



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

De l'erreur lexicale à la compétence lexicale en classe de français langue étrangère: analyse des productions écrites des apprenants croatophones

Nikolina Kastropil

Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb, Croatie

nikolinakastropil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9794-5566>

Ivana Franić

Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb, Croatie

ifranic1@ffzg.hr

<https://orcid.org/0000-0003-2922-4094>

Reçu le 18-05-2021 / Évalué le 20-06-2021 / Accepté le 08-09-2021

Résumé

Dans cette recherche, nous aborderons la compétence lexicale et le processus de sa construction à partir d'une analyse des erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants croatophones. En comparant deux types de productions, notamment la composition et l'épreuve de vocabulaire, nous distinguerons différentes catégories d'erreurs. En même temps, nous chercherons à déterminer quels sont les facteurs qui influencent l'émergence des erreurs, notamment en considérant l'influence de la langue maternelle, le croate, ainsi que l'influence de l'anglais. Par conséquent, nous voulons montrer que l'étude des erreurs représente toujours une base solide pour une approche plus élaborée et plus systématique de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Mots-clés : lexique, enseignement des langues étrangères, compétence lexicale, erreur lexicale, analyse des erreurs

From lexical error to lexical competence in French as a foreign language: analysis of the written productions of Croatian learners

Abstract

This article deals with lexical competence and the process of its construction based on an analysis of errors in the written productions of Croatian-speaking learners. By comparing the two types of productions (written essay and vocabulary test), we will distinguish different categories of errors and try to determine which factors influence the emergence of errors, in particular by considering the influence of the mother tongue, Croatian, as well as the influence of English. Therefore, our aim to point out that error analysis still represents a solid basis for a more elaborate and systematic approach to lexicon teaching/learning.

Keywords: lexicon, foreign language teaching, lexical competence, lexical error, error analysis

Introduction¹

Dans cet article nous nous pencherons sur le domaine de l'acquisition du lexique, plus précisément sur les notions de compétence lexicale et d'erreur lexicale. De fait, nous mettrons au centre de notre recherche le processus de la construction de la compétence lexicale chez les apprenants croates qui maîtrisent la langue française au niveau intermédiaire (B1). Dans ce cadre, notre objectif sera d'identifier et de décrire les erreurs lexicales dans les productions écrites des apprenants, ainsi que d'examiner les sources potentielles des erreurs (la langue maternelle, une autre langue étrangère).

Dans l'analyse nous mettrons en relief les erreurs lexicales les plus représentatives pour les apprenants croatophones, autrement dit pour les locuteurs dont la langue maternelle est le croate (le français et le croate sont deux langues bien différentes du point de vue typologique). Notre corpus consistera en une vingtaine de productions écrites, à savoir les épreuves de composition et les épreuves de vocabulaire. Nous essaierons d'y repérer des erreurs lexicales selon la typologie proposée par Ancil (2005 ; 2010 et 2012), qui prend en compte les erreurs formelles, les erreurs sémantiques et les erreurs relevant de la combinatoire grammaticale, lexicale et pragmatique. Une comparaison sera effectuée entre les résultats (notes) obtenus à chaque épreuve (de composition et de vocabulaire), en vue de fournir, pour chaque apprenant, une image du processus de la construction de sa compétence lexicale.

L'analyse des erreurs lexicales des productions écrites nous permettra de reconsidérer le statut de l'erreur lexicale dans la construction de la compétence lexicale, en tant que compétence en évolution constante. Notre objectif sera également de souligner l'utilité didactique de l'observation et de l'analyse des erreurs des apprenants.

1. Compétence lexicale

Selon le Dictionnaire de didactique dirigé par Jean-Pierre Cuq, le lexique est défini de la façon suivante (2003 : 155):

Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social [...] ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire, réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités de lexique étant les lexèmes.

En vue d'élargir le concept, Rey (1991) aborde le champ de la sémantique lexicale en considérant les éléments syntaxiques et en mettant en évidence l'interrelation

entre grammaire et lexique. Dans une perspective didactique, selon Tagliante, le vocabulaire serait le lexique actif, maîtrisé par un individu (Tagliante, 2006 : 149).

Les questions liées à l'acquisition du lexique ont fait l'objet de nombreuses études et travaux. Dans une optique de la linguistique appliquée, Granger et Monfort (1994), sur les traces de A. Rey, optent pour un concept pragmatique du lexique et proposent une analyse rigoureuse des erreurs lexicales. Quant aux aspects plus orientés vers l'enseignement/apprentissage du lexique, Leeman (2000 : 42) considère qu'il existe une « difficulté de didactiser le lexique ». Cependant, les années suivantes étaient fortement marquées par une réflexion plus importante sur différents aspects du lexique, soit sur son rapport à la lecture ou à l'écrit, soit sur les activités lexicales en classe (Sardier, Roubaud, 2020).

D. Ancil, dans ses réflexions sur la typologie des problèmes lexicaux, définit la compétence lexicale comme « un ensemble des connaissances et stratégies qui permettent à l'apprenant de mieux comprendre certains phénomènes lexicaux et de maîtriser de nouvelles unités lexicales » (Ancil, 2005 : 7). Bien entendu, la compétence lexicale est le pilier de la compétence linguistique : que ce soit aux niveaux grammatical, sémantique, syntaxique ou morphologique, elle imprègne la langue en totalité.

Une définition bien élaborée de la compétence lexicale se trouve dans le CECRL, notamment dans la partie consacrée aux compétences communicatives langagières, plus précisément dans le sous-chapitre portant sur la compétence linguistique : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (CECRL, 2001 : 87).

La compétence lexicale de l'apprenant se mesure par « la quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire », et ce sont les « paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant » (CECRL, 2001 : 115).

Pour ce qui est du niveau B1, qui d'ailleurs concerne notre recherche, les échelles proposées, tant pour l'étendue que pour la maîtrise, sont les suivantes (CECRL, p. 88-89) :

- 1) *Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.* (étendue)
- 2) *Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.* (maîtrise).

2. Erreur lexicale

Deux concepts de recherche, celui de l'analyse contrastive et celui de l'analyse des erreurs, se sont consacrés, au fil des décennies, à l'étude du phénomène d'erreur (prise traditionnellement comme un « écart par rapport à la norme »). L'analyse contrastive entreprend une étude de deux langues en question (ou « en contraste ») dans le but d'exposer leurs dissemblances et ressemblances. « Pour prévoir les erreurs des apprenants, les didacticiens fondaient leurs espoirs sur l'analyse contrastive, qui se situe elle-même dans la tradition de la grammaire comparée ». (Cuq, Gruca, 2005 : 390).

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant confronte la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et les éléments de la langue étrangère qu'il connaît ou qu'il découvre. Le transfert positif et le transfert négatif sont des facteurs incontournables dans le processus de l'apprentissage. L'effet négatif d'un apprentissage sur un autre est désigné par le terme de l'interférence.

L'analyse contrastive met l'accent surtout sur la structure, la pratique et l'apprentissage inductif tandis que l'analyse des erreurs met en avant le processus linguistique et cognitif. En vue d'expliquer la nature même du transfert, Besse et Porquier estiment que « on ne transfère pas seulement des structures linguistiques et des habitudes verbales, mais essentiellement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu » (Besse, Porquier, 1991 : 203). D'autre part, lors de l'analyse, il convient de prendre en compte un ensemble de conditions : « la langue de départ de l'apprenant, les autres langues étrangères apprises au préalable, les difficultés connues de la langue cible, la situation endo ou exolingue » (Cuq, Gruca, 2005 : 391). Pour Ancil (2012), l'erreur englobe tous les écarts linguistiques par rapport à ce que produirait un locuteur expert, indépendamment de leur « gravité » ou de leur systématicité.

C'est grâce à l'approche communicative que l'attitude envers l'erreur change radicalement, de fait « la nécessité de la communication étant plus importante que le souci de correction de la langue » (Defays, Meunier, 2015 ; Tagliante 2006). Dès lors, les erreurs s'avèrent des « indices inévitables » dans la construction des compétences de l'apprenant. (Damić Boháč, Pečnik, 2018 : 10).

Pour ce qui concerne les erreurs dans les productions écrites des apprenants (l'écrit en tant qu'activité sociale, dont les spécificités touchent tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte, cf. Babot, Helman, Pastor, 2007), elles sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Rappelons aussi que le CECRL répertorie plusieurs types d'erreurs, à savoir les erreurs phonétiques,

orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, sociolinguistiques (socio-culturelles) et pragmatiques (CECRL : 119), ce qui s'inscrit dans une grande mesure dans la typologie élaborée par Tagliante (2001).

Dans un sens plus étroit et selon Granger et Monfort (1994), l'erreur lexicale est imputable à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celles-ci soient d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammatical (les propriétés morpho-syntaxiques du mot). Par ailleurs, la classification de Granger et Monfort distingue entre les erreurs lexico-grammaticales et les erreurs lexicales stricto sensu, ces dernières comprenant les erreurs logico-sémantiques, les erreurs stylistiques et les erreurs syntagmatiques. Quant aux aspects méthodologiques, ces deux chercheurs distinguent clairement entre description linguistique et explication psycholinguistique des erreurs, ce que nous adoptons comme procédé très important pour notre recherche.

Dans notre recherche, nous nous sommes inspirées du travail de D. Ancil (2005 ; 2010 et 2012) qui, de son côté, s'appuie sur la théorie Sens-Texte de Mel'čuk, Clas et Polguère (1995), plus précisément sur la lexicologie explicative et combinatoire. Ce sont surtout les concepts de combinatoire et de combinatoire restreinte qui sont mis en avant par cette théorie (en d'autres mots, l'ensemble des propriétés qui régissent le « comportement » d'un mot lorsqu'il apparaît en contexte de phrase) et qui limitent les situations dans lesquelles ce mot peut être utilisé (Ancil, 2012).

En conséquence, notre démarche prendra en compte deux conceptions de l'erreur lexicale : i) tout emploi inapproprié d'une lexie ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence (un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il en résulte une maladresse (Hamel, Milicevic, 2007 : 29) ; ii) erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexico-grammatical, collocationnel ou pragmatique (Ancil, 2012 : 65).

Afin d'effectuer notre analyse et compte tenu du caractère des données recueillies dans notre recherche, nous retiendrons la typologie descriptive des erreurs lexicales proposée par Ancil (2005 ; 2010 et 2012) et qui prend en compte :

- 1) les erreurs formelles : phénomène qui survient quand le « scripteur ne semble pas connaître ou maîtriser la forme qui véhicule le sens qu'il tente d'exprimer » (Ancil, 2010 : 195) ;
- 2) les erreurs sémantiques : phénomène qui comprend la « distance sémantique entre l'unité lexicale utilisée et le sens visé » (Ancil, 2010 : 196) ;

- 3) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire grammaticale : « les propriétés liées au comportement morphosyntaxique de l'unité lexicale » (Anctil, 2010 : 197) ;
- 4) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire lexicale : les phénomènes liés aux collocations (choix d'un collocatif inapproprié, non-respect des contraintes d'emploi du collocatif, etc. (Anctil, 2010 : 199) ;
- 5) les erreurs relevant de la combinatoire restreinte - combinatoire pragmatique : les registres de langue, le contenu connotationnel incompatible avec le contexte (Anctil, 2010 : 200).

Après avoir expliqué notre cadre théorique, nous chercherons à présenter l'essentiel de la méthodologie appliquée dans notre recherche.

3. Méthodologie

Dans notre recherche, l'objectif sera d'identifier et d'expliquer les erreurs lexicales qui indiqueraient dans quelle mesure est développée la compétence lexicale en français écrit chez les apprenants croates. Afin d'atteindre nos objectifs, nous fournirons une analyse des compositions et des épreuves de vocabulaire. Une fois présentée l'analyse des données, nous ferons une comparaison entre les résultats obtenus dans les compositions et ceux obtenus dans les épreuves de vocabulaire, y compris une analyse détaillée pour chaque apprenant (composition + épreuve de vocabulaire + notes correspondantes attribuées par l'enseignante). Finalement, nous allons mettre en relief les ressemblances et dissemblances que nous considérons comme les plus importantes pour la construction de la compétence lexicale chez les apprenants croates.

3.1. Corpus d'analyse et échantillon

Notre corpus est constitué de onze compositions (sur un sujet donné par l'enseignante) et de onze épreuves de vocabulaire, rédigées par les onze apprenants du 4^e lycée de Zagreb (classe de 3^e, 3^e année d'apprentissage du français, l'année scolaire 2018/2019). Les épreuves et les compositions ont été corrigées et notées par l'enseignante qui dispense des cours de FLE au lycée. En vue de notre analyse et pour assurer l'anonymat des participants à la recherche, nous avons attribué à chaque apprenant un identifiant, comprenant l'initiale « E » (pour « élève » plutôt que « A » pour « apprenant » afin d'éviter la confusion possible avec les niveaux de langue A1, A2...) accompagnée d'un numéro (1, 2, 3...) ce qui donne E1 « élève 1 », E2 « élève 2 » et ainsi de suite. Nous avons recueilli au total 22 productions des

apprenants afin d'observer la construction de la compétence lexicale à partir de leurs productions écrites.

3.2. Hypothèses de la recherche

Dans notre recherche, nous partons des hypothèses suivantes :

- a) Le lexique employé dans la production écrite des apprenants, notamment dans leurs compositions, serait influencé par le lexique de leur langue maternelle, le croate, ainsi que par l'anglais, leur première langue étrangère ;
- b) Les erreurs seraient les plus nombreuses dans le domaine de l'orthographe, ce qui correspondrait, d'après la typologie retenue, aux erreurs formelles ;
- c) Les résultats obtenus dans les compositions correspondraient à ceux obtenus dans les épreuves de vocabulaire : il existe une corrélation positive entre les notes attribuées à deux productions écrites.

4. Analyse du corpus et résultats obtenus

Dans un premier temps, notre objectif sera de présenter les résultats d'évaluation des compositions ainsi que de les répartir dans les tableaux. Dans l'étape suivante, nous présenterons un aperçu des erreurs lexicales relevées, regroupées en catégories selon la typologie retenue. Les sections suivantes seront consacrées à une étude plus détaillée des exemples (phrases, locutions, unités lexicales précises) produits par les apprenants et comprenant des erreurs (ainsi que les clarifications et explications correspondantes).

4.1. Compositions

Les apprenants ont rédigé les compositions en respectant la consigne suivante : *Vous écrivez au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemples précis.* Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

L'enseignante a corrigé les compositions des apprenants à l'aide de la grille d'évaluation de la production écrite pour le niveau B1 (à l'exemple du DELF), qui prend en compte : l'étendue du vocabulaire, la maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe lexicale. Lors de l'évaluation, elle a également pris en compte la cohésion et la cohérence du texte écrit.

Nous présenterons, sur la figure ci-après, le nombre approximatif de mots écrits et d’erreurs lexicales relevées (avec les pourcentages correspondants).

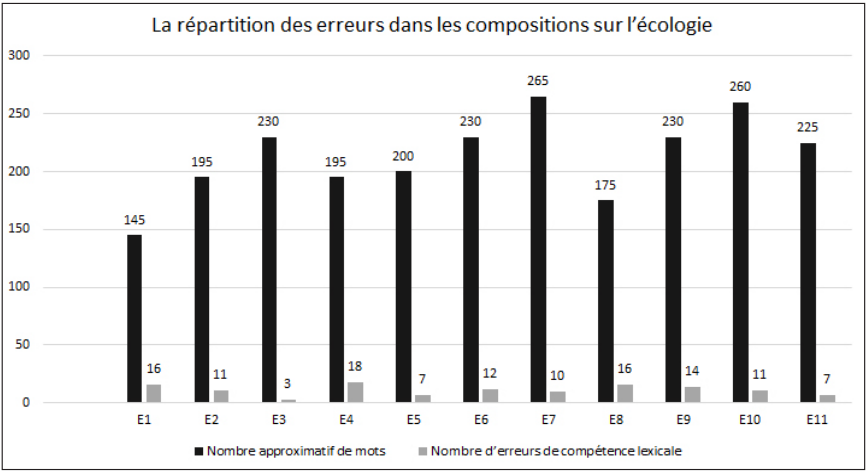


Figure 1 : La répartition des erreurs lexicales dans les compositions : le nombre de mots écrits par chaque apprenant et le nombre d’erreurs (E = élève ; 1, 2, 3... identifiant de l’élève)

La Figure 1 montre la relation entre le nombre de mots écrits par chaque apprenant et le nombre d’erreurs relevées. Il en ressort que le nombre d’erreurs n’est pas en corrélation linéaire avec le nombre de mots écrits au total. Cela montre l’importance du processus d’évaluation selon l’échelle choisie (pour déterminer les types d’erreurs). Nous présenterons, dans le tableau suivant, plus en détail les types d’erreurs lexicales :

Type d’erreur lexicale (Anctil 2005 ; 2010 ; 2012)	Tous les apprenants	%
Les erreurs formelles	37	29,6
Les erreurs sémantiques	27	21,6
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire grammaticale	35	28
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire lexicale	12	9,6
Les erreurs liées à la combinatoire restreinte : la combinatoire pragmatique	14	11,2
Au total	125	100

Tableau 1 : Les erreurs lexicales, suivant la typologie de Anctil (2005 ; 2010 ; 2012), tous les apprenants

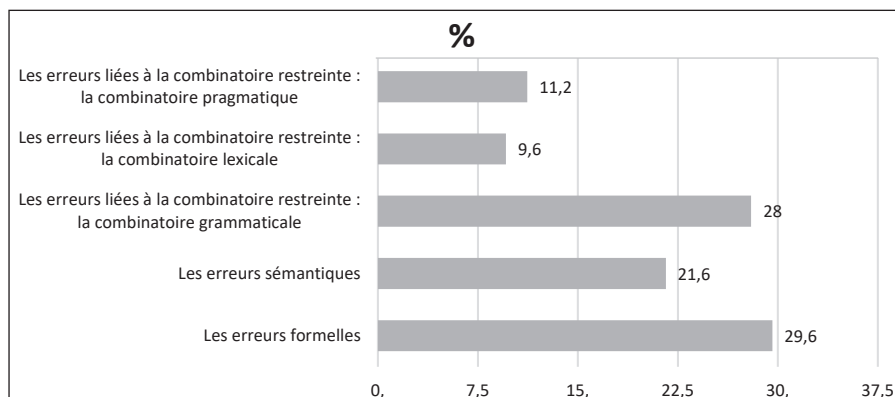


Figure 2 : La répartition des erreurs lexicales, suivant la typologie de Ancil (2005 ; 2010 ; 2012)

Au vu du tableau et de la figure précédents, il ressort la conclusion suivante : la correction des 11 compositions a révélé un total d'erreurs lexicales (125). Parmi ces erreurs, les erreurs formelles viennent en premier lieu (29,6 %), suivies par les erreurs liées à la combinatoire grammaticale (28 %), puis par les erreurs sémantiques (21,6 %) et les erreurs liées à la combinatoire pragmatique (11,2 %), tandis que les difficultés de la combinatoire lexicale (9,6 %) viennent en dernier lieu.

4.1.1. Erreurs formelles

Compte tenu des contraintes liées à l'exécution de la tâche de production écrite (absence de manuels qui pourraient servir d'aide lors de la structuration de l'écrit), chaque apprenant était censé « puiser » dans son propre vocabulaire et mobiliser son potentiel lexical. Ce fait contribue au nombre total d'erreurs lexicales, et notamment celles d'ordre formel, elles seraient de trois types : a) erreurs d'orthographe lexicale, b) barbarismes et c) unités lexicales inexistantes.

Pour ce qui est des erreurs d'orthographe lexicale, elles ne sont pas très nombreuses, nous citons les exemples les plus représentatifs :

- (1) *pubels (E1) (forme attendue : poubelles)
- (2) *lissé (E2) (forme attendue : lycée)
- (3) *concluire (E4) (forme attendue : conclure)
- (4) *acun (E6) (forme attendue : aucun)
- (5) *entaire (E8) (forme attendue : entière)

Citons également le cas du mot problème que nous trouvons sous trois réalisations différentes : tout d'abord avec le redoublement de la consonne le *problemmme,

puis avec l'omission de l'accent grave *probleme et finalement sans la dernière lettre e : *problem. Ceci montre toute la complexité, pour les apprenants, de « deviner » la forme du mot français problème, puisque ce seraient évidemment le mot anglais problem et le mot identique croate problem qui influencent le choix des apprenants, et en plus, l'accent mis sur la syllabe finale fait penser, sans doute, à un possible redoublement de la consonne à la fin du mot. Il convient de mentionner le cas du mot exemple, que nous trouvons sous la forme *exemple, sans doute sous l'influence de l'anglais. Le verbe polluer est aussi influencé par le transfert négatif de l'anglais (interférences lexicales et orthographiques) : E7 écrit gens qui *pollute (les gens qui polluent).

Nous n'avons repéré que deux formes de mots complètement inexistantes, dont la première est influencée par le suffixe anglais -ation, tandis que l'autre peut être liée à la maîtrise insuffisante de l'adverbe beaucoup et son orthographe (ou bien au manque d'attention de l'apprenant).

(6) *réciclation (E6) → recyclage

(7) *beaup (E4) → beaucoup.

4.1.2. Erreurs sémantiques

Cette catégorie regroupe les erreurs des mots synonymiques, des collocations sémantiques, ainsi que la création de redondances, de répétitions, de pléonasmes (Anctil 2012). Dans certains cas, il s'agit de termes (quasi)synonymes. Par exemple, en dépit du fait qu'il s'agit d'un « synonyme » du mot élève, l'emploi du mot étudiant n'est pas adéquat dans la phrase suivante (1) :

(8) Je suis étudiant du 4ème lycée. (E1) (forme attendue : élève)

(9) Vous devez aussi encourager plus de peuples à prendre le transport public.
(E1) (forme attendue : gens)

(10) Les peuples aussi gaspillent l'électricité. (E10) (forme attendue : gens)

(11) Il y a trop de peuples qui ne *netoye pas apres son chien. (E1) (forme attendue : beaucoup de gens)

(12) Notre ville ne possède suffisant numéro de poubelles. (E1) (forme attendue : un nombre suffisant)

Plusieurs apprenants choisissent le mot étudiant, un mot de sens proche du mot élève, mais dont l'emploi diffère beaucoup. De fait, le mot anglais student désigne une personne qui fait des études supérieures ou qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire, ce qui couvre le champ lexical du mot étudiant et élève (lycéen). Par contre, en français, il existe une différence sémantique bien claire :

élève 'celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire' et étudiant 'personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur'.

L'emploi erroné de *peuple* au lieu de *gens* proviendrait de l'influence du mot anglais *people*. Les apprenants (E1 et E10) utilisent le mot *peuple* dans (9), (10) et (11) sans se rendre compte de la différence sémantique : *peuple* 'ensemble d'êtres humains formant une communauté structurée, d'origine commune' vs. *gens* 'personnes en nombre indéterminé'. En croate, le substantif *narod* correspond à l'unité lexicale *peuple* tandis que le substantif pluriel *ljudi* (sg. *čovjek* 'homme') correspond au mot français *gens*.

Une autre confusion peut apparaître dans le cas de notions assez proches, comme dans l'exemple (12) : nombre 'unité ou collection d'unités' vs. numéro 'nombre donnant la position d'une chose dans une série'. Ceci serait probablement dû au fait que l'apprenant ne maîtrise pas encore suffisamment les règles d'emploi de ces deux vocables français.

4.1.3. Erreurs relevant de la combinatoire restreinte

Dans cette catégorie, nous avons relevé plusieurs erreurs qui peuvent être réparties, selon la typologie de D. Ancil (cf. supra), en trois sous-catégories : celle relevant de la combinatoire grammaticale, de la combinatoire lexicale et de la combinatoire pragmatique. Afin de faciliter l'analyse, nous les désignerons ci-après par les syntagmes abrégés : combinatoire grammaticale, combinatoire lexicale et combinatoire pragmatique.

4.1.3.1. Combinatoire grammaticale

Pour ce qui est des erreurs relevant de la combinatoire grammaticale, dans le domaine nominal elles sont liées pour la plupart au non-respect du genre ainsi qu'au non-respect de classe des mots de l'unité lexicale (Ancil, 2012) :

- (13) (...) c'est *le façon le plus effectif (...) (E4) (forme attendue : la façon la plus efficace)
- (14) (...) la pollution lumineux (...) (E8) (forme attendue : la pollution lumineuse)
- (15) (...) aux parcs publiques (...) (E5) (forme attendue : dans des parcs publics)
- (16) (...) *le ville qui est plus beau (...) (E9) (forme attendue : la ville qui est plus belle)

Nous pouvons aussi remarquer le non-respect de la classe des mots de l'unité lexicale : la forme erronée de l'indéfini tout se répète dans les exemples suivants :

(17) *touts le Zagreb (E1) (forme attendue : tout Zagreb)

(18) *tout les personnes (E8) (forme attendue : toutes les personnes)

Les apprenants ne sont pas parvenus à s'approprier la forme correcte de l'adjectif ou du pronom tout, qui est variable en genre et en nombre, contrairement à l'adverbe tout. Les apprenants ne maîtrisent pas suffisamment ces structures, d'ailleurs assez nombreuses et fréquentes. Par conséquent, certains apprenants changent le genre et le nombre, mais de manière incorrecte.

Toujours dans le domaine nominal, les apprenants ne semblent pas encore maîtriser la règle selon laquelle les noms singuliers se terminant en « s, x, ou z » ne changent pas au pluriel. Nous avons remarqué cette erreur dans un bon nombre de compositions, sous diverses formes : gazes ou gazs au lieu de gaz :

(19) (...) et ainsi diminuer les *gazes de serre. (E9) (forme attendue : (...) et ainsi diminuer la pollution)

(20) (...) pour réduire l'émission des *gazs polluants. (E3) (forme attendue : (...) pour réduire l'émission des gaz polluants)

Voici deux cas de l'emploi des possessifs ou démonstratifs qui ne conviennent pas :

(21) son chien (E1) (forme attendue leur chien)

(22) ces (E1) (forme attendue : c'est)

D'autre part, le domaine verbal semble être le plus affecté par les erreurs de régime : d'abord nous observons l'emploi transitif d'un verbe intransitif :

(23) De plus, il doit être plus des *publicitées éducatives au télé (...). (E4)

En fait, dans la phrase (23), l'influence du croate est évidente à travers une tendance à la traduction littérale : Treba biti više reklama na televiziji (cro. trebati 'devoir' ou 'falloir', selon le contexte). L'apprenant emploie le verbe être (cro. biti) au lieu du verbe avoir, il choisit ensuite le sujet apparent (il) au lieu du pronom indéfini on. De plus, le verbe devoir n'est pas un verbe impersonnel comme, par exemple, le verbe falloir.

Voici un autre exemple de l'emploi incorrect du verbe transitif (24), c'est le verbe concerner, ici dans l'emploi pronominal, probablement sous l'influence des structures croates tiče se, odnosi se (se étant le pronom réfléchi en croate) ; la forme attendue serait en ce qui concerne :

(24) Aussi, ce qui *se concerne de transport public, selon moi, les gens doivent l'utiliser plus souvent... (E4)

Qui plus est, les erreurs de régime proviennent souvent d'un mauvais choix de la préposition. Les apprenants mélangent les prépositions à et de, notamment quand il s'agit du verbe inciter (25) et (26), qui doit être accompagné de la préposition à :

(25) (...) je vous propose de *reduire les prix des billets et d'inciter les gens d'utiliser le tram plus souvent que le bus. (E4)

(26) Si on peut inciter les habitants de faire ces choses (...) (E9)

4.1.3.2. Combinatoire lexicale

Les erreurs relevant de la combinatoire lexicale mettent en évidence les phénomènes liés aux collocations (choix d'un collocatif inapproprié, non-respect des contraintes d'emploi du collocatif, etc., cf. Anctil, 2010 : 199). Ces erreurs concernent surtout, cette fois encore, le domaine verbal. Nous présenterons ci-après un nombre d'exemples les plus représentatifs :

(27) Je sais que c'est notre *compalibilité mais nous sommes besoin de votre aide. (E2)

(28) Finalement, je pense qu'il est *nécessaire de faire l'action et d'encourager les citoyens à faire les bons décisions. (E7)

(29) (...) je crois que vous avez faire cette situation *meilleur. (E1)

Dans l'exemple (27) nous observons la maîtrise insuffisante de l'expression avoir besoin de, il s'agit probablement d'une confusion des verbes être et avoir. De manière semblable, nous découvrons deux choix intéressants des apprenants dans (28) et (29) : dans la première collocation doit figurer le verbe prendre : prendre de bonnes décisions, alors que la deuxième situation exige le verbe rendre : rendre cette situation meilleure. Le verbe faire, en tant que « verbe support » ou « valeur sure », ayant une fréquence très élevée, semble avoir attiré l'attention des apprenants et leur a semblé un choix « sûr ».

Parfois, les apprenants évitent d'employer des collocations ou ils les emploient de manière maladroite, comme dans le cas de collocations prendre en considération (30) ou réchauffement climatique (31):

(30) (...) *j'espère que vous allez considerer mes *propostitions. (E5)

(31) (...) pour mettre les gens au *courrent de réchauffage global. (E4)

(32) Il faut que vous prenniez l'action. (E10)

De toute évidence, les apprenants essaient de « forger » des collocations comprenant la composante nominale assez abstrait, comme c'est le cas du mot action dans l'exemple (32), au lieu de recourir à un syntagme ayant un sens plus précis.

Il ressort de notre analyse qu'il n'y a pas tellement d'erreurs dans cette catégorie, probablement vu le fait que les apprenants se sentent rassurés en rédigeant un texte sur un sujet bien connu et actuel (un sujet qui demande d'ailleurs leur implication et leur part active dans la proposition des mesures écologiques à entreprendre).

4.1.3.3. Combinatoire pragmatique

Ces erreurs proviennent de l'emploi des unités lexicales incompatibles avec le contexte ainsi que les registres de langues inappropriés. Bien que les erreurs dans cette catégorie ne soient pas si nombreuses (11,2 % de toutes les erreurs), nous présenterons les exemples les plus significatifs :

- (33) Bonjour monsieur Bandić, à mon avis il y a beaucoup de *problems écologiques en Zagreb. (E1)
- (34) (...) comme par exemple, éteindre l'eau (...) (E6)
- (35) [...] avec ses voisins dans même voiture au travail et *divide l'argent pour l'essence. (E9)
- (36) [...] c'est de mettre plus des poubelles. (E9)
- (37) On baisserait les charges electriques de la ville (...) (E8)

L'exemple (33) montre l'emploi inapproprié de la forme d'adresse au maire de la capitale par : Bonjour monsieur Bandić. Cette forme familière ne correspond pas au contexte : il faut s'adresser au maire et par conséquent, recourir à un style plus formel. Un autre apprenant, dans l'exemple (34), sous l'influence du croate, emploie le syntagme éteindre l'eau (en croate : ugasiti vodu), la forme attendue serait fermer le robinet. De manière semblable, dans l'exemple (35) l'apprenant (E9) recourt au verbe *divide dans le syntagme divide l'argent, pour la situation de covoiturage, ce qui donnerait en français partager les frais. Par la suite, un autre apprenant propose de mettre plus des poubelles (en croate : staviti više kanti za smeće), la tournure appropriée serait augmenter le nombre de poubelles (36). Et finalement, nous avons repéré l'expression baisser les charges électriques (37) qui provient sans doute du croate smanjiti troškove/račun za struju. En français, l'expression appropriée serait baisser la facture d'électricité.

Quant à l'emploi d'une unité lexicale qui appartient à un registre inapproprié, signalons l'emploi fréquent de la forme informelle du mot « cela » dans les exemples suivants :

- (38) c'est pour ça que (...) (E5) (forme attendue : c'est pour cela)
- (39) *ca fache les citoyens (...) (E2) (forme attendue : cela fache les citoyens)

Toutefois, les erreurs relevées dans cette catégorie ne sont pas tellement fréquentes chez les apprenants, bien que certains choix lexicaux exposés ci-avant puissent surprendre.

4.2. Les épreuves de vocabulaire

Il s'agit d'une épreuve de vocabulaire constituée de quatre types d'exercices (synonymes, antonymes, définitions, vrai ou faux. Les deux premiers exercices abordent les synonymes (quels sont les antonymes des mots suivants : l'ainé, les vêtements ringards, démolir, se méfier de, concéder) et les antonymes (quels sont les synonymes des mots suivants : se mettre sur son 31, lors de, sobre, volontiers, poursuivre, lorsque, être issu de, détériorer, sauvegarder). Dans le troisième exercice les apprenants sont censés écrire les définitions des mots suivants : être débordé, un produit dégriffé, la femme au foyer, sécher les cours, la subvention. Le quatrième exercice est de type vrai ou faux, avec un nombre de phrases qui portent sur le système éducatif en France (secondaire et universitaire) : le baccalauréat et le master, le troisième cycle, le cursus). Dans le tableau suivant nous présentons des résultats par type d'erreur ; le nombre d'erreurs se réfère à la totalité des apprenants :

Type d'erreur (Domaine)	Erreurs, tous les apprenants	%
Antonymes	20	27,40
Synonymes	25	34,25
Définition des mots	10	13,70
Question vrai ou faux	18	24,66
Au total	73	100

Tableau 2 : Les erreurs dans les épreuves de vocabulaire par type, tous les apprenants

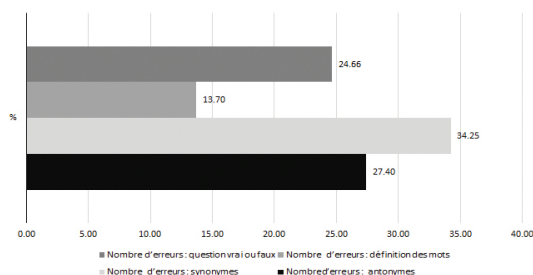


Figure 3 : Les erreurs dans les épreuves de vocabulaire

Dans le Tableau 2 et sur la Figure 3, on peut remarquer que les synonymes représentent la plupart des erreurs relevées dans les épreuves de vocabulaire, presque 35 %. Les antonymes suivent, avec 27,40 % dans le total des erreurs ; les erreurs relevées dans les questions vrai/faux correspondent à presque 25 % et, finalement, les erreurs liées aux définitions participent avec un taux de 13,70 % dans le total des erreurs relevées.

Parmi les antonymes recherchés, nous constatons que le verbe se méfier de pose des problèmes aux apprenants qui ne parviennent pas à trouver l'antonyme : se fier de au lieu de se fier à.

Dans la catégorie des synonymes, signalons le mot volontiers 'avec plaisir' qui est interprété incorrectement par certains apprenants comme 'bénévole', sans doute à cause de la confusion avec le mot volontaire.

En ce qui concerne les définitions, c'est le mot subvention qui présente des difficultés pour les apprenants croates. Le mot croate subvencija est fort semblable et sa signification est la même qu'en français. Comme il s'agit d'un terme appartenant à un domaine spécifique (administration publique), les apprenants ne comprennent pas ce concept et ont du mal à l'expliquer en français.

Finalement, l'exercice vrai/faux met en évidence le savoir socioculturel de l'apprenant et porte sur les faits liés au système éducatif français. Étant donné que la langue véhicule la culture, le vocabulaire est un porteur incontournable de l'aspect socioculturel de la langue. Dans ce domaine, pour le constat « l'enseignement public en France est laïque » on a relevé 33 % des réponses incorrectes, probablement à cause de la maîtrise insuffisante du substantif assez abstrait laïque.

4.3. Comparaison : résultats des compositions et des épreuves de vocabulaire

Dans la dernière partie de notre démarche analytique, nous nous pencherons sur les résultats des apprenants dans la composition et dans l'épreuve de vocabulaire. Nous prendrons en compte également les notes attribuées aux travaux des apprenants par leur enseignante. Cette comparaison aura pour objectif de déterminer si les résultats de chaque apprenant à l'épreuve de composition (nombre de mots, nombre d'erreurs, note attribuée) et à l'épreuve de vocabulaire (nombre d'erreurs et note attribuée) s'accordent pour chaque apprenant et s'il y a des écarts. Ceci viendra compléter deux analyses antérieures et nous permettra en même temps de déterminer dans quelle mesure la compétence de chaque apprenant est développée.

Élève	Composition			Épreuve de vocabulaire	
	Nombre de mots	Nombre d'erreurs	Note	Nombre d'erreurs	Note
E1	145	16	2	21	1
E2	195	11	2	7	3
E3	230	3	5	0	5
E4	195	18	4	2,5	4
E5	200	7	5	9	2
E6	230	12	4	5,5	4
E7	265	10	5	4	4
E8	175	16	4	8	2
E9	230	14	4	9	2
E10	260	11	4	7	3
E11	225	7	5	6	3

Tableau 3 : Comparaison des résultats (notes) obtenus dans les compositions et aux épreuves de vocabulaire, par apprenant (E = élève ; 1, 2, 3... identifiant de l'élève)

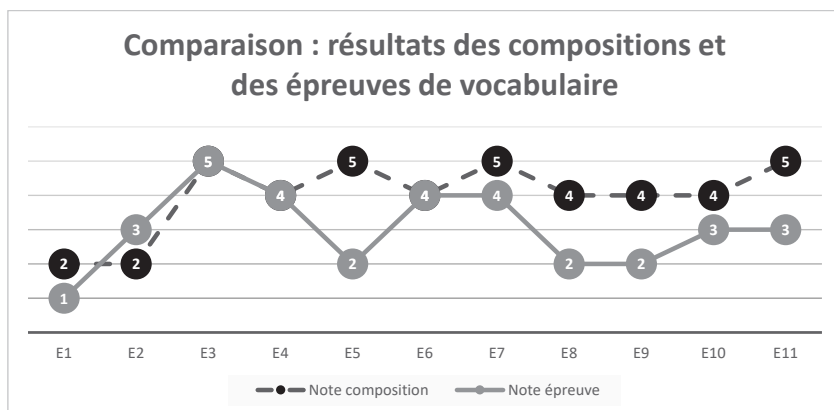


Figure 4 : Comparaison des résultats (notes) obtenues pour les compositions (en pointillé) et aux épreuves de vocabulaire, par apprenant (élève = E1, E2, E3, etc.)
 Notation : « insuffisant » (1), « suffisant » (2), « bien » (3), « très bien » (4) et « excellent » (5).

Le graphique de la Figure 4 nous permet d'observer deux courbes : celle représentant les notes attribuées à la composition et celle (en pointillé) indiquant les notes attribuées à l'épreuve de vocabulaire. Notons que le système éducatif croate comprend cinq notes au total, allant de « insuffisant » (1), « suffisant » (2), « bien » (3), « très bien » (4) et « excellent » (5). En abscisse nous avons porté les identifiants des apprenants, sur l'ordonnée, les notes par ordre croissant. Les deux points, pour tout apprenant, représentent les deux notes attribuées à chaque apprenant : une

pour la composition, l'autre pour l'épreuve de vocabulaire. En conséquence, nous pouvons observer quatre situations différentes : a) l'accord total des notes pour E3 et E4 ; b) l'écart minimal des notes (d'une note) pour E1, E2, E7 et E10 ; c) l'écart plus significatif (de deux notes) pour E8, E9 et E11 et d) l'écart le plus significatif (de trois notes) pour E5. Cette figure est instructive : elle confirme partiellement notre 3e hypothèse (cf. ci-dessus 3.2.) disant qu'il existe une corrélation positive entre les notes attribuées à deux productions écrites. Les écarts observés indiquent que les apprenants, bien qu'ils aient obtenu de bonnes notes en composition, n'ont pas tellement bien réussi à l'épreuve de vocabulaire. Cela témoigne également que les critères plus précis sont appliqués à l'épreuve de vocabulaire, alors que dans le cas de la composition, l'évaluation s'avère être bien plus complexe, vu la nécessité de prendre en compte les critères tels que la cohérence, cohésion, etc. En même temps, cela signifie, dans le cas de la composition, que la relation entre le nombre de mots et le nombre d'erreurs commises (comme dans le cas de E5) n'est pas un facteur décisif dans l'évaluation.

Conclusion

Selon notre première hypothèse, les erreurs des lycéens croates à l'écrit sont influencées par leur langue maternelle (le croate) et l'anglais, leur première langue étrangère. À travers certaines erreurs formelles, nous avons montré l'influence inéluctable de l'anglais (les mots exemple ou problème). D'autre part, l'orthographe française pose des difficultés aux apprenants croates parce qu'elle possède beaucoup d'éléments qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Ceci pourrait expliquer l'incidence d'un tel nombre d'erreurs formelles.

Les erreurs liées à la combinatoire grammaticale viennent en deuxième lieu. Nous avons remarqué la tendance inconsciente à la traduction mot à mot, ce qui amène les apprenants à choisir des prépositions erronées, genre incorrect du nom en français ou une classe de mots inappropriée. Pour ce qui est des erreurs sémantiques, nous avons constaté quelques irrégularités quand il s'agit des quasi-synonymes comme élève/étudiant, gens/people. Ces erreurs méritent une attention particulière en classe, étant donné leur proximité sémantique avec les mots de la langue maternelle (ou L1).

Pour ce qui est de l'épreuve de vocabulaire, il ressort que les synonymes représentent la plupart des erreurs relevées, suivies par les antonymes ; puis viennent les questions vrai/faux et finalement les erreurs liées aux définitions. Nous citons les cas les plus représentatifs : dans la catégorie des synonymes, c'est l'adverbe volontiers, pour les antonymes, le verbe se méfier de. Pour la catégorie des définitions,

nous citons le mot subvention qui présente des difficultés pour les apprenants croates. Quant au savoir socioculturel, nous constatons que l'adjectif laïque pose des difficultés aux apprenants.

En ce qui concerne la notation, nous avons comparé les résultats (notes) des apprenants obtenus à l'épreuve de composition et à l'épreuve de vocabulaire. Cela nous a permis de vérifier dans quelle mesure la compétence de chaque apprenant est développée. Après avoir observé deux courbes représentant les notes obtenues par chaque apprenant, nous constatons un nombre significatif des écarts entre les deux notes : ces écarts sont observables dans 7 cas d'un total de 11 apprenants. Les écarts sont minimaux chez quatre apprenants et plus significatifs chez trois apprenants. Cela confirme, d'une part, que la composition représente une forme d'expression libre où les apprenants peuvent choisir leur vocabulaire. D'autre part, cela montre que les critères plus précis sont appliqués à l'épreuve de vocabulaire. Il ressort également de notre analyse que les apprenants devraient travailler davantage sur leur savoir socioculturel (les exemples de mots laïque ou subvention montrent que leur non-maîtrise n'est pas strictement liée à la compétence linguistique de l'apprenant) et que le savoir socioculturel joue un rôle important dans la construction de la compétence lexicale.

En mettant en évidence les erreurs lexicales, nous avons montré que l'analyse des erreurs serait un moyen efficace d'éclairer des aspects lexicaux problématiques à acquérir pour un apprenant croatophone. Si l'enseignant aborde plus en détail les erreurs observées dans la production écrite et explique leurs sources potentielles, l'apprenant sera en mesure d'améliorer sa production écrite et d'éviter les erreurs ; de plus, il deviendra plus conscient de son processus d'apprentissage. Outre cela, la réflexion sur l'erreur, d'ailleurs un phénomène évolutif, permettra aux enseignants de diversifier les démarches et stratégies didactiques. Pour conclure, le champ du lexique et son application à l'écrit demeurent un domaine à examiner encore plus profondément.

Bibliographie

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 maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal.

Anctil, D. 2010. *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en didactique. Université de Montréal. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/1866/5077> [consulté le 20 août 2022].

Anctil, D. 2012. « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques ». *Pratiques*, n°155/156, p. 7-30. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3447> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3447> [consulté le 20 août 2022].

- Babot, M. V., Helman, S., Pastor, R. 2007. « Didactique de l'écrit ». *Recherches et perspectives*. Éla. Études de linguistique appliquée, n° 148, p. 395-404.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des politiques linguistiques. Strasbourg.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et Didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDIFLE.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Damić Bohač, D., Pecnik, P. 2018. « Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones - niveau intermédiaire ». *Strani jezici*, n° 47, 1-2, p. 5-26.
- Defays, J.-M., Meunier, D. 2015. « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! » *Pratiques*, n° 167-168, p. 1-13. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2752> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2752> [consulté le 10 novembre 2020].
- Delatour, Y. 2004. *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Hachette.
- Granger, S., Monfort, G. 1994. « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 3. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aile/4890> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4890> [consulté le 10 mai 2020].
- Hamel, M.-J., Miličević, J. 2007. « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), p. 25-45. [En ligne] : <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf> [consulté le 10 novembre 2020].
- Leeman, D. 2000. « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le français aujourd'hui*, n° 131, p. 42-52. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0089> [consulté le 10 novembre 2020].
- Mel'cuk, I. A., Clas, A., Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Paris/Louvain-la-Neuve : Duculot. [En ligne] : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=866 [consulté le 15 octobre 2020].
- Rey, A. 1991. Présentation du Petit Robert. In : *Le Petit Robert 1*, par Paul Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris : Le Robert.
- Sardier, A., Roubaud, M.-N. 2020. « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? ». *Repères*, n° 61, p. 8-15. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/reperes.2537> [consulté le 15 novembre 2020].
- Tagliante, Ch. 2001. *La classe de langue. Techniques de classe*. Paris : CLE international.
- Tagliante, Ch. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Sources en ligne :

Larousse Dictionnaire en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 5 mai 2020].

Note

1. Nikolina Kastropil est responsable de la recherche ainsi que du cadre méthodologique, Ivana Franić est responsable du cadre théorique.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr