de ce corpus et les causes des erreurs, cette étude montre que les apprenants disposent en général de peu d'éléments du lexique en question et éprouvent de grandes difficultés en expressions figées et collocations en la matière. De plus, ils confondent parfois certains termes sémantiquement proches. Les sources principales de ces constats sont les suivantes : les transferts interlingual et intralingual ; le transfert et la stratégie d'apprentissage. À la lumière des résultats de l'enquête, suivant les principes de l'acquisition d'une langue seconde et celles de la définition lexicographique, nous proposons de reconstituer le réseau naturel lexico-sémantique, de contextualiser le mot-vedette, et d'ajouter des informations sur les collocations et les expressions figées ainsi que leur motivation sémantique dans la microstructure.

Mots-clés : enquête sur les besoins, lexique des émotions, dictionnaire d'apprentissage

中国法语学习者的需求调查及词典学启示——以情感词为例

摘要

本研究对中国法语学习者情感词使用状况进行调查, 自建学习者语料库, 并对其中的情感词应用特点、中介语偏误特征及其导因进行归纳与分析。研究发现, 中国法语学习者在表达情感时词汇缺乏丰富性和多样性, 对相关的搭配及习语了解不足, 容易混淆同范畴语词的使用; 造成这些现象的原因主要有语际因素(母语及其它外语负迁移)、语内因素(高频词及规则泛化)、训练迁移和学习策略等。最后, 基于用户需求, 结合二语习得及词典释义理论, 提出了在学习词典中重构语言的自然关系网络, 微观结构中添加搭配、习语及其理据信息, 被释义词语境化等完善情感词释义的方法。

关键词: 需求调查; 情感词; 学习词典

Investigating the needs of Chinese learners of French as a foreign language and perspectives on lexicography : the case of the emotion lexicon

Abstract

After a survey of Chinese learners concerning the use of the emotion lexicon and the analysis of the interlingual characteristics and the causes of errors, it is found that the choice of emotion lexicon, including their collocates and colligations, made by Chinese learners lacks richness and diversity, that they sometimes confuse words with similar meanings. These are mainly caused by inter-lingual and intralingual transfers, learning transfer and learning strategy. On the basis of the results and according to the principles of second language acquisition and those of lexicographic definition, the present study made propositions such as reconstitution of the natural lexico-semantic network, contextualization of the headword and addition of collocations, idioms and their semantic motivation information, in order to optimize the definition of the emotion lexicon in French-Chinese bilingual learners' dictionaries.

Keywords: investigation of needs, emotion lexicon, learners' dictionaries

Introduction¹

Plusieurs études ont démontré l'importance de l'analyse des besoins des apprenants au cours de l'enseignement des langues étrangères, en soulignant que les interventions éducatives peuvent être plus efficaces quand elles portent sur des structures que les apprenants sont « prêts » à acquérir (Ortega, 2009), et que tout enseignement doit se fonder sur l'analyse des besoins (Long, 2015). Il est donc nécessaire de prendre en considération les besoins réceptifs et productifs de ces derniers, d'avoir une idée sur le processus d'acquisition et de connaître leurs difficultés à travers l'analyse de leur interlangue². Ce phénomène linguistique peut être analysé à travers l'observation des résultats des apprenants. Comme ce que signalent Xu Hai et coll. (2012, notre traduction) : « L'analyse du corpus des

¹ 本文为四川外国语大学2021年度青年科研项目《法汉学习词典中情感词的范畴化多维释义研究》(项目编号: sisu202142)的阶段性成果。(Cet article est l'un des résultats du projet scientifique des Jeunes de l'Université des Études internationales du Sichuan 2021 : Définition multidimensionnelle catégorisée du lexique des émotions dans les dictionnaires d'apprentissage français-chinois, numéro du projet : sisu202142) Nous remercions les enseignants et les étudiants qui ont participé aux enquêtes.

² La notion d'interlangue (Richards, 1970, Selinker, 1972) décrit un système d'une variété de langue formée chez l'apprenant et qui ne coïncide pas totalement avec la langue d'apprentissage ni avec la langue maternelle, elle est intermédiaire, provisoire et évolue au fur et à mesure de l'apprentissage.

apprenants aidera à identifier et à classifier les erreurs communes de ces derniers. Cela permettra de découvrir la distance linguistique entre les natifs et les apprenants non natifs, ainsi que les erreurs linguistiques potentielles, ce qui contribuera à la conception des dictionnaires d'apprentissage ». Faute d'un corpus d'apprenants chinois en FLE, nous avons procédé à des enquêtes de terrain, dont nous présenterons le déroulement ci-après, auprès d'étudiants chinois pour constituer notre corpus d'observation.

1. Présentation de l'enquête

Cette enquête se donne pour objectif de détecter des erreurs³ des apprenants chinois liées au lexique des émotions, d'analyser les origines pour proposer une stratégie lexicographique de remédiation. Elle est élaborée en forme de tâches et se divise en deux parties comprenant 4 exercices écrits, que les étudiants ont faits individuellement en classe, en présence de l'enseignant, puisqu'ils devaient finir la première partie sans l'aide du dictionnaire.

1.1. Descriptif des sujets et des exercices

Concernant les sujets enquêtés, notre choix s'est porté sur les étudiants de troisième et quatrième années des départements de français de trois universités chinoises. Le public faisant l'objet de l'observation est constitué de 217 étudiants chinois spécialisés en français. Nous les avons sélectionnés pour la raison que leurs profils étaient adéquats à notre recherche, à savoir ni débutants, ni très avancés. C'est au cours du premier semestre de leur troisième ou quatrième année qu'a été conduite la présente enquête, la période où l'on estime en général qu'ils ont pour la plupart atteint les compétences requises aux niveaux B1-B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

³ Nous employons le terme *erreur* pour désigner un écart ou une distance entre le système de l'interlangue et la norme de la langue cible.

Établissement	Nombre d'élèves		Année scolaire	Niveau approximatif de français	Version d'exercices	Nombre de tests ramassés
Université A	95		3 ^e année	B1-B2	A	46
					B	49
Université B	104	77	3 ^e année	B1-B2	B	104
		27	4 ^e année			
Université C	18		4 ^e année	B1-B2	A	18

Tableau 1 : Description du public observé

Quant aux exercices⁴ du test, les trois premiers visent à évaluer leur connaissance du lexique des émotions et leurs usages. Précisément, pour l'exercice I, les sujets sont invités à lister tous les mots et les expressions qu'ils connaissent sur les catégories des émotions indiquées, également à construire des phrases en choisissant trois mots/expressions listé(e)s. Cette activité vise spécifiquement à connaître les termes saillants de chaque catégorie acquis par les apprenants. Puis, dans l'exercice II, on leur demande d'exprimer les émotions qui correspondent aux situations indiquées. L'exercice III leur demande de traduire des phrases chinoises en français. Le dernier exercice propose trois thèmes. Les sujets doivent en choisir un et rédiger un texte d'environ 150 mots. Le dictionnaire est autorisé pour cette dernière partie.

Notons que les élèves n'étaient pas au courant de l'étude menée sur leur production écrite. Nous avons pris cette option pour ne pas risquer d'y faire interférer nos objectifs et pour préserver l'authenticité de leur travail.

1.2. Recueil du corpus⁵

Nous avons recueilli 217 tests remplis, dont la plupart des apprenants ont réussi à finir tous les exercices. Ce qui constitue un corpus d'observation représentant un échantillon des acquisitions linguistiques.

C'est un corpus homogène du point de vue du public (les sujets relèvent d'une même tranche d'âge, tous sont étudiants universitaires spécialisés en langue française, leurs langues maternelles et étrangères étaient les

⁴ Pour la préparation des activités, nous nous sommes référés aux manuels *Émotions-sentiments : Nouvelle approche lexicale du FLE* (Cavalla et Crozier, 2005) et *Latitudes 3* (Loiseau et coll., 2010).

⁵ Tous les exemples fournis dans ce chapitre sont issus de ce corpus.

mêmes). Les thèmes abordés étaient aussi homogènes : mêmes exercices liés aux émotions. Ces deux caractéristiques nous ont permis d'amorcer des analyses qualitatives et quantitatives d'erreurs qui peuvent survenir dans le traitement et le choix des unités lexicales par les apprenants et de proposer une typologie d'erreurs concernant les expressions d'émotion qui sera présentée plus loin. Notre corpus se caractérise donc par une certaine représentativité et une certaine pertinence, du fait du profil des étudiants et du contenu des exercices.

1.3. Dépouillement des données

Afin de recenser et interpréter les résultats, nous avons d'abord transcrit les exercices remplis des sujets en format électronique, puis, les erreurs ont été repérées, étiquetées et classifiées manuellement. Ensuite, la distribution et les causes des erreurs seront déterminées après le calcul des pourcentages pour chaque catégorie. Enfin, nous ferons les propositions de remédiation en lexicographie en prenant en compte la nature des interférences.

Il est à signaler que la classification selon la typologie classique (morphologie, syntaxe, sémantique) nous a conduits à l'observation que les erreurs dépassent parfois les limites d'une typologie. Il existe des cas où une certaine forme produite par le sujet, non conforme à la norme de la langue cible, pourrait trouver place dans plusieurs catégories à la fois, ou dans aucune. Tenant compte de ces faits, nous avons élargi les catégories et signalé l'erreur qui nous semble plus remarquable, par exemple, lorsque la forme proposée présente deux types d'erreurs à la fois, à savoir une erreur d'orthographe et une autre sémantique (**énerveux*), nous signalerons l'erreur sémantique qui est plus signifiante. De plus, le même type d'erreurs d'un auteur sera compté une seule fois.

2. Typologie des erreurs

Précisons que notre typologie d'erreur a été établie au fur et à mesure que nous avons identifié et récupéré les erreurs apparues dans les exercices. Elle est donc assez opérationnelle et peut permettre de comprendre la cause des erreurs produites. Nous l'avons construite en fonction des cas précis et concrets, c'est pour cela qu'elle paraît un peu plus détaillée.

Catégories d'erreur	Types d'erreur	Exemples d'erreur
Morphologique	Orthographe	<i>*dégout</i> <i>*embrasse</i> (embarrassé) <i>*heine</i> (haine)
	Conjugaison	<i>Ça m'inquie</i> te.
	Calque	<i>*râcheuse</i> , <i>*nervant</i> , <i>*dépresser</i>
Syntaxico-sémantique	Collocation	<i>*couvrir l'indignation</i> , <i>*gagner la joie</i> , <i>*Je suis très peur</i> . <i>*J'ai grande colère</i> . <i>*Il va me stupéfier beaucoup</i> . <i>*Elle est en colère de son mari</i> .
	Structure argumentale	<i>*Il dégoûte la maladie et la pauvreté</i> .
	Catégorie grammaticale	<i>*Je suis très tristesse</i> . <i>*Ils sont paniques</i> .
	Confusion sémantique	<i>*Je suis intensive!</i> (stressée) <i>*Elle est vraiment timide...</i> (Elle a vraiment honte !)
	Prosodie sémantique	<i>*La splendide histoire et culture de ce pays m'a vraiment choqué</i> . <i>*Son courage me choque</i> .
	Redondance	?La surprise que nous lui avons préparée l'a surpris.
Grammaticale	Accord	<i>*Elle est stressé</i> . <i>*Quel honte !</i>
	Temps inapproprié	<i>*Je suis surprise que vous ne passiez pas cette examen</i> .
	Mode inapproprié	<i>*Cela m'étonne qu'elle n'a pas réussi</i> .
Pragmatique	inadéquat au contexte	? <i>Ça m'étonne que vous avez réussi à l'examen</i> .

Tableau 2 : Catégories d'erreurs concernant le lexique des émotions commises par les apprenants chinois en FLE + Exemples

Les erreurs sont divisées en quatre catégories : morphologiques, syntaxico-sémantiques, grammaticales et pragmatiques. Chacune de ces catégories comprend à son tour plusieurs types d'erreurs. Les fragments problématiques sont en italique, avec des signes « * » ou « ? »⁶ en début, et que, pour le signaler, nous avons mis en caractères droits le segment central identifiant l'erreur. De plus, nous n'avons pas modifié les textes proposés par les apprenants, lorsque l'écart à la norme est trop important au point qu'il constitue une entrave à la compréhension, une réécriture corrigée du segment incriminé est proposée entre parenthèses. Il existe quelques rubriques méritant d'être spécifiées : le « calque » désigne un genre de faute d'orthographe dont le terme proposé n'existe pas en français ; il s'agit

⁶ « * » est placé devant un élément jugé erroné, il sanctionne des graphies ou des formes grammaticales inadéquates ; « ? » est placé devant un élément jugé problématique.

plutôt d'une « invention » des apprenants selon les règles de dérivation en français ou simplement d'un calque anglais s'éloignant de la forme française standard ou encore une substitution en anglais.

Nous utilisons le terme « collocation » au sens large, englobant donc les collocations lexicales et grammaticales. Au niveau syntaxique, cela concerne tous les genres d'association, tels que *verbe+nom*, *nom+adj.*, *adv.+adj./verbe*, *verbe/adj.+prép.* Au niveau sémantique, il s'agit du mauvais choix de collocatifs, soit une préposition inappropriée, le non-respect de contraintes, ou du fait que le sens véhiculé par l'association des mots est incorrect.

3. Analyse des résultats

Les apprenants ont su respecter toutes les consignes et bien faire les exercices proposés. Mais les phrases produites par nombre d'entre eux restent laconiques. Après avoir analysé leurs réponses et les avoir comparées avec celles des locuteurs natifs⁷, nous avons constaté les caractéristiques suivantes :

3.1. Insuffisance en diversités lexicale et syntaxique

Les apprenants testés utilisent un vocabulaire d'émotion moins riche et produisent des phrases plus simples. Ils ont souvent recours aux mots prototypiques de la catégorie, même s'il s'agit de situations plus concrètes et qu'il existe des mots plus pertinents au contexte donné. Par exemple, pour exprimer une émotion plus ou moins forte, au lieu d'employer des termes plus précis, la plupart d'entre eux recourent aux phrases d'exclamation, ou ajoutent des expressions adverbiales d'intensité telles que *très*, *un peu*, parfois ils les mettent, de façon inappropriée, devant les mots d'une intensité extrême qui ne sont pas gradables (?un peu furieux, *stupéfier beaucoup).

Concernant le concept « peur », après le mot prototypique *peur*, certains apprenants ont également listé *panique*, *inquiéter*, *effrayé*, *crainte*, *nerveux*, etc. Mais l'emploi de ces mots révèle de nombreux problèmes.

⁷ Nous avons également invité 17 locuteurs natifs (16 Français, 1 Ivoirien) à faire exercices II et III, ce qui nous permet de récupérer 17 exercices remplis servant de référence.

À titre d'exemple, une partie d'entre eux confondent *panique* et *paniqué*, ils n'emploient jamais la dérivation verbale *paniquer* ; les fautes morphologiques liées à la famille de « inquiéter » sont très nombreuses ; les différences entre *effrayé* et *effrayant* sont parfois floues pour eux, de plus, ils les emploient presque toujours en forme adjectivale, la dérivation verbale qui est fréquente dans le corpus des natifs étant rarement prise en compte par eux.

Sur le plan syntaxique, les réponses des natifs sont également plus riches et variées que celles des apprenants. Par exemple, dans le corpus des natifs, en plus des fréquentes phrases en sujet humain, on récupère plein d'énoncés en formule « *qqch. + vb + sujet* » : *Ça me choque ! Ça me révolte ! Ces élèves m'agacent !...* Alors que chez les apprenants, la structure avec les humains en position sujet domine, la seule alternance syntaxique qu'on ait pu noter est « *ça fait...* », qui est dans la plupart des cas mal employée : **Ça me fait énervé ! * Ça me fait surprendre*. Alors, les apprenants ont moins l'habitude d'employer les verbes causatifs d'émotion, ils sur-généralisent les collocations *faire peur, faire honte...* et en créent d'autres qui n'existent pas.

3.2. Difficultés en collocations et expressions figées

Nous constatons dans le corpus des apprenants une quasi absence des expressions figées et des collocations métaphoriques, qui sont pourtant nombreuses dans le domaine émotionnel. Contrairement aux locuteurs natifs, les apprenants n'emploient presque jamais les expressions figées. Par exemple, parmi les réponses des Francophones natifs, nous avons découvert à plusieurs reprises les expressions telles que *être vert, avoir une peur bleue, être aux anges, être au septième ciel, pleurer comme une Madeleine, en avoir marre, en avoir ras-le-bol*. Ils utilisent presque autant *faire froid dans le dos* que *faire peur* ; autant *avoir une peur bleue* que *avoir très peur*. Alors que chez les apprenants chinois, seulement deux expressions (*avoir le cafard* et *sucrer les fraises*) sont listées chacune une seule fois dans le premier exercice, sans être employées.

Quant aux collocations, ils ont parfois éprouvé des difficultés lorsqu'ils avaient à effectuer certaines associations lexicales. Par exemple, ils ont écrit : « **être colère/peur/honte* » et « **ajuster son sentiment, *couvrir son indignation, ?supporter la colère...* ». En effet, ils ont eu recours aux

paraphrases, aux répétitions ou aux verbes supports pour combler leurs lacunes. À titre d'exemple, parmi les phrases à traduire, il y a un syntagme chinois concernant le contrôle des émotions tels que 克制愤怒 (kè zhì fèn nù, signifiant littéralement *contenir colère*) et 强忍怒火 (qiáng rěn nù huǒ, signifiant littéralement *supporter colère*), nous proposerons *contenir/réprimer/refouler la colère* pour traduire la première et *ravaler sa colère* pour la deuxième. Alors que les apprenants ont plutôt penché vers *se contrôler* et *se calmer*. Nous avons repéré seulement deux occurrences de *réprimer*, aucune *contenir*, ni *refouler* ; pour la deuxième expression, ils ont employé un grand nombre de collocatifs sémantiquement hétérogènes, parfois inconvenables tels que *résister à*, **tolérer*, **tenir*, **garder*, **(re)presser*, *?supporter*, *?souffrir*. Puis, si l'on contient sa colère, c'est pour ne pas être pris par l'émotion. Dans ce cas-là, nous avons affaire à l'expression 被愤怒左右 (bèi fèn nù zuǒ yòu, signifiant littéralement *être contrôlé par la colère*). De nombreux collocatifs (*être submergé/emporté par...*) dans ce sens résultent de la métaphore conceptuelle, manque de connaissance là-dessus, les apprenants ont choisi des expressions comme *être influencé/contrôlé/maîtrisé parla colère*. Ajoutons encore une collocation plutôt grammaticale qui pose problème. Elle concerne la préposition *contre* qui se combine généralement avec les lexèmes de la catégorie *colère* pour introduire l'objet de l'émotion. Pourtant, presque la moitié des sujets ont choisi *pour*.

De plus, les apprenants ne connaissent pas assez de *séquences préfabriquées* en langue cible ; ceci se traduit par le fait que, d'une part, ils commettent beaucoup d'erreurs concernant les collocations et que, d'autre part, les collocatifs choisis sont très limités. Par exemple, pour exprimer l'intensité, outre les caractéristiques intrinsèques du lexique d'émotion (*surprendre < étonner < stupéfier...*), on pourrait également se servir des collocatifs : *tristesse profonde/immense/infinie*, *hurler de rage*, *légère surprise*, *extrêmement stressé*, *étonner fortement*, *être submergé par la joie*, etc. Or, ces constructions sont rarement utilisées par les apprenants, ils ont l'habitude d'ajouter des adverbes pour désigner cet aspect sémantique et leurs expressions sont souvent erronées. Tout cela résulte de leur méconnaissance des syntagmes conventionnels en langue cible.

3.3. Confusion sémantique

Dans la même catégorie conceptuelle, les apprenants confondent parfois les termes voisins, ils éprouvent des difficultés à distinguer les mots de degrés d'intensité différents et à employer ceux qui sont dotés d'une prosodie sémantique spécifique. Par exemple, dans l'exercice de traduction, ils ont été invités à traduire quelques phrases concernant la catégorie de « surprise » :

(1) ^{zhè ge guó jiā càn làn de lì shǐ wén huà zhēn ràng wǒ zhèn jīng} 这个国家灿烂的历史文化真让我震惊。(La culture et l'histoire rayonnantes de ce pays m'impressionnent vraiment ! / Je suis émerveillé par la culture et l'histoire magnifiques de ce pays.)

(2) ^{zài jīng lì le nà me duō mó nǎn zhī hòu tā yī rán néng gòu bǎo chí lè guān tā miàn duì shēng huó de zhè fèn yǒng qì ràng wǒ gǎn dào jīng yà} 在经历了那么多磨难之后，他依然能够保持乐观，他面对生活的这份勇气让我感到惊讶。(Il reste toujours optimiste même après avoir traversé tant de souffrances, son courage face à la vie m'impressionne.)

(3) ^{zhèn jīng tā jū rán gǎn zuò chū zhè yàng de shì qing zhēn ràng rén gǎn dào xiū kuì} 震惊！他居然敢做出这样的事！真让人感到羞愧。(C'est choquant ! Comment ose-t-il faire une chose pareille ?! C'est vraiment honteux !)

(4) ^{yī shēng bèi cán rěn xí jī de shì qing lìng wǒ fēi cháng zhèn jīng yě shēn gǎn tòng xīn hé fèn nù} 医生被残忍袭击的事情令我非常震惊，也深感痛心和愤怒！(L'affaire du médecin qui a été cruellement attaqué m'a terriblement choqué et m'a aussi profondément attristé et indigné.)

(5) ^{yī míng jiāo shī bèi kǒng bù fēn zǐ dāng jiē zhǎn shǒu de shì jiàn lìng suǒ yǒu rén jīng yà yě ràng zhěng gè guó jiā dōu xiànrù shēn shēn de bēi tòng zhōng} 一名教师被恐怖分子当街斩首的事件另所有人惊愕，也让整个国家都陷入深深的悲痛中。(L'affaire d'un professeur décapité dans la rue par un terroriste a stupéfié tout le monde et a plongé le pays entier dans un profond deuil.)

Ici, les termes d'émotion sont contextualisés, cela permet aux apprenants d'avoir des idées sur la nature des événements. Puisque les deux premières phrases réfèrent aux affaires agréables, les lexies classées comme positives seront les meilleurs choix, celles qui sont neutres ou non marquées sont également acceptables, mais les lexèmes dont la polarité intrinsèque est négative ne pourraient pas s'employer dans ces contextes. Comme les mots pivots en chinois « 震惊(zhèn jīng) 惊讶(jīng yà) » sont neutres, la plupart des apprenants ont choisi *étonner* comme équivalent, ce qui est acceptable compte tenu de la polarité neutre et d'intensité moyenne du terme. Le mot *choquer* qui était en deuxième position est pourtant jugé inapproprié au contexte, car il est connoté de valeur négative. En effet, ce terme et ses dérivations décrivent surtout quelque chose de déplaisant, d'offensant, voire de blessant qui étonne ou fait peur. D'ailleurs, les histoires qu'ils ont racontées sur le thème *ce qui choque* dans la production écrite

manifeste le même problème, certains apprenants ont seulement pris en considération le sens d'étonnement. Par exemple, ils parlent d'un événement qui faisait l'actualité : la pandémie de covid-19. Il y en a qui écrivent que l'efficacité des politiques chinoises pour lutter contre ce virus ou le courage du personnel soignant les a **choqués*, d'autres racontent qu'ils ont été ?*choqués* par les présidents français et américain testés positifs au virus ou par les nouveaux cas de contamination trouvés dans leur ville.

De plus, le terme chinois 震惊(zhèn jīng) est quant à lui de forte intensité. Or, aucun étudiant n'a pris en compte cet aspect sémantique. Tout cela montre que des aspects sémantiques importants tels que la polarité et l'intensité, qui permettent de distinguer les nuances, entre les mots d'émotions n'ont pas été acquis par les apprenants. Quant aux trois autres phrases liées aux événements désagréables, les mots pivots chinois fournis sont deux fois 震惊(zhèn jīng) et une fois 惊愕(jīng è). La lexie d'émotion dans la phrase (3) est particulière dans sa structure syntaxique : elle est placée indépendamment en début de la phrase pour créer un effet de rupture brutale par rapport à un état antérieur, elle accroche conséquemment la curiosité de l'interlocuteur ou du lecteur, cet emploi est aussi fréquent dans les titres des textes journalistiques. Tous ces environnements textuels nous font penser à des « équivalents » français tels que *stupeur* ou *stupéfaction*. Cependant, aucune de ces deux mots ne figure dans les réponses des apprenants. Ces derniers ont choisi les mots de la famille *choc* en premier. Viennent ensuite des mots issus des familles *étonnement* et *surprise*. Même si *choc* et ses dérivations pourraient correspondre à la situation, ils sont rarement en position initiale ou frontale. Quant à l'exemple (4), ils ont toujours raison de choisir *choquer*, mais les mots employés restent peu étendus, certains sujets ont employé le mot *impressionné* qui est de polarité plutôt positive. Enfin, l'exemple (5) renvoie à un événement concret, le terrorisme ; il s'agit d'une affaire de violence extrême, mais un grand nombre d'apprenants ont préféré le mot neutre *étonnant*. L'émotion désagréable *choquant* arrive en deuxième position, suivi par *surprendre* et *stupéfier* (*stupéfier*), qui mettent l'accent sur la forte intensité. Notons que le mot *sidérer* pourrait s'employer dans un

contexte brutal, inattendu et qui fait peur, mais cet aspect sémantique n'a pas été pris en considération par les apprenants non plus.

Par ailleurs, il existe différentes interprétations entre les deux communautés sur certains mots. Dans l'exercice II, les situations manifestant le plus de différences de choix entre les apprenants et les natifs sont celles de « *honte* » et de « *stress* ». Nous avons remarqué une abondance évidente des lexèmes « *embarrassé* » et « *nerveux* » pour ces deux sous-catégories chez les apprenants. Par exemple, pour réagir à la situation suivante :

(6) Léa a oublié de faire ses exercices, son professeur la regarde sévèrement. Elle...

Dans le corpus des apprenants, nous avons observé des occurrences importantes des mots de la famille *embarrassé* qui sont cependant complètement absents chez les natifs, ce dernier a privilégié les expressions telles que *avoir honte* et *se sentir coupable*. Puis, sur la situation suivante :

(7) Lors d'un dîner officiel, sans le faire exprès, Jean a roté au milieu du repas. Il ...

Les apprenants ont toujours préféré le terme *embarrassé*, les natifs ont choisi *gêné* et *honte*. Concernant le « *stress* », deux situations correspondantes sont citées :

(8) Eva est une jeune fille timide, mais cette fois-ci, elle va chanter devant tous les étudiants de l'université, avant de monter sur la scène...

Pour cette situation, le mot *nerveux*, *se* qui est le plus choisi par les apprenants n'apparaît qu'une seule fois chez les natifs. D'ailleurs, l'expression *avoir le trac* signifiant *la peur que l'on ressent avant d'affronter un public* correspondant donc à cette situation, qui se trouve en deuxième position parmi les expressions choisies par les natifs n'a pas été employée par les apprenants.

En nous posant la question sur la raison de la préférence de certains lexèmes chez les apprenants, et compte tenu du nombre limité des natifs observés, nous avons également lancé des recherches, dans le corpus des

journaux intimes⁸ et avons trouvé au total 242 occurrences pour la famille de *embarras* (88 *embarrassé,e(s)* ; 97 *embarras* ; 57 *embarrassant,e(s)*), ce qui paraît peu par rapport à la famille de *honte*, qui fait un total de 2 483 occurrences (290 *honteux,se (s)* et 2 193 *honte(s)*). De plus, à cause de la caractéristique polysémique du premier groupe, une grande partie des mots ne sont pas employés dans le sens émotionnel ; ils désignent plutôt les difficultés financières ou les obstacles. Le mot *nerveux,se(s)* est aussi plus fréquent chez les apprenants mais, parmi les 446 occurrences de cet adjectif, nous avons découvert également, en lisant les concordances, qu'une grande partie ne sont pas liés à l'émotion ; elles sont plutôt associés au système nerveux des êtres humains.

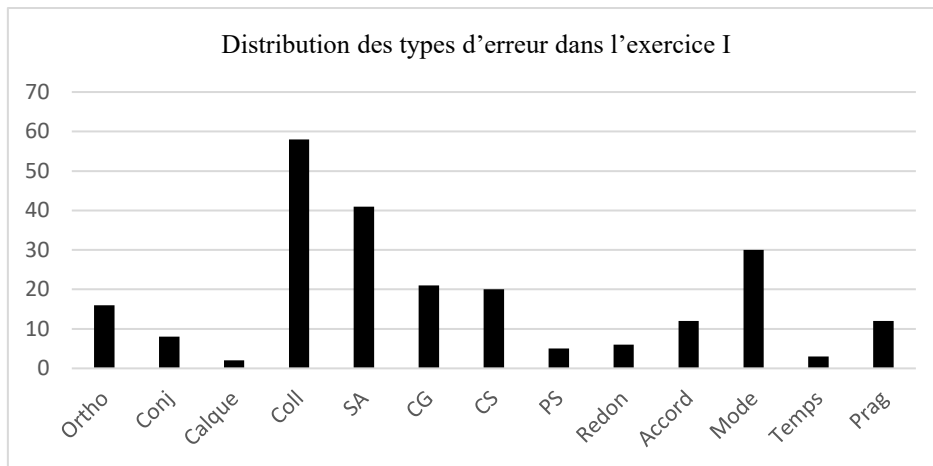
4. Distribution des erreurs et analyse de leurs causes possibles

En fonction de la typologie d'erreur établie, nous avons identifié et classifié des erreurs liées à l'usage des expressions d'émotion. En fait, la fréquence des erreurs recensées varie un peu selon les exercices. Cela est dû à leurs objectifs différents. Nous avons donc comptabilisé séparément les résultats.

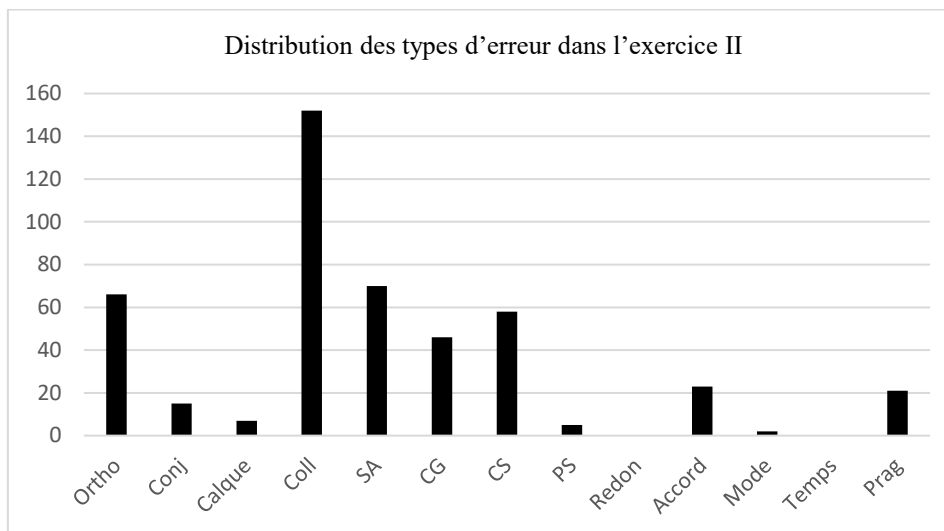
4.1. Distribution des erreurs

Une conclusion générale que l'on pourrait tirer des résultats est que le lexique des émotions pose grand problème aux apprenants, car un grand nombre d'erreurs de toutes sortes surgissent. Nous présentons ci-dessous les graphiques montrant les répartitions de chaque catégorie d'erreur dans les quatre activités respectives. Les chiffres à gauche correspondent aux nombres de fautes recensés, les pourcentages à droite représentent la proportion de chaque type d'erreur dans le total.

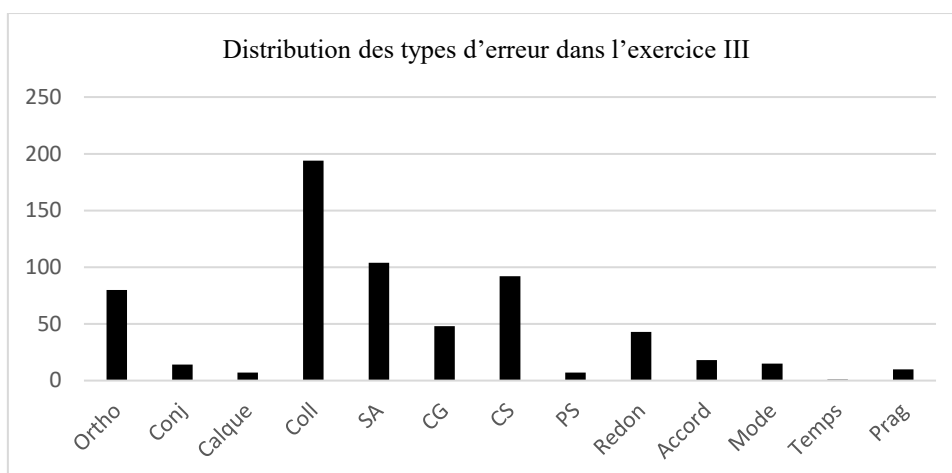
⁸ Un corpus composé de 106400 textes (2005-2019) du genre journaux intimes que nous avons construit, il compte au total 27074056 mots, postés par 10093 auteurs francophones.



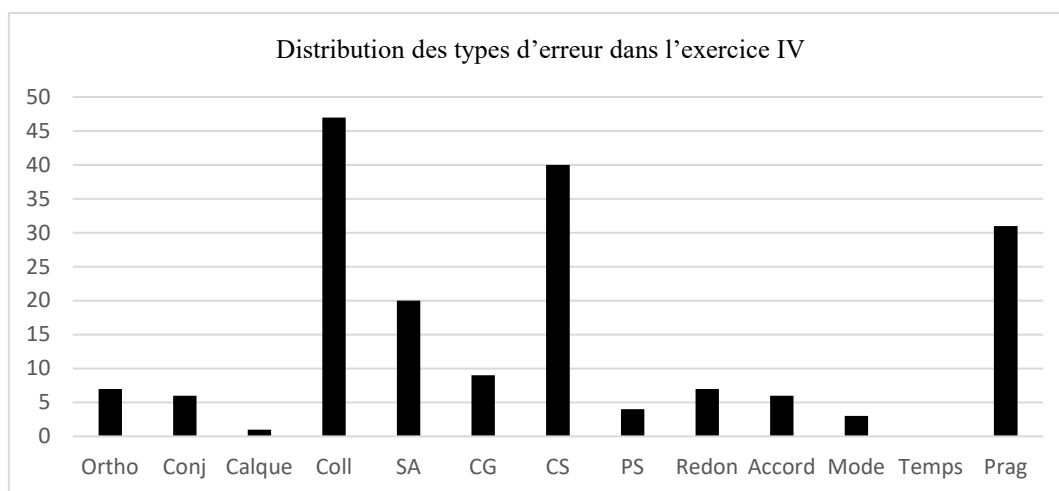
Graphique 1



Graphique 2



Graphique 3



Graphique 4

Dans tous les exercices, les fautes sur les collocations (Coll) sont les plus nombreuses. Cela semble contradictoire avec une constatation que nous avons faite plus haut sur l'emploi relativement limité des collocations par les sujets. En effet, ce sont les collocations lexicales émergées des métaphores ou métonymies conceptuelles qui sont rarement employées, ce que nous avons repéré comme collocations erronées concerne pour la plupart des cas les déviations de la convention linguistique qui se présentent sous les formes suivantes : omission ou ajout des déterminants (**Il a de la honte...*) ; mauvais choix ou omission des prépositions (**Elle est colère de son mari.*) ; des verbes de support inappropriés (**Ils sont très peur.*) ; pléonasme sur l'intensité des émotions (**Je suis très terrifié.*) Enfin, une petite partie consiste en collocatifs inappropriés (**...donner/apporter/emporter l'horreur à cette ville, *...presser/supporter sa colère*). Ces erreurs nous révèlent qu'une partie non-négligeable d'apprenants ne maîtrisent pas les collocations élémentaires ou fondamentales dans le domaine de l'affect et qu'il serait nécessaire d'en inclure et de les mettre en évidence dans les dictionnaires d'apprentissage. Et, comme les collocations lexicales des émotions motivées par les métaphores restent pour la plupart des cas inconnues par les apprenants, il faudrait aussi leur consacrer de l'espace, en expliquant le mécanisme sémantique.

Le type d'erreur occupant la deuxième position dans plusieurs activités touche à la structure argumentale (SA). Cette catégorie se rapporte surtout aux verbes des émotions. Les problèmes là-dessus concernent de mauvais

choix d'argument, des structures syntaxiques erronées, des omissions de pronoms dans les verbes pronominaux, etc. Voici quelques exemples : « **Ce film est ennuyeux et horrible, je l'ai dégusté. *Cela a fait surprendre tout le monde. *On étonne qu'il mange sept repas par jour.* » Parmi les erreurs recensées dans cette catégorie, celles qui consistent à ajouter de façon inappropriée *faire* devant les verbes causatifs sont les plus nombreuses ; cela prouve que les apprenants ne connaissent pas bien le schéma syntaxique des verbes des émotions.

Quant à la confusion sémantique (CS), elle constitue également un phénomène hautement problématique pour les étudiants. Précisément, il s'agit des mots issus d'une même famille morphologique, d'une catégorie conceptuelle ou des mots partageant les mêmes « quasi-équivalents » en chinois. Citons quelques exemples pour illustrer ce type d'erreur : **Je suis ennuyeuse (ennuyée). *Luc regarde le cadavre de Sophie, il est choqué.* (Vu le contexte, nous pensons que l'auteur voulait dire *terrifié* ou *effrayé*.) **Il est très tard, Anne n'est toujours pas rentrée, sa maman est très pressée (inquiète).*

Concernant la catégorie grammaticale (CG), les apprenants ont parfois des difficultés à identifier la fonction grammaticale des mots dérivés d'une même famille morphologique, ceci fait naître des fautes fréquentes : « **Cela me honte. *Quelle triste ! *Les parents sont paniques. *Je suis trop tristesse aujourd'hui. *Les parents sont inquiétudes/anxiétés pour l'avenir de leurs enfants* », etc.

La redondance (Redon) désigne les répétitions des expressions, un phénomène que la langue française exige qu'on évite. Pourtant, les apprenants y recourent parfois pour combler leurs lacunes lexicales. Par exemple : « *?... sa mère est anxieuse et l'attend anxieusement devant la porte...* ». Ce phénomène montre également le manque de diversité lexicale chez les apprenants.

Les erreurs sur la prosodie sémantique (PS) recensées ne concernent que les lexèmes de la catégorie « surprise », surtout les mots de la famille « *choquer* », des mots de connotation négative, mais employés par certains apprenants dans les contextes positifs. Il y a d'ailleurs une partie des apprenants qui considèrent le mot « *surprise* » comme intrinsèquement positif, probablement à cause de son rapport fréquent à l'anniversaire.

En fait, c'est un mot neutre qui pourrait également désigner des choses inattendues désagréables ; il suffit d'ajouter le mot *agréable* pour désigner une surprise associée à l'idée de plaisir. Signalons ici que la découverte de problèmes sur la prosodie sémantique seulement au niveau lexical ne veut aucunement dire que les apprenants n'ont pas, dans ce domaine, de problèmes sémantiques au niveau syntagmatique, bien au contraire. Les collocations dégagées des métaphores conceptuelles, dont une partie manifestant une certaine prosodie sémantique (comme *nager dans le bonheur, sombrer dans la dépression...*), ont rarement été abordées.

Enfin, dans les domaines morphologiques et grammaticaux, les fautes d'orthographe et celles des modes verbaux sont aussi non négligeables. Les mots avec des accents, ceux qui sont riches en dérivation ou les formes ressemblant à l'anglais provoquent le plus de fautes d'orthographe et de conjugaison, mais il s'avère que le nombre d'erreurs de ce type diminue fortement dans l'activité IV, grâce à l'utilisation des dictionnaires. S'agissant des erreurs de mode verbal, elles sont plus fréquentes dans la première activité où les étudiants construisent parfois des phrases complexes comme **Il est surprenant qu'elle a quitté son mari*. Il semble qu'une partie d'entre eux ne connaissent pas la règle que les expressions du sentiment et de l'émotion sont en général suivies par le subjonctif.

4.2. Analyse des causes

À la lumière du résultat des analyses et des statistiques ci-dessus, nous avons constaté que, pour l'ensemble des apprenants, l'utilisation appropriée du lexique des émotions, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique, constitue un défi. Une nette divergence d'emploi de ce lexique est observée entre les apprenants et les Francophones natifs. Selon des études sur l'acquisition de la langue seconde, il serait opportun de conclure que les transferts interlingual, intralingual et d'apprentissage, d'une part et, la stratégie d'apprentissage d'autre part sont les causes principales des erreurs.

4.2.1. Transfert interlingual

Même si on comprend généralement la notion de « transfert » comme l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible, il est important de souligner également l'effet des autres langues connues par

l'apprenant. Vogel n'a pas négligé cet aspect dans sa définition de l'interlangue : « Dans la constitution de l'interlangue entre la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible » (Vogel, 1995 : 19). Ainsi, les erreurs interlinguales dans cette enquête sont principalement causées par l'interférence de la langue maternelle, le chinois, et l'autre langue étrangère des apprenants, l'anglais. Ces derniers recourent aux règles du chinois et de l'anglais lorsqu'ils produisent des énoncés en français. Nous ne pouvons pas ignorer le fait que l'anglais exerce aussi de l'influence sur la production en français, parfois dans la même mesure que la langue maternelle. En effet, cela n'a rien de surprenant lorsqu'on se rappelle que l'anglais était leur première langue étrangère depuis une dizaine d'années. Puisque le chinois est tellement distant du français, il est normal qu'ils se tournent vers l'anglais pour comprendre et produire des énoncés en français.

De nombreux types d'erreurs identifiés sont liés à ce facteur. Par exemple, tous les apprenants chinois n'ont pas encore su utiliser les accents, car le chinois et l'anglais n'en font pas usage. Il en résulte que les mots avec accents sont souvent objets de fautes d'orthographe. Parmi beaucoup d'autres, le mot *inquiéter* et tous ses dérivés ainsi que *fâcher* et les siens sont très souvent mal écrits. Il en est de même pour les fautes de conjugaison et les fautes grammaticales, puisque la langue chinoise est dépourvue de flexion et les verbes anglais se conjuguent beaucoup moins que ceux du français, et qu'il n'y a pas d'accord en genre ni en nombre en anglais non plus ; les apprenants commettent des erreurs non négligeables dans ces domaines également.

Étant donné que le français est une langue flexionnelle, et que le chinois met l'accent sur la cohésion sémantique. Cette divergence engendre des erreurs structurales et sémantiques de tous les sens. En français, les mots peuvent assumer différentes fonctions grammaticales en se modifiant morphologiquement, alors qu'en chinois la différence est réalisée en ajoutant d'autres mots ou en modifiant l'ordre des mots de la phrase. C'est ainsi que les apprenants commettent des erreurs dans les domaines de la collocation (*Ça me fait inquiète beaucoup), de la structure argumentale (*Ça me fait surprendre.), catégorie grammaticale (*Ils sont

paniques.) et de la confusion sémantique (**Je suis étonnant !*). Le transfert négatif des structures de la langue maternelle en est la cause principale.

Puis, une partie des erreurs proviennent des facteurs sous-jacents, car les deux langues se distinguent également au niveau des systèmes conceptuel, métaphorique et culturel. Du point de vue conceptuel, les apprenants chinois et les francophones natifs peuvent avoir différentes réactions émotionnelles face aux mêmes situations. Les deux peuples peuvent conceptualiser différemment les mêmes émotions. Par exemple, la colère est plus fréquemment conceptualisée en LIQUIDE CHAUD dans la langue française, tandis qu'en chinois, elle est souvent considérée comme le SOUFFLE dans le corps. Même si la conceptualisation métaphorique converge souvent dans les deux langues, grâce à sa caractéristique de *corporéité*, les différences se manifestent quand même au niveau sémantique et syntaxique. Citons la métaphore conceptuelle commune des deux langues L'ÉMOTION EST UN TEXTE comme exemple. En français, *une émotion se lit (on lit une émotion) sur le visage/dans ses yeux* ; du côté chinois, l'expression correspondante est formée avec le verbe *écrire*, comme les apprenants ont l'habitude de construire des phrases dans la langue cible à partir des patterns de la langue maternelle, ils ont produit la phrase suivante : **La colère est écrite sur son visage*. Enfin, certaines confusions sémantiques et erreurs de collocation sont en rapport avec l'anglais. Par exemple, le suremploi des termes *embarrassé* et *nerveux* qu'on a abordé plus haut est forcément lié à leurs correspondants anglais que les apprenants connaissent mieux que les termes plus appropriés aux situations en question, comme *honte*, *trac*, *stressé*, etc. D'ailleurs, les collocations erronées telles que « **être colère* » et « **être peur* » que les apprenants emploient assez souvent sont probablement liées aux expressions anglaises « *be angry* » et « *be afraid* ». Ils produisent les énoncés français en recourant aux structures anglaises.

4.2.2. Transfert intralingual

Le transfert intralingual consiste dans l'application incomplète des règles et de la méconnaissance des conditions qui régissent l'application d'une certaine règle (Richards 1970 : 6). En d'autres termes, il s'agit de l'extension

d'une règle dans un contexte où elle ne devrait pas être appliquée normalement.

Une partie des erreurs recensées montre que les apprenants essaient de construire des hypothèses sur la langue cible selon leurs expériences limitées, car ils ont l'intention de ne pas laisser les vides de leurs connaissances linguistiques influencer leur production. Dans notre cas, il s'agit souvent de sur-généraliser certaines règles dans un contexte inapproprié à l'intérieur de la langue cible.

Le type d'erreur intitulé *calque* résulte souvent de ce phénomène. Les apprenants forment parfois, en fonction des règles morphologiques qu'ils connaissent, des mots qui n'existent pas en français. Par exemple, à partir du nom *dépression*, ils inventent sa dérivation verbale *dépresser ; à partir de *nerveux*, ils créent *nervant, et du mot *énervé* apparaît un *énerveux. Nous avons aussi repéré plusieurs occurrences de *trist (triste), certains y enlèvent la terminaison –e lorsque cet adjectif est employé pour qualifier un nom masculin. D'ailleurs, le fait qu'ils élargissent des structures du type *faire peur/honte...* est aussi une sur-généralisation des règles de la langue cible.

4.2.3. Transfert d'apprentissage

Le transfert d'apprentissage (Selinker, 1972) désigne des caractéristiques d'interlangue résultant de l'utilisation des manuels ou des dictionnaires, de la méthodologie didactique, etc.

Puisque les apprenants n'ont en général pas d'accès direct et régulier à la communauté de la langue cible, ils étudient le lexique en classe ou par eux-mêmes, avec des manuels et des dictionnaires d'apprentissage. Ces ouvrages de référence jouent un rôle important dans leurs études des langues étrangères.

Dans les dictionnaires, le modèle traditionnel de définition met l'accent sur l'« équivalence » lexicale, qui est en réalité très rare à l'exception des termes techniques ou scientifiques. De plus, dans les dictionnaires d'apprentissage franco-chinois, on fournit souvent plusieurs équivalents quasi-synonymiques et isolés, sans les distinguer ou les mettre dans des contextes précis. Cela peut perturber la bonne compréhension des apprenants, surtout si ces derniers prennent l'habitude de toujours

chercher des équivalents lexicaux sans prendre en considération le contexte. C'est pour cela que les apprenants utilisent beaucoup plus les expressions et les structures proches de la langue maternelle et emploient moins celles qui sont distantes. Beaucoup d'erreurs interlinguales en résultent. Les erreurs concernant la prosodie sémantique que nous avons mentionnées supra sont probablement dues à l'attention excessive sur l'équivalence mécanique entre les lexèmes. Les apprenants font correspondre de façon naturelle *choquer* au mot chinois 震惊 (zhèn jīng), qui est plutôt neutre. Quand ils ont ce mot chinois en tête ou qu'ils veulent exprimer le sentiment correspondant, ils emploient l'« équivalent » français en question, négligeant la valence sémantique incompatible du lexème.

4.2.4. Stratégie d'apprentissage

En ce qui concerne la stratégie d'apprentissage, Selinker (1972 : 220) a évoqué la tendance de l'apprenant à simplifier le système de la langue cible. Zhang Yihua (2012) a développé cette idée en précisant que cette tendance englobe des stratégies d'approximation, de périphrase, de généralisation et d'évitement, souvent adoptées par les apprenants lors de productions en langue cible.

Les apprenants doivent parcourir un long chemin afin d'acquérir la compétence maximale, leur compétence linguistique comporte souvent des lacunes qu'ils essaient de compenser par différentes stratégies dans le but de communiquer. Lors de leur rédaction ou traduction en langue étrangère, cela arrive que leur lexique maîtrisé ne suffise pas pour accomplir les tâches, ils emploient alors les mots plus simples et plus faciles à mémoriser pour remplacer ceux qui sont plus exacts et plus appropriés. Par exemple, ils utilisent *colère* pour remplacer *indignation*, *agacement*, *exaspération* et *peur* pour remplacer *angoisse*, *trac* ou *panique*. C'est pour cela que certaines unités lexicales ou structures sont sur-employées, alors que d'autres, plus complexes et plus sophistiquées, sont moins utilisées.

Pour conclure, les connaissances des apprenants concernant le lexique des émotions sont élémentaires et non systématiques, ils ont appris des mots isolés sans avoir établi des liens entre eux. Il existe des interférences inévitables d'autres langues, tous ces facteurs font apparaître de nombreuses erreurs d'interlangue et entravent leur communication

interculturelle. Nous devons donc essayer de leur offrir un environnement d'apprentissage proche de la langue première. Pour ce faire, le dictionnaire d'apprentissage pourrait jouer un rôle important ; nous explorons ci-dessous ce qu'on peut faire dans ce domaine.

5. Propositions lexicographiques

Afin de remédier aux problèmes que rencontrent les apprenants au sujet du lexique des émotions, nous ferons ci-dessous quelques recommandations sur la représentation de ce lexique dans les dictionnaires d'apprentissage, dans la perspective de l'acquisition de la langue seconde.

5.1. Reconstitution du réseau naturel lexico-sémantique

Pour aider les apprenants à employer un vocabulaire plus varié, plus pertinent, et produire ainsi des phrases plus riches, les dictionnaires d'apprentissage devraient être conçus en tenant compte des aspects suivants.

La définition des mots-vedettes doit se réaliser en fonction des catégories auxquelles ces derniers appartiennent. Les erreurs commises par les étudiants sur l'identification des catégories grammaticales, la confusion entre certains mots de fines nuances sont dues à la méconnaissance des liens entre eux. Les dictionnaires de nos jours ne portent pas assez attention aux relations catégoriques entre les unités lexicales. Ordonnés alphabétiquement, les entrées des lexèmes d'une même catégorie sont parfois rédigées par différentes personnes. Cela provoque inévitablement des incohérences sur les modèles définitionnels ; autant d'inconvénients pour les apprenants. Afin de représenter le lexique en respectant le processus cognitif d'acquisition des apprenants, il conviendrait de classer les mots-vedettes en catégories linguistiques et de construire le réseau lexico-sémantique dans le dictionnaire par le système de renvois. Puis, il faudrait trouver un patron de modèle définitionnel pour des unités lexicales appartenant à la même catégorie. Ainsi, les apprenants pourront avoir des idées sur la position des mots-vedettes dans la catégorie conceptuelle et leurs rapports avec d'autres membres. Cette manière de représentation étant proche de l'organisation supposée du lexique mental des apprenants,

leur permettrait donc de mieux étudier, comprendre et de réemployer le lexique.

En tant qu'ouvrages de référence importants, les dictionnaires d'apprentissage devraient fournir des « inputs » compréhensibles et suffisants, afin d'aider les apprenants de manière efficace. Les dictionnaires français-chinois existants en Chine sont pour la plupart basés sur les dictionnaires unilingues et rédigés de manière traditionnelle, dans lesquels on cherche à lister les sens lexicaux fixés et les règles générales tout en ignorant les relations systématiques et les emplois réels. De plus, les caractéristiques cognitives des apprenants manifestées au cours du processus d'acquisition de la langue seconde n'ont pas été prises en considération ; cela influence forcément l'efficacité de la consultation et la qualité de l'acquisition. En conséquence, au niveau de la microstructure, les dictionnaires d'apprentissage auraient avantage à fusionner les présentations formelles et conceptuelles, telles que la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et le pragmatisme, et décrire les traits schématiques communs et mettre en évidence les traits différentiels des membres d'une catégorie. Toutes ces caractéristiques communes et spécifiques seraient dégagées des expériences cognitives réelles, découlant des corpus. Les comportements sémantico-syntaxiques devront y être explicités avec des exemples typiques et authentiques, qui fourniraient des situations de discours naturelles et riches.

5.2. Ajout des informations sur les collocations et les expressions figées

La production écrite des apprenants nous révèle qu'ils n'emploient qu'un groupe de collocations très restreint, les plus usuelles, et que, même là, ils commettent souvent des fautes. Pour les locuteurs non natifs dont les apprenants font partie, le sens d'une collocation apparaît souvent non déductible de celui des composants ; en conséquence, même si dans certains cas ils arrivent à prédire le sens des associations à partir des composants, ils ne sont pas toujours à l'aise de les employer. Ils ne possèdent aucun des automatismes linguistiques français des francophones qui, dès leur naissance, ont assimilé la spécificité de cette langue comme une évidence. Pour les apprenants, d'une part, les déviations sémantiques, telles que les métaphores ou métonymies motivant les éléments associés,

représentent des obstacles pour l'accès au sens ; d'autre part, le manque de familiarisation avec la langue cible les met souvent dans l'incapacité de réemployer les collocations dont ils ont réussi à déduire le sens.

Par conséquent, le dictionnaire d'apprentissage doit fournir les informations concernant les collocations ou les expressions figées, que les natifs emploient en général « inconsciemment » et qui sont pourtant nécessaires pour les apprenants. La motivation cognitive des collocations devrait également y être explicitée, cela leur permet de mieux comprendre les associations lexicales et d'avoir une vision globale du système métaphorique de ce lexique. Quant aux membres de la catégorie, leur structure schématique est souvent profilée de différente manière ; cette explication pourrait inclure les collocations conventionnelles et les structures combinatoires dans lesquelles ils peuvent entrer. L'illustration de leurs différences aidera à distinguer les quasi-synonymes. Les dictionnaires pourraient donner en exemples un plus grand nombre de « séquences préfabriquées » et de locutions. D'un côté, les mots en « blocs » reflètent le « patron prototypique de communication », en les mémorisant, les apprenants n'auraient pas besoin de combiner et de construire des phrases en fonction de la grammaire ; cela pourrait diminuer l'interférence de la langue maternelle. De l'autre côté, puisque les locutions des émotions sont très nombreuses et qu'elles ne sont pas totalement arbitraires, l'ajout de ce genre d'information permettrait aux apprenants d'enrichir leurs expressions et de produire des énoncés de manière plus naturelle et plus authentique. De plus, il conviendrait aussi que les dictionnaires signalent les erreurs possibles en créant une rubrique spécifique de difficultés ou d'alerte.

5.3. Mise en situation des mots-vedettes

Le fait que les apprenants emploient les mots neutres, non-marqués et souvent prototypiques pour remplacer les plus précis et plus adaptés aux situations, et qu'ils confondent certains mots d'une même catégorie conceptuelle, exige la différenciation de ces termes par la mise en contexte précis.

Comme le lexique des émotions est abstrait et complexe, il ne peut être décrit qu'à travers l'explication de la situation dans laquelle les émotions s'actualisent. Il est nécessaire d'éclaircir le sens, l'usage et la nuance des

lexèmes à l'aide d'exemples qui évoquent les situations typiques conduisant aux émotions. Les exemples jouent un rôle à la fois pédagogique et culturel. À titre d'illustration : les situations liées à la colère peuvent être déplaisantes, inattendues, injustes, empêchant l'atteinte d'un but et sont souvent causées par d'autres personnes ; les événements déclencheurs typiques de la honte pourraient être une transgression de la loi morale, une humiliation, un écart de conduite, etc. Si, pour les décrire, on insère les mots en cause dans des contextes précis, ils ne produiront probablement plus les énoncés suivants : ? *Hier, je suis tombé de l'escalier, en ce moment-là, tout le monde me regarde, j'allais mourir de honte ! Léa a oublié de faire ses exercices, son professeur la regarde sévèrement. ? Elle est vraiment timide...* Dans la première phrase, il s'agit d'une simple situation embarrassante à cause de la présence des autres. Le mot *honte* est trop grave dans ce contexte, dans le sens d'avoir commis quelque chose de mal, il pourrait en effet s'adapter à la deuxième situation, où le terme *timide* a été privilégié par plusieurs étudiants. Ces situations peuvent par ailleurs être culturellement déterminées : on peut avoir honte dans des situations différentes selon les cultures ; il faudrait donc analyser les mots-clés en contexte dans le corpus des natifs pour en déduire les situations typiques qui les provoquent. Il est vraiment impératif d'aborder le lexique des émotions en situation dans les dictionnaires d'apprentissage si l'on veut que les apprenants puissent les réemployer à bon escient, au bon moment et au bon endroit.

Conclusion

L'enquête effectuée auprès des apprenants chinois et des natifs au sujet des émotions et la comparaison des résultats des deux publics montrent que les apprenants ne maîtrisent pas assez bien le lexique en question. Les résultats des apprenants manifestent des insuffisances en diversité lexicale et syntaxique de même qu'en sophistication syntaxique. Leurs difficultés principales consistent à distinguer les fines nuances entre les concepts d'émotion complexes, à saisir le degré d'intensité des émotions et également à employer les collocations et les expressions figées. Il existe aussi, entre les apprenants et les locuteurs natifs, des différences de

conception de certains champs sémantiques. Dans leur production qualifiée de « limitée », nous avons relevé des erreurs de toutes sortes. L'analyse de ces erreurs et de leurs causes nous a permis de mettre de l'avant quelques propositions pour améliorer la représentation de ce lexique dans les dictionnaires.

Les recherches futures devraient élargir la taille du corpus en recueillant davantage de compositions des apprenants, de préférence à différents niveaux, afin d'examiner leur évolution dans l'acquisition de ce lexique, ce qui rendrait probablement nos affirmations encore plus convaincantes et plus intéressantes.

Bibliographie

Cavalla, C., Crozier, E. 2005. *Émotions-Sentiments*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Loiseau, Y., Cocton, M. N., Landier, M., Dintilhac, A. 2010. *Latitudes 3 – Méthode de français*. Didier.

Long, M. H. 2015. *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Luste-Chaâ, O. 2010. « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE ». *Pratiques*, p. 145-146. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1556> DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1556> [consulté le 20 février 2024].

Ortega, L. 2009. Sequences and processes in language learning. In : Doughty, C. & Long, M. (Eds.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Xu, H. ; Yuan, K. L., He, J. N. 2012. 英语学习型词典研究 (Recherches sur les dictionnaires d'apprentissage anglais). Beijing : Presse sur l'enseignement et la recherche en langues étrangère

Richards, J. C. 1970. *A Non-contrastive approach to error analysis*. Document présenté à la Convention TESOL, San-Francisco.

Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *International review of applied linguistics in language teaching*, n° 10 (3), p. 209-231.

Vogel, K. 1995. *L'interlangue-la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Zhang, Y. H. 2012. 《中介语偏误特点与学习词典理想作用机制探讨》 (« Les erreurs interlinguales dans l'acquisition de la langue seconde et le mécanisme fonctionnel idéal des dictionnaires d'apprentissage »). *L'enseignement et la recherche des langues étrangères* n° 44 (2), p. 233-245.



© *Synergies Chine*, n° 19, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chine>

