



Université d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de doctorat en science
Didactique du français

**Maîtrise du lexique chez les étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de langue
française : typologie des problèmes
lexicaux en français langue étrangère et perspectives didactiques**

Présentée et soutenue publiquement par :

M^{me}. Benmessabih Zahéra Malika

Devant le jury composé de :

Mme MEDJAD FATIMA	Professeur	Université Oran2	Président
M. TOUATI Mohamed	M.C.A	Université Oran2.	Rapporteur
M. AIT MENGUELET SALAH	M.C.A	Université Oran2.	Examineur 1
M. FATMI SAAD EDDINE	M.C.A	ENS Oran.	Examineur 2
M. LAROSSI ALI	MCA	Université de Saida.	Examineur 3
Mme. BENBACHIR NAZIHA	M.C.A	Université de Mostaganem.	Examineur 4

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Je tiens à remercier très profondément mon directeur de recherche, Monsieur Touati Mohamed, pour son humanité, son savoir-faire et son soutien inestimable.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font de bien vouloir évaluer ce travail.

J'exprime aussi ma gratitude à Professeur Denis Legros, de l'Université de Paris8, notamment pour ses nombreuses formations sur les statistiques inférentielle et sur l'utilisation du logiciel ANOVA.

Mes remerciements sont adressés aux enseignants du département de français de l'université de Mascara, pour leurs précieuses collaborations. Un merci particulier à Monsieur Ali Bencherif Mostafa pour nos nombreux échanges et discussions.

Je remercie les étudiants qui ont accepté de faire faire partie de notre expérimentation.

Enfin, je remercie les êtres les plus chers à mon cœur, dont le soutien et l'amour m'ont aidé à surmonter les difficultés ; ma maman chérie, mon merveilleux époux, ma petite princesse Amira Norane. À mes fidèles compagnons de toujours ; mes frères et sœurs. À mes neveux et nièces. À ma belle-famille et plus précisément à mon adorable belle-maman.

Pour vous exprimer mon éternelle gratitude,

& mon amour inconditionnel,

Ce travail je vous le dédie.

À mes parents, mes étoiles les plus brillantes,

Lors des nuits les plus sombres.

Paix à ton âme mon papa d'amour.

Sommaire

Introduction générale

Première partie : Outillage conceptuel

Chapitre I. Le lexique, _assisethéorique.

Chapitre II. L'erreur lexicale.

Deuxième partie : Les altérations lexicales : typologie et explications

Chapitre III. La méthodologie et le protocole adopté pour la première expérimentation.

Chapitre VI. L'Analyse des erreurs lexicales d'après la typologie élaborée. Analyse des productions écrites des étudiants.

Chapitre V. L'explication des erreurs lexicales.

Troisième partie : Les perspectives didactiques

Chapitre VI. Le jeu de dramatisation des textes pour l'enseignement du lexique en FLE à l'université.

Chapitre VII. Le développement des compétences lexicales et métalexicales pour une production de texte en FLE.

Conclusion générale.

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Introduction générale

Nombreux sont les chercheurs qui ont considéré que l'enseignement du lexique dans les milieux scolaires a toujours été le parent pauvre de la didactique (Bastuji, 1978 ; Simard, 1994). D'autres chercheurs, tels que Calaque & David (2004) ou encore, Grossmann, Paveau & Petit (2005), Charmeux (2014), en essayant de jeter les bases « d'une didactique du lexique », témoignent plutôt d'un engouement nouveau pour cette dimension de l'enseignement de la langue.

D'autres chercheurs tirent la sonnette d'alarme en dénonçant un enseignement du lexique dit « anémique », qui se limite à un simple enseignement du vocabulaire, et dont les contraintes n'ont eu cesse d'être soulevées et qui, comme nous le verrons, ne représente qu'une des dimensions nécessaires à une réelle maîtrise d'une unité lexicale¹. Un enseignement présumé du lexique qui se fait au dépend d'un réel enseignement illustrant aux apprenants les principes mêmes qui structurent le lexique (Durkin, 1979 ; Jenkins et Dixon, 1983 ; Zimmerman, 1993). Mais, qu'entendons-nous par « maîtrise du lexique » ? Serait-il le synonyme « de compétence lexicale » ?

Nous considérons dans le cadre de cette recherche que bien que les deux termes soient extrêmement liés, mais une distinction majeure est à soulever. La compétence lexicale relève des connaissances sur des unités lexicales précises (sur sa forme, son sens et selon la combinatoire). Connaissances qui permettront d'acquérir, entre autres, la maîtrise de nouvelles unités lexicales. Ainsi, la maîtrise du lexique sera le réinvestissement de ces connaissances selon le contexte.

Toutefois, il semble quelque peu ardu d'interroger des étudiants sur leurs connaissances acquises sur des unités lexicales précises.

¹Le terme « unité lexicale » est utilisé à la place de « mot », les raisons d'une telle initiative seront expliquées lors de notre cadre conceptuel.

Pour notre part, afin d'évaluer le degré de maîtrise du lexique nous avons décidé d'observer les problèmes liés à la maîtrise du lexique dans un contexte donné, les rédactions estudiantines entre autres.

Évoqué la question des rédactions, nous engage en effet à nous interroger sur le degré de maîtrise du lexique chez les apprenants. Comment l'évaluer ? Que faire avec et face à toutes les erreurs lexicales commises ? D'ailleurs, c'est ce contexte didactique qui a été au départ de notre travail de thèse.

En outre, depuis les années 1980, la production écrite en langue étrangère et seconde a fait l'objet d'abondantes recherches s'inscrivant dans diverses perspectives ; pédagogiques, linguistiques ou psycholinguistiques. Les résultats de ces études ont permis de mettre le point sur la complexité des processus sollicités et mis en œuvre par l'apprenant, et d'amorcer, par conséquent, une réflexion didactique, afin d'optimiser, de moderniser, ou d'actualiser les pratiques enseignantes en français ; langue maternelle (désormais FLM), et langue étrangère (désormais FLE). Ainsi, des travaux de recherche menés en didactique des langues insistent depuis plusieurs années sur l'importance du lexique dans le développement des compétences scripturales et sur son apport dans la réussite scolaire (Gracia-Debanc & Fayol, 2002).

En Algérie, l'enseignement du lexique ne déroge certainement pas à la règle. En effet, la production de textes en FLE, dans les trois cycles primaire, moyen et secondaire, demeure une activité de prédilection. Toutefois, les connaissances lexicales qu'implique cette activité apparaissent déconnectées des activités textuelles, comme si elles relevaient d'apprentissages antérieurs, voire d'apprentissages informels. La place accordée à l'enseignement du lexique dans les institutions de l'éducation et de l'enseignement est problématique. En effet, bien que les travaux sur le lexique connaissent un essor fulgurant d'une part, et que le programme d'enseignement ait subi modifications et réformes d'autre part, nous remarquons que l'enseignement du lexique ne fait pas partie des objectifs de l'enseignement en soi. Nous découvrons, à partir du programme d'enseignement et séquences que nous avons visité, que le lexique n'est pas enseigné de manière systématique.

Les années passent, et les difficultés des élèves en matière de production écrite persistent. En effet, arrivé à l'université, le problème en rédaction des textes en FLE ne désemplit pas. En tant qu'enseignants au département de langue et littérature française, à l'Université Algérienne, nous sommes quotidiennement confrontés aux difficultés que pose le lexique du français aux étudiants (les constructions verbales, l'emploi des unités lexicales synonymiques et polysémiques, le choix des prépositions, les collocations, etc.). En tant qu'enseignants en langue, le travail de correction nous appelle à nous poser des questions sur les erreurs récurrentes dans les productions des étudiants : pourquoi ces erreurs ? Comment pourrions-nous les expliquer et, surtout, pouvons-nous y remédier ?

Pour ces raisons notre terrain d'investigation fut déterminé : la didactique du lexique en français langue étrangère, typologie des problèmes lexicaux et perspectives didactiques.

Nous considérons que le fait d'identifier l'erreur lexicale est un atout majeur dans notre travail de recherche. En effet, cette opération nous permettra, d'une part, d'indiquer les difficultés scripturales des étudiants. Et d'autre part, grâce à cette démarche, nous nous rendrons compte de l'évolution de la maîtrise du lexique chez l'apprenant. Autrement dit, notre visée didactique nous amène à considérer l'erreur lexicale comme indicateur de premier ordre sur les connaissances lexicales de l'apprenant. Mais pas seulement, l'erreur lexicale nous permettra aussi, sur une période plus longue, de nous informer sur l'évolution des compétences de ce même apprenant.

Nous posons la problématique suivante : quelles sont les difficultés lexicales en FLE chez les étudiants inscrits en 1^{ère} année du département de français ? Et quel système d'aide pour y remédier ?

Notre étude se veut descriptive, mais aussi développementale. Elle ambitionne deux principaux objectifs. Le premier étant de décrire les types de problèmes lexicaux en FLE, soumis à une activité de rédaction de texte afin d'établir la fréquence de chaque type d'erreurs selon la grille des erreurs lexicales que nous proposons. Le deuxième étant de proposer un système d'aide afin de pallier les

difficultés lexicales des étudiants. Pour ce faire, nous étudierons les effets d'un entraînement lexical et métalexical à l'oral sur l'acquisition et la maîtrise du lexique.

La méthodologie que nous adoptons se subdivisera elle aussi en deux grandes étapes. La première, plutôt quantitative, vise à dresser un tableau des différents types de problèmes lexicaux rencontrés dans le corpus d'étudiants. La deuxième, plutôt qualitative – et exploratoire, étant donné le nombre limité de sujets ne nous permettant pas, pour ainsi dire, de prétendre à un état des lieux exhaustif – s'intéresse plutôt à trouver les meilleurs systèmes d'aide pour favoriser la maîtrise des savoirs lexicologiques en FLE. Nous considérons que les réponses à ces questions devraient permettre de tirer certaines conclusions didactiques relatives à l'enseignement du lexique en FLE dans le milieu universitaire algérien.

Notre recherche expérimentale est fondée sur le modèle de la lexicologie explicative et combinatoire (désormais LEC). Cette approche, branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, nous a permis de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. Car en plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique. En nous basant sur ce modèle, nous avons été en mesure de déterminer les entorses possibles à l'ensemble des propriétés des unités lexicales, et donc à en proposer une caractérisation exhaustive reposant sur un cadre théorique précis. En outre, nous considérons que dans le cadre de la pédagogie universitaire, améliorer la performance lexicale des étudiants lors des productions écrites, pour pouvoir utiliser de termes pertinents, et avoir une certaine capacité à les associer selon des règles lexicales et sémantiques nécessite un enseignement systématique du lexique. Nous postulons alors qu'un entraînement lexical et métalexical- à l'oral favorise la maîtrise du lexique en FLE. Pour vérifier cette hypothèse, nous prenons comme outil le texte théâtral. Nous considérons que le texte, accompagné de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour favoriser la maîtrise des savoirs lexicologiques. Nous avons choisi d'axer notre étude sur un thème celui du

« lexique des émotions » mobilisé par les étudiants lors de la production de textes narratifs.

Nous avons subdivisé notre travail en trois parties, chaque partie répond à un objectif que nous nous sommes assigné.

La première partie vise à poser les assises théoriques sur notre objet de recherche : le lexique. Nous aborderons en premier lieu la question conjointe de la théorisation et de la description du lexique. À cet effet, nous entamerons dans le premier chapitre par un survol de différentes visions théoriques du lexique appartenant à des courants épistémologiques distincts. Les objectifs que nous nous sommes fixés, seront pour nous, un guide, qui nous permettra d'évaluer la pertinence des théories examinées.

Le deuxième chapitre explicitera la notion « d'erreur lexicale », qui constitue pour notre travail de recherche la pierre angulaire. Nous survolerons, par ailleurs, les différents courants de recherche qui se sont intéressés à l'erreur et nous verrons en quoi ils peuvent éclairer la question de l'analyse d'erreurs lexicales. Nous tenterons aussi de démontrer pourquoi il est nécessaire, selon nous, d'élargir le concept d'erreur lexicale pour qu'il englobe certains dysfonctionnements qui pourraient à première vue être considérés comme relevant d'autres dimensions du code linguistique. Cette exploration de la façon dont la norme s'applique au lexique nous permettra de développer, un outil servant à caractériser précisément les différents problèmes de nature lexicale des étudiants de l'Université Algérienne.

Cela nous amène à la deuxième partie de notre travail, consacrée à la description des différentes altérations lexicales en FLE, des étudiants du département de langue française, soumis à une activité de rédaction de texte afin d'établir la fréquence de chaque type d'erreurs, selon la grille des erreurs lexicales que nous proposons. Ainsi, le troisième chapitre est directement introduit par la présentation de notre outil d'analyse ; notre typologie d'analyse des erreurs lexicales basée sur la LEC. Nous aborderons par la suite le contexte dans lequel notre recherche a été réalisée (outils, ouvrage de référence, corpus, consignes..).

Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des erreurs lexicales rencontrées dans les productions écrites des étudiants, au niveau de la forme, du sens et au niveau de la combinatoire. Nous entamerons par les erreurs les plus fréquentes, et clôturerons avec les erreurs les moins fréquentes. Chaque catégorie présentée débutera par une présentation des différentes sous-classes d'erreurs avant de les détailler en ordre décroissant de fréquence.

Le cinquième chapitre sera consacré à une tentative d'explication des erreurs lexicales rencontrées dans les textes. Pour ce faire, nous allons explorer plusieurs hypothèses. Nous aborderons entre autres, l'état des lieux et l'analyse du contexte d'apprentissage/enseignement du français et en français en Algérie. Nous ne risquons point de nous étaler sur la genèse des statuts des langues en Algérie, répondue dans les travaux de recherche, largement développée par Khaoula Ibrahim (1996) donnant lieu à « *une chronologie évènementielle du processus d'arabisation en Algérie* ». Nous insisterons, par ailleurs, sur la mise en exergue de l'aspect problématique des langues en présence, et son effet sur l'enseignement du FLE et sur l'acquisition du lexique. Nous supposons en effet que ce contexte peut être à l'origine des difficultés inhérentes à la maîtrise du lexique et à la production des textes en FLE.

Comme nous l'avons souligné, notre objectif est bien sûr d'identifier les altérations commises au niveau du lexique, mais nous ambitionnons aussi de proposer des perspectives afin de pallier ces difficultés.

Cela nous amène à la troisième partie de notre travail consacrée à notre deuxième objectif, à savoir les perspectives didactiques afin de favoriser la maîtrise du lexique en FLE.

Ainsi, notre sixième chapitre propose le texte théâtral comme perspective à l'enseignement du lexique. Nous considérons que le texte issu d'une pièce théâtrale, accompagnée de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour un entraînement lexical et métalexical à l'oral, et qui pourrait favoriser la maîtrise des savoirs lexicologiques.

Le septième chapitre est consacré à l'analyse de l'effet d'un entraînement lexical et métalexical à l'oral sur la maîtrise du lexique. Nous postulons alors

qu'un entraînement lexical et métalexical à l'oral pourrait être une aide pour la maîtrise des savoirs lexicologiques. Pour ce faire, nous mènerons notre deuxième expérimentation, dans le but de mesurer l'effet du système d'aide que nous proposons.

Nombreux chercheurs en quête de données reconnus scientifiquement, stipulent aujourd'hui le recours aux analyses statistiques (Biber, Nekrasova & Horn, 2011). Ainsi, lors de notre deuxième expérimentation, les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle : l'analyse de la variance ou ANOVA² (ANalysis Of VAriance).

²Les différences observées sont considérées comme statistiquement significatives et donc généralisables à la population parente, lorsque la probabilité de faire une erreur en affirmant cette différence est inférieure à 5%. Nous admettons une tendance à la significativité des différences observées lorsque la probabilité est comprise entre 5% et 10%.

PREMIERE PARTIE
OUTILLAGE CONCEPTUEL

Chapitre 1. Le lexique, assise théorique

Introduction

Le présent chapitre vise à poser les assises théoriques sur notre objet de recherche : le lexique. Nous aborderons au premier abord la question conjointe de la théorisation et de la description du lexique. À cet effet, nous entamerons par un survol de différentes visions théoriques du lexique appartenant à des courants épistémologiques distincts. Les objectifs que nous nous sommes fixés, seront pour nous, un guide, qui nous permettra d'évaluer la pertinence des théories examinées. D'un point de vue didactique, le choix d'une théorie linguistique de référence a son importance. La théorie que nous retiendrons par exemple devrait être utilisée afin d'appuyer la sélection des contenus dans une situation d'enseignement/apprentissage. Elle devra également supporter la construction d'activités. Ainsi, les théories ayant pour objectif des applications pédagogiques potentielles seront nécessairement privilégiées. Enfin, il nous semble important que la théorie choisie puisse représenter le fonctionnement du lexique lui-même, mais aussi l'interaction des différents modules linguistiques. En effet, le travail sur la langue implique de prendre en compte les multiples liens qu'entretiennent les niveaux de fonctionnement entre eux. L'ensemble de ces critères nous sera utile dans l'examen des différentes approches descriptives du lexique. Nous présenterons ensuite la théorie Sens-Texte et plus précisément sa branche lexicologique, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), qui constituera le cadre théorique de référence pour le volet linguistique de cette thèse. En faisant appel aux critères de sélection évoqués, nous expliquerons pourquoi nous avons arrêté notre choix sur la LEC comme théorie de référence, plutôt que sur l'une ou l'autre des autres théories présentées. Comme toutes théories, la LEC présente quelques déficiences notamment au niveau des applications pédagogiques auxquelles elle peut donner lieu. À cet égard, nous aborderons les études psycholinguistiques et l'apport qu'ils pourraient ajouter à notre étude, notamment au niveau des applications pédagogiques.

En outre, nous serons amenés tout au long du travail à devoir recourir à des notions clés. Ces notions bénéficient tantôt d'une définition bien claire, d'autres par

contre sont matières à discussion. Ainsi, pour engager un discours qui se veut cohérent, clair et précis, il nous semble important de mettre l'exergue sur ces notions, nous tenterons par ailleurs de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qu'un lexique ? Est-ce que la notion « lexique » est le synonyme des termes « vocabulaire » ou « mot » ? Ou bien jouit-il d'une compréhension plus profonde que cela. Pour ce faire, nous proposons par la suite une mise au point terminologique au tour de la notion « lexique ».

La dernière section sera consacrée à un certain nombre de notions relatives à l'étude et à la description du lexique, ce que nous avons dénommé les savoirs lexicologiques.

1.1 Les approches descriptives du lexique

Chaque théorie linguistique possède sa propre représentation sur la notion « lexique », et dispose de sa propre vision sur sa place dans le fonctionnement de la langue. Aussi, chaque théorie propose une formalisation qui lui soit particulière. Plus spécifiquement, c'est la lexicologie, en tant que science connexe de la linguistique, qui produit les connaissances nécessaires pour décrire le lexique. L'ensemble de ces théories (linguistiques au sens large ou de théories lexicologiques en particulier) influence évidemment la façon de décrire l'information lexicale.

Dans leurs tentatives de description, des théories exposant la notion du lexique, Fuchs et Le Goffic (1992), isolent pour leur part trois courants principaux dans lesquels ils tracent les grandes théories linguistiques contemporaines : courant structuraliste, grammaires formelles et théories sémantiques de l'activité du langage.

Dans la prochaine section, nous tenterons d'examiner les différentes façons de décrire le lexique à l'intérieur de quelques-unes des théories rattachées à l'un ou l'autre de ces courants. Nous nous centrerons tout particulièrement sur les théories qui ont marqué le paysage de la linguistique contemporaine (la grammaire générative, entre autres).

1.1.1 Le Courant structuraliste

Afin de mettre en évidence ce courant, nous entamerons par la mise en évidence de deux approches différentes : l'approche de Pottier (1992), et l'approche de Tesnière (1959).

Si nous devons donner un aperçu général sur les deux approches, nous évoquerons, bien évidemment, d'abord leurs origines. Ainsi, ces deux théories relèvent du structuralisme, puisqu'elles cherchent à représenter la **structure** de la langue.

L'approche que propose Pottier (1992), met tout particulièrement l'accent sur l'aspect sémantique de la langue et de ce fait revêt un intérêt du point de vue de la description du lexique. Quant à l'approche que propose Tesnière (1959), elle met l'accent sur la description du fonctionnement syntaxique, tout en portant un intérêt au rôle de la sémantique dans le fonctionnement de la langue.

1.1.1.1 La sémantique componentielle (Pottier, 1992)

L'analyse sémantique componentielle s'appuie sur un principe d'analyse issu du structuralisme selon laquelle la description linguistique devrait être fondée sur des oppositions caractéristiques entre les unités d'un même système. La phonologie, par exemple, est basée sur une telle forme d'analyse.

Pour l'analyse sémantique, il s'agit de discriminer l'ensemble des traits sémantiques distinctifs, les sèmes. Fuchs et Le Goffic (1992) rapportent un exemple d'analyse des traits sémantiques distinctifs associés aux verbes dénotant des cris d'êtres vivants. Nous avons reproduit l'analyse en question dans le tableau qui suit.

	ABOYER	CRIER	GLOUSSER	MIAULER
Sème 1 : manifestation sonore buccale	+	+	+	+
Sème 2 : Par le chat	-	+	-	+
Sème 3 : Par le chien	+	+	-	-
Sème 4 : Par la poule	-	+	+	-
Sème 5 : Par un humain	-	+	-	-

Tableau 1. Tableau des traits distinctifs du champ lexical des cris d'animaux

À la suite de cette présentation, nous nous permettrons de dire que bien que l'analyse componentielle pourrait se présenter comme une méthode intéressante qui permettrait de distinguer certains des traits caractéristiques de l'unité lexicale. Cependant, cette analyse demeure bien restrictive dans la mesure où les traits distinctifs dégagés ne permettent pas de faire apparaître certaines nuances sémantiques. Pour nous expliquer, si le sème 'par le chat' s'applique à *miauler*, il s'appliquerait aussi à *hurler*, cela sans que l'on puisse savoir ce qui distingue *miauler* de *hurler*. Il semble ainsi que cette situation soit fort discutable, nous ne pouvons concevoir que le sème *crier* soit rattaché à tous les autres sèmes.

C'est dans cette perspective que Tesnière (1959) aborde l'étude de la langue et du fonctionnement syntaxique tout particulièrement.

1.1.1.2 La syntaxe structurale (Tesnière, 1959)

C'est sur la base d'observations des faits de grammaire dans de nombreuses langues que Tesnière a développé sa théorie de la syntaxe structurale. Ce qui nous permet de distinguer Tesnière (1959) d'autres théoriciens du fonctionnement linguistique, c'est l'importance qu'il octroie à la notion de fonction en syntaxe. La prise en compte de cette notion entraîne de ce fait la distinction entre la syntaxe statique (les catégories) et la syntaxe dynamique (les fonctions). La syntaxe statique s'occupe de l'analyse de l'ordre linéaire séquentiel ; elle est subordonnée à la syntaxe dynamique, dans laquelle se définissent les fonctions.

La syntaxe dynamique veut rendre compte de l'activité linguistique typique du locuteur (parler et comprendre), en d'autres mots, de la parole au sens saussurien. Pour Tesnière (1959), parlé, est le fait d'établir un ensemble de connexions entre les différentes unités lexicales, alors que comprendre, c'est saisir l'ensemble des connexions qui unissent ces « unités lexicales ». En d'autres termes, parler une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire, et inversement, comprendre une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural. Par ailleurs, il ne peut y avoir structure qu'autant qu'il y a fonction.

Enfin, il est à noter que Tesnière considère que le plan sémantique fonde, en dernière instance, la syntaxe, le structural n'ayant de raison d'être que dans la sémantique.

Pour résumer l'approche de Tesnière, ses considérations théoriques rompent avec la vision traditionnelle, selon laquelle le verbe seul organise la phrase, sur la base de la norme des phrases écrites dans certaines langues européennes. Prenons

l'exemple de la phrase *Ali prépare un exposé*, le verbe *prépare* est le régissant de *Ali*, qui est quant à lui le subordonné. Un régissant peut, en effet, régir plus d'un subordonné, *prépare* a comme second subordonné le nom *exposé*. Un même terme peut aussi bien être subordonné à un terme supérieur que commande un terme inférieur. Dans notre exemple, *exposé est* subordonné à *prépare*, mais il joue lui-même le rôle de régissant auprès de l'article *un*. Chaque régissant qui gère un ou plusieurs subordonnés est appelé **nœud** (la phrase donnée en exemple contient ainsi deux nœuds, *prépare* et *exposé*). Ces nœuds sont rattachés à des catégories de mots pleins. Ainsi, dans cette approche, il existe autant d'espèces de nœuds que de catégories de mots pleins. Cette caractérisation revêt un intérêt particulier puisqu'elle nous offre une définition fonctionnelle de la notion de phrase : en effet, une phrase est constituée par l'agencement d'un ou plusieurs nœuds parmi lesquels existe un nœud central. La présence de ce nœud central permet de développer une typologie des phrases d'après la nature de leur nœud central : phrase substantivale, phrase adjectivale, phrase adverbiale.

1.1.2 La grammaire générative de Chomsky

Pour Fuchs et Le Goffic (1992), différentes variations se sont produites au cours de l'histoire de la grammaire générative, elles se divisent en deux périodes.

La première période va de l'année 1957 à la fin des années 1970. Cette période est marquée par des étapes successives :

- premier ouvrage de Chomsky, *Structures syntaxiques* en 1957 ;
- Aspects de la théorie syntaxique* en 1965 ;
- théorie des traces dans les années 1970.

La seconde période touche les développements récents associés à la théorie du gouvernement et du liage. L'approche adoptée par Chomsky consiste à construire une théorie des structures linguistiques (c'est-à-dire une grammaire), dont la principale

pièce est constituée par la syntaxe. Les phénomènes syntaxiques appartiennent à un niveau spécifique qui est autonome par rapport aux autres niveaux (morphologie, phonologie, sémantique). Pour illustrer ces propos, Chomsky (1971) souligne qu'une phrase peut être syntaxiquement correcte, mais sémantiquement absurde.

En outre, pour Chomsky (1971), l'objet d'étude de la linguistique n'est pas un corpus attesté (qui est fini), mais il serait plutôt l'ensemble des réalisations possibles, y compris celles qui n'ont jamais été prononcées.

J'explique !

Le but de la grammaire étant de rendre compte de toutes les phrases grammaticales. Pour ce faire, cette grammaire devra prendre la forme d'un mécanisme génératif. Afin de pouvoir décrire les faits syntaxiques, nous devons nous référer à un axiome et d'un système de règles. En outre, à partir d'un ensemble fini de règles et de symboles, nous pouvons générer une infinité de phrases, chacune de longueur finie, nous pourrions déduire que les structures syntaxiques ne se réduisent ainsi pas à un corpus fini. Cette propriété intrinsèque à la langue relève du principe de récursivité. En effet, une phrase peut contenir une proposition subordonnée enchâssée dans une autre, ainsi la règle d'enchâssement pourrait être appliquée à volonté.

En cherchant à modéliser les structures syntaxiques de la langue, Chomsky (1971), c'est retourner vers la grammaire de constituants ou grammaires syntagmatiques. Ces grammaires se présentent sous la forme d'un axiome de départ (le symbole P pour « phrase »), un vocabulaire auxiliaire (GN, GV, V, N), un vocabulaire terminal (*Mohamed, grignote, mordre, le, chien, etc.*) et un ensemble de règles de réécriture qui permettent d'engendrer les phrases à partir d'une série d'étapes de dérivation en leur faisant correspondre une description.

Cependant, une telle grammaire, dite « indépendante du contexte » n'atteint pas l'objectif escompté. Un peu trop puissante, elle arrive certes à engendrer des phrases grammaticales, mais produit aussi son lot de phrases non grammaticales ou sémantiquement douteuses (ex : *Le chien grignote Mohamed* ou encore *Mohamed mord le chien*).

Ces productions douteuses et parfois maladroites engendrent un problème. En effet, elles ne permettent pas d'expliquer le lien de paraphrase qui existe entre des phrases de structures syntaxiques différentes. Cela conduit Chomsky à proposer un troisième type de grammaire prolongeant la grammaire syntagmatique. Il s'agit de la grammaire transformationnelle.

Nous retrouvons dans la grammaire transformationnelle, des règles syntagmatiques qui génèrent, plutôt que des phrases, des structures abstraites. Ces règles pourraient comprendre aussi bien des unités lexicales que des règles syntagmatiques. Les règles de transformation auraient pour rôle de convertir ces structures abstraites en de nouvelles structures : des phrases.

Nous distinguons les transformations obligatoires ; ce sont un ensemble de règles qui doivent être appliquées, elles produisent la phrase-noyau (affirmative, active, déclarative, simple). Les transformations facultatives produisent quant à elle des indicateurs de phrases dérivées. La phrase dérivée est considérée être toute phrase ne présentant pas les caractéristiques de la phrase noyau. Ainsi, les phrases négatives, passives, interrogatives ou composées de plusieurs propositions constituent des phrases dérivées, Tremblay (2014).

Afin de pallier les lacunes allouées à la théorie de la grammaire transformationnelle, d'autres auteurs ont tenté d'ajouter à cette théorie une théorie de l'interprétation sémantique. Nous rappelons à cet effet que la sémantique pour la théorie de la grammaire transformationnelle constitue une composante s'articulant sur les structures profondes, ce point, tout particulièrement, sera remis en cause par la suite. Nous passons alors d'un simple mécanisme génératif syntaxique à toute une théorie linguistique qui intègre à la fois l'étude du sens et des sons, mais en subordonnant ceux-ci à la composante syntaxique du modèle, cela pour une meilleure intégration du plan sémantique dans la modélisation théorique. C'est le cas de la syntaxe lexico-fonctionnelle et du lexique génératif.

1.1.3 La syntaxe lexico-fonctionnelle (Bresnan, 2001)

Nous commencerons par dire que cette théorie se veut une théorie linguistique générale (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique). Elle diffère de la grammaire transformationnelle, en particulier parce qu'elle postule un seul niveau de représentation syntaxique. Ce niveau de représentation est la structure de constituants ou *c-structure*.

Ainsi, cette théorie marque une rupture avec sa prédécesseure, en effet, le nom de la théorie (« grammaire (ou syntaxe) lexico-fonctionnelle ») n'est pas fortuit, elle met plutôt en évidence l'importante différence entre celle-ci et la tradition chomskyenne de laquelle elle découle.

En outre, afin de rendre compte des fonctions occupées par les éléments constitutifs de la phrase, Bresnan (2001) postule un autre niveau d'analyse, celui de la structure fonctionnelle, ou *f-structure*. Ce niveau d'analyse est constitué de paires d'attributs et de valeurs. Les attributs peuvent être des aspects (tel que le temps ou le genre), ou encore des fonctions (tel que sujet ou objet).

La *c-structure* et la *f-structure* diffèrent en cela, la *c-structure* varie d'une langue à l'autre, mais pas la *f-structure*, qui est considérée comme universelle et qui contient toute l'information nécessaire pour l'interprétation sémantique d'une phrase.

1.1.4 Le lexique génératif (Pustejovsky, 1995)

Le lexique génératif est un **modèle théorique** de description des mots (le lexique génératif lui-même n'existe pas). Cette théorie ambitionne la représentation sémantique de l'unité lexicale, avec la possibilité d'utiliser ces unités lexicales de façon créative à l'intérieur de contextes nouveaux d'une part, et avec leur capacité de

se combiner avec les autres éléments du lexique, d'autre part, cette propriété est nommée « compositionnalité ».

Au sens de Pustejovsky (1995), la compositionnalité rend compte de cas de figure telle la combinaison entre un nom et un verbe, par exemple entre *dictionnaire* et *interpréter*.

Dans la théorie du lexique génératif, chaque item lexical possède une représentation sémantique comportant quatre niveaux, Pustejovsky (1995). Tremblay (2014) l'explique ainsi :

Tout d'abord, la structure d'arguments est un niveau qui spécifie le nombre d'arguments d'un prédicat et leur catégorie syntaxique.

Le deuxième niveau est celui de la structure d'événement, grâce à ce niveau nous accédons à la représentation des différentes structures qui contribuent en la catégorisation de la théorie du lexique génératif au sein du courant formaliste³.

Le troisième niveau est celui de la structure de qualia, ce niveau regroupe des modes d'explication qui spécifient différents types d'informations selon la partie du discours à laquelle appartient le mot⁴.

Et enfin la structure connectique, ce niveau identifie les relations que peut entretenir un mot avec les autres mots d'un même réseau conceptuel.

³Le recours au formalisme qui d'événement identifie à quel type d'événement appartient le prédicat (action, état, ...).

⁴Par exemple, un nom possède une structure de qualia qui le lie à différents verbes. Ceux-ci permettent d'exprimer diverses facettes sémantiques du nom en question (son origine, sa fonction, etc.) en précisant les différents événements auxquels il peut participer. Ainsi, le nom *dictionnaire* est décrit comme permettant de parler d'un objet particulier qui a été écrit et dont la fonction est d'expliquer. De telles informations permettent différentes stratégies d'interprétation syntaxique et sémantique en contexte.

La *structure de qualia*, qui sert à décrire les différents types d'informations en désignant les différentes parties du discours à laquelle appartient le mot, présente elle-même une organisation particulière. Quatre modes d'explication en font partie, chacun d'entre eux ayant un rôle spécifique : le rôle constitutif, le rôle formel, le rôle téléologique et le rôle agentif, Pustejovsky, (2001).

-Le rôle constitutif assure la description de la relation d'une entité à ses constituants, par exemple le matériel dont elle est composée ou les parties la constituant.

-Le rôle formel liste les attributs caractéristiques d'une entité, en contraste avec les autres entités appartenant à une même classe. L'orientation, l'ampleur, la forme, les dimensions, la couleur ou la position sont autant d'exemples de ce type de rôle.

- Le rôle téléologique caractérise l'entité en termes fonctionnels en indiquant ce qu'elle peut faire ou l'usage qu'il est possible d'en faire.

-Le rôle agentif sert à identifier les acteurs qui sont responsables de l'existence de l'entité. Par exemple, une entité peut avoir été créée par les humains (il s'agit alors d'un artefact) ou résulter d'un phénomène naturel. Les quatre niveaux décrits sont illustrés ci-dessous à l'intérieur d'une représentation partielle qui n'illustre que la structure de qualia.

1.1.5 Une synthèse critique des approches présentées

Afin de pouvoir constituer et nous expliquer sur notre choix ; de déterminer si l'une ou l'autre de ces théories pourrait constituer notre cadre de référence. Nous présenterons, dans la section qui suit, chacune des théories afin de dégager leurs forces ainsi que leurs faiblesses.

La sémantique compositionnelle de Pottier (1992), propose une méthode pour l'analyse du sens, un point fort à son égard que nous ne pourrions négliger. Toutefois, cette théorie, la sémantique compositionnelle, ne développe qu'une seule figure de l'analyse sémantique, les traits distinctifs des unités lexicales deviennent pour ainsi

dire très restrictifs. Or, l'analyse des unités lexicales pourrait être envisagée à partir d'autres aspects, par exemple la mise en évidence de la structure actancielle (telle que la propose Tesnière (1959)). De ce point de vue, cette théorie ne peut être représentative du fonctionnement du lexique dans son ensemble.

Nous considérons que l'approche de Tesnière (1959) est une théorie fort pertinente puisqu'elle arrive à mettre en évidence la relation étroite existant entre le lexique et la syntaxe. Son postulat sur le fonctionnement de la langue est une vision à laquelle nous adhérons parfaitement⁵. Cependant, la syntaxe structurale ne se présente pas comme un modèle théorique du lexique et ne peut de ce point de vue constituer notre modèle de référence.

À son tour, la grammaire générative, étant subordonné aux structures et aux règles syntaxiques, le lexique devient relégué au second plan. Ainsi, cette théorie ne peut donc pas constituer, pour nous, un cadre de référence pour l'analyse des erreurs lexicales. En outre, si Bresnan (2001) propose un modèle caractéristique sur rôle du lexique, nous ne connaissons malencontreusement pas d'applications pédagogiques à la syntaxe lexico-fonctionnelle.

L'approche de Pustejovsky (1995), présente une description intéressante du fonctionnement des unités lexicales. Cependant, les descriptions qui y sont proposées utilisent un formalisme pour le moins complexe qui semble difficilement adaptable à des fins didactiques.

⁵postulant que le plan sémantique fonde la syntaxe

1.2 La théorie sens-texte

La théorie linguistique qui servira de toile de fond pour l'élaboration de notre thèse est la théorie Sens-Texte. Née au début des années soixante à Moscou, sous l'influence des courants structuraliste et fonctionnaliste, essentiellement développés par Igor Mel'čuk, professeur au département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal, cette théorie conçoit la langue comme un système permettant de faire correspondre à un sens donné l'ensemble des «textes » qui le véhicule. En outre, la théorie sens-texte fournit les informations nécessaires pour passer d'une idée (le sens) à sa réalisation dans une langue donnée (le texte).

Dans son ensemble, la théorie sens-texte (désormais TST), revêt un intérêt particulier pour l'enseignement des langues. Selon Tremblay (2009), la théorie sens-texte est utile dans l'enseignement d'une langue étrangère, car elle peut être utile dans la sélection du matériel à étudier dans un programme de cours de langue. Elle peut servir également à clarifier à la fois ; les critères de mesure du rendement linguistique, le but ultime étant l'enseignement des langues, et de leurs maîtrises.

La TST, perçoit la langue du point de vue du locuteur, la définition de la langue emprunte un chemin qui va du sens vers le texte, parcours suivi par chaque individu qui parle ou rédige. Selon Bastuji (1978) :

« Toute pédagogie du vocabulaire doit être fondée sur l'activité du sujet parlant, activité fondée sur des règles que les enfants ne peuvent véritablement maîtriser que s'ils sont amenés à les découvrir et à les expérimenter par eux-mêmes. » (P. 89)

La TST, accorde la primauté au lexique d'une langue plutôt que sur sa grammaire, contredisant ainsi le point de vue dominant de la linguistique où la syntaxe est reine. Dans le cadre de notre recherche, nous ferons appel à la Lexicologie Explicative et Combinatoire (désormais LEC).

Nous posons ainsi la question suivante : quel serait l'intérêt de la LEC dans l'enseignement du lexique ?

En ayant recours à une approche formelle, la lexicologie explicative et combinatoire, branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, permet de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. En plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique, (Polguère, 2003). C'est là tout l'intérêt de cette théorie pour nous, puisqu'elle nous permettra de décrire avec finesse et exactitude les erreurs lexicales commises par les étudiants.

En outre, la LEC, serait d'un grand apport pour le développement et l'amélioration des contenus d'enseignement de la langue étrangère, plus particulièrement au niveau de l'enseignement du lexique. En effet, il n'existe pas, à l'heure actuelle, de méthode systématique d'enseignement du lexique à l'université. Les didacticiens et les praticiens déplorent cette situation (voir Bastuji, 1978 ; Cohen et Mauffrey, 1978 ; Picoche, 1984), mais n'ont pas encore remédié au problème.

L'utilité de la LEC réside dans la base théorique qu'elle peut fournir pour l'élaboration des contenus d'enseignement du lexique et pour la construction d'exercices pédagogiques. La théorisation formelle du lexique et des propriétés de celui-ci nous permet de cibler les connaissances sur le lexique qui devraient être transmises à l'intérieur des cours de français. La LEC propose en effet un réseau notionnel qui permet de conduire des analyses sémantiques et lexicales dans le cadre de la description du lexique d'une langue (Polguère, 2003).

Après avoir mis en lumière la théorie sur laquelle notre travail de recherche s'appuiera essentiellement, il nous semble important de rendre compte de certaines notions. Parmi lesquelles la notion de lexique et de ses différentes acceptations.

1.3 Les savoirs lexicologiques

Moyen par lequel nous véhiculons un message oral ou écrit, le lexique est défini par les chercheurs comme étant l'ensemble des unités significatives formant une langue et considéré être l'une de ses principales composantes. Dans la partie qui suit, nous tenons à présenter les distinctions qui existent entre les différentes acceptations : lexique, mot, vocabulaire.

1.3.1 Lexique VS mots

Le mot est une notion qui recouvre des formes sonores et/ou graphiques. Il est normé et culturellement déterminé. Il dépeint une réalité, donnant pour chaque élément une image acoustique et un concept qui résume l'intention.

Le mot, la majorité des locuteurs s'accorderaient à dire que c'est une réalité très simple à décrire. Nous nous exprimons à l'oral et à l'écrit grâce à des mots, et les mots de chaque langue sont répertoriés dans le dictionnaire.

Or, d'après les recherches effectuées, définir ce qu'un « mot », devient une tâche qui ne desservit pas de janotisme. En effet, nous constatons qu'en linguistique ou en lexicologie ce terme a fait l'objet d'âpre débat et devient le résultat d'une quantité impressionnante de définitions.

Saussure (1968), dans Cours de linguistique générale, résume le phénomène comme suit :

*« Le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue. »
(p.154)*

Parce que le mot nous apparaît comme une complétude, nous en faisons une unité constitutive élémentaire de notre langue maternelle et des langues que nous

envisagerions d'apprendre. Nous prenons l'exemple des dictionnaires, tel que le Petit Robert où il est clairement affiché « 60 000 Mots pour 300 000 sens ». Or, pour beaucoup de linguistes, cette unité typographique est erronée et ne surmonte pas la difficulté à définir la notion en question.

Charmeux (2014) atteste que « les mots ne sont point des étiquettes d'un réel identique pour tous, mais bien un facteur de structuration du réel » (p.45).

Selon cette auteure, la réalité traduite par les mots est une réalité mentale, le sens d'un mot n'est donc point la chose qu'il équivoque, mais plutôt la représentation mentale que les sujets parlants ont de cette chose. C'est ainsi que Ogden et Richard (1923), cité par Charmeux (2014) ont distingué entre ; le référent du mot et la chose à laquelle il renvoie, analyse qui sera approfondie plus tard par Jakobson.

Mortureux (2004), écrit :

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

À partir de cette citation, nous pouvons comprendre qu'au moins deux définitions sont possibles pour le terme « mot ». La première conception stipule que le mot soit une entité graphique comprise entre des séparateurs ou des marques de ponctuation. Autrement dit, le mot est la forme. Effectivement, dans les discours non scientifiques, cette compréhension du « mot » est très répandue, donnant le simple exemple des concours DELF/DALF, où l'on demande aux étudiants d'écrire un paragraphe entre 200 et 300 mots.

Allant dans cette logique, comment devrions-nous alors considérer des mots comme AUJOURD'HUI, JUSQU'A, TÊTE à TÊTE ? Est-ce juste une combinaison de différents mots, cela dû à la présence des blancs, d'apostrophes, ou de tirets ?

Ou devrions-nous les considérer comme des mots à part entière, puisqu'ils appartiennent à un seul référent sémantique ?

Cela nous amène à poser une question fondamentale : le mot est-il l'unité de sens de la langue ?

Définir un mot en se focalisant fondamentalement sur sa forme est à priori insuffisant, ceci nous ramène donc à la deuxième définition de Mortureux (2004), qui aborde l'aspect sémantique du terme en question. En effet, les mots représentent le réel, les mots correspondant aux unités de sens désignant les choses, les actions, les individus. D'un point de vue sémantique, les mots : lave-vaisselles, faire à repasser, petit déjeuner, doivent être traités au même titre que, vaisselle, repassage et déjeuner, puisqu'il s'agit d'un seul référent sémantique, ils déclenchent chez le locuteur une image sur une réalité concrète, ainsi les mots cités substrat sont sémantiquement inséparables, Picoche (1992).

En outre, une approche qui considère le mot en tant qu'entité orthographique, constituée d'une série de lettres ou de caractères, délimités par un blanc typographique, ne peut être envisagée comme étant une démarche valide.

Pour Martinet (1967), le mot n'est pas une unité linguistique significative. Dans son ouvrage, *Éléments de linguistique générale*, il bascule l'idée que le mot est la plus petite partie du sens véhiculé. Pour ce faire, il analyse les deux mots suivants : « (nous) courons » et « nous (courions) », il démontre que ces deux mots n'ont pas la même valeur significative ; la première contient au moins deux unités significatives (car il y en a d'autres en fait !), l'idée de « courir » et l'idée de « nous » ; quant au second il ajoute sous la forme de l'« i », l'idée d'imparfait. Un seul mot donc peut contenir plusieurs unités de significations. C'est ainsi qu'il propose de nommer « monèmes », ces petites unités de significations.

Une autre question à soulever, les mots ont-ils du sens au même titre, de la même façon, ont-ils la même valeur ? Désignent-ils tous un objet, un concept, une action, un individu ?

Si l'on compare une série de mots comme DANS, QUE, UNE, CETTE à une autre série de mots se composant de BLEU, MARCHER, POMME DE TERRE. Nous parviendrons sans doute à discerner deux séries de mots. La première série présente les « mots » à sens très large qui ne sont pas autonomes, dont les unités ont des fonctions grammaticales qui se définissent plutôt par rapport aux « mots » de la deuxième série. Cette dernière dispose d'un contenu spécifiquement sémantique, ses mots évoquent une réalité même en dehors de tout emploi dans un énoncé (phrastique). Ainsi, nous pouvons distinguer les mots outils (mots vides) et les mots pleins, ou respectivement les mots grammaticaux (les articles, les prépositions, les conjonctions) étudiés principalement par la morphosyntaxe et les mots lexicaux (les noms, les verbes, les adjectifs, partiellement les adverbes) qui relèvent de la lexicologie (M.-F. Mortureux, 2004 ; A. Lehmann et F. Martin-Berthet, 2008).

Ce bref aperçu sur l'hétérogénéité de la notion « mot », permet de comprendre le désaccord manifeste entre les chercheurs. En effet, si certains préfèrent définir le mot comme étant une unité graphique, la plupart la considèrent comme étant une unité associant sens et forme, d'autres par contre soutiennent l'utilisation et le recourt à d'autres termes plus spécifiques, tels que monèmes, lexies, lexèmes...

Pour polguère (2002) :

« Les mots sont au cœur de la connaissance linguistique puisque parler une langue consiste avant tout à combiner des mots au sein d'une phrase en vue de communiquer » (p.12).

Quant à notre position, nous ne refusons pas l'emploi du terme mot, pour les raisons pratiques et surtout pédagogiques citées par Picoche (1992). En effet, l'auteure expose des arguments qui ne nous laissent pas indifférents à sa réflexion. Tout d'abord, ce terme reste très courant, usuel, compris de tous même de la communauté de non-linguiste. Ensuite, le mot peut être considéré comme étant l'unité de fonctionnement de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

1.3.2 Lexique vs Vocabulaire

Il n'est pas rare de constater dans la littérature non spécialisée et même spécialisée, la confusion des deux termes. Nous constatons, en effet, un emploi anarchique, incluant l'emploi d'une notion à la place de l'autre. Du point de vue lexicologique, cette vision est fautive, une dissociation entre les deux termes est de rigueur.

Selon Tréville et Duquette (1996) :

« Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours qu'on appelle « vocable » ou plus communément « mots ». Le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représentée dans la parole réalisée » (P.12).

Ainsi, le vocabulaire est une portion du lexique, il représente un sous-ensemble, hétérogène et évolutif d'une langue. Autrement dit, le lexique de la langue française est le même pour tous, alors que le vocabulaire varie d'une personne à une autre, puisqu'il est impossible pour une personne de (re)connaître tous les mots.

Le lexique formerait alors un ensemble vaste et ouvert qu'un locuteur ne peut maîtriser dans sa totalité, Polguère (2003), la qualifie en tant qu' : « entité théorique... un ensemble dont il n'est pas possible toujours de dire qu'il contient tel ou tel élément particulier ». (p.70).

Le terme « entité théorique » retient particulièrement notre attention, qu'entend Polguère par cette notion ?

Polguère (2003) dans son écrit, déclare qu'une distinction entre le vocabulaire d'un individu et le vocabulaire utilisé dans un texte donné est incontestable. En effet, le vocabulaire d'un individu est constitué de l'ensemble des unités du lexique que ce dernier maîtrise et connaît. Le deuxième cas, à savoir, le vocabulaire utilisé dans un

texte donné, constitue l'ensemble des mots utilisés dans le texte qui représente un corpus beaucoup plus restreint que le vocabulaire d'un individu.

En outre, Picoche (1992), distingue entre le vocabulaire actif et le vocabulaire en reconnaissance, autrefois dit « passif ». Le vocabulaire actif serait composé de mots et de locutions qu'un individu utilise pour s'exprimer spontanément. Le vocabulaire passif est l'ensemble des mots qu'un individu peut comprendre avec sens exact ou approximatif, ces mots seraient utilisés rarement, voire jamais. En situation de production, le vocabulaire actif serait à l'initiative du sujet, le vocabulaire de reconnaissance quant à lui serait proposé au sujet, afin de déchiffrer le sens, l'individu devrait se livrer à un travail d'inférence du sens à partir du contexte.

Lehmann et Berthet (2008) attestent que :

« Cet ensemble est structuré par des relations entre ses unités ; ils se diversifient selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue » (p.22).

En somme, le lexique est un ensemble vaste d'unités d'une langue, ces unités sont régies par des règles et des relations. En outre, en aucun cas le lexique ne pourrait former un ensemble fixe absolu ou pouvant être limité. Ainsi, par contraste nous pouvons tirer la définition du vocabulaire. À savoir un ensemble délimité de mots utilisés et connu par l'individu.

1.3.3 L'unité lexicale et ses entités

La notion d'unité lexicale ne se laisse pas facilement isoler, pour pouvoir l'expliquer nous devons tout d'abord mettre à jour et expliciter tout un réseau de notions intimement liés.

Nous avons abordé précédemment, que la notion « mot » satisfait que rarement les linguistes, préférant avoir recours à d'autres termes qui seraient moins généralisant et donc plus pointilleux et à la connotation plus technique.

Polguère (2003) dans son écrit affirme que le terme « mot » est une notion non-linguistique. Pour nous démontrer l'ambiguïté de ce mot, il nous donne deux exemples :

(1 a) Sa réponse tient en deux mots : « Sûrement pas ! ».

(1 b) « Suis », « es », « est », « sommes », etc. sont toutes des formes du même mot.

De façon très ingénue et approximative nous pourrions dire, dans la phrase (1a), *mot* est employé pour désigner des formes linguistiques qui à l'écrit sont séparées par des espaces ou par des marques de ponctuation. Dans (1b), en revanche, il est explicitement dit qu'un mot est quelque chose de plus «abstrait», plus général qu'une forme linguistique.

Bien d'autres exemples pourraient démontrer que le terme *mot* est utilisé pour désigner deux notions distinctes liées à la langue. De nombreux linguistes et textes de linguistique entretiennent malheureusement cette confusion, en adoptant ce terme indifféremment dans l'un ou l'autre sens. À cela s'ajoute le fait que *mot* pourrait signifier encore bien d'autres choses.

Pour ce faire, nous introduirons deux notions distinctes, proposées par la LEC, afin d'éviter cette confusion : le mot-forme, et lexème

Le mot-forme correspondrait à l'exemple (1a), Polguère (2003) le définit comme étant un signe linguistique possédant une certaine autonomie de fonctionnement et certaines cohésions internes.

L'autonomie de fonctionnement et cohésion interne peut être testée de multiples façons, nous citerons les suivantes, Polguère (2003) :

- Possibilité de remplacer chaque mots-formes par d'autres mots- formes ayant la même fonction grammaticale dans la phrase, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Position 1	Position 2	Position 3	Position 4
La	Rue	Devient	Propre
Ce	Boulevard	Est	Immense
Cette	Route	Sera	Encombrée

Tableau 2. L'autonomie du fonctionnement et de la cohésion interne des mots.

- Possibilité d'employer chaque mots-formes dans d'autres contextes que celui de la phrase initiale. Exemple :

* Il a emprunté de l'argent à la banque.

* Le restaurant se trouve en bas de cette rue.

* La vie devient monotone.

* C'est du travail propre.

- Possibilité de séparer les mots-formes par d'autres mots-formes. Ainsi, nous très bien insérer des mots-formes à l'intérieur d'autres paires de mots-formes, comme le montre l'exemple suivant :

* Grâce aux bénévoles, la rue de l'Arbi Ben Mhidi devient propre.

Quant à la cohésion interne des mots-formes, elle réside dans l'impossibilité d'intégrer un ou plusieurs mots-formes dans le mot-forme lui-même, pour exemple, il est impossible de dire :

-la ruGrâcee deaux bénévolesvient propre.

Nous examinerons à présent l'emploi du terme mot dans un autre contexte. Pour ce faire, revenons à l'exemple (b.1) donné par Polguère (2003) :

- « Suis », « es », « est », « sommes », etc. sont toutes des formes du même mot.

Ou encore :

- Aujourd'hui, Amira a appris deux nouveaux mots en français.

Dans ces exemples, il n'est plus question de mots-formes, mais plutôt d'unité lexicale. Une unité lexicale de ce type appelée lexème, est un élément de base de la connaissance lexicale. Lorsque nous disons que Amira à « appris deux nouveaux mots » dans une langue étrangère, cela sous-entend que cette personne a appris un lexème d'une langue étrangère ; selon les propos de Polguère (2003) une entité qui se matérialise dans les phrases par un ou plusieurs mots-formes. Ainsi, CHAT est un lexème du français, qui pourrait être associé à deux mots-formes ; chat (singulier), chats (pluriels). En outre, plusieurs mots-formes pourraient être associés à un même lexème. Ce dernier étant caractérisé en tant qu'un regroupement de mots-formes qui ne se distingue que par la flexion. Un lexème est une lexie (une unité lexicale) de la langue, Polguère (2003).

Moulin (1974), va plus loin, en distinguant entre « lexème » et « lexie ». Selon ce linguiste, le terme lexie comblerait la lacune qui existerait entre les termes « mots » ; à valeur trop générale, et « lexème » qui ne dénotent souvent que d'unité minimale.

Selon Moulin (1974) : « les lexies sont des unités de surface du lexique, les entrées des dictionnaires qui prennent les dérivés affixaux et les composées. » (P.203).

Nous pourrions dire ainsi que ; pomme, pommier, pomme de terre sont alors des lexies alors que seul pomm(e) est un lexème.

En linguistique, les termes lexie et unités lexicales sont utilisés couramment à la place de « mot ». Dans ce qui suit, nous proposons la définition de Polguère(2003) sur le terme unité lexicale (lexie) :

« Une lexie, aussi appelée unité lexicale, est un regroupement de mots-formes ou de constructions linguistiques que seule distingue la flexion. Dans le premier cas, il s'agit de lexèmes dans le second cas, de locutions. Chaque lexie (lexème ou locution) est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquels elle correspond. » (p.50)

Ainsi, chaque unité lexicale est définie non seulement à travers l'association d'une forme à un sens, mais aussi à travers ses propriétés de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énoncé. En d'autres termes, nous essayerons d'effectuer une analyse approfondie de l'unité lexicale, en l'occurrence, celle des erreurs dans les productions écrites de notre public d'observation. Nous viserons donc lors de l'analyse, les propriétés combinatoires ; grammaticales, lexicales et sémantiques, Polguère (2003).

À la suite des définitions ci-dessus, nous pourrions dire que tous les lexèmes sont des lexies, mais toutes les lexies ne sont pas des lexèmes.

Ainsi, pomme de terre est une lexie. Cependant, nous ne pouvons la considérer en tant que lexème, puisqu'elle est un regroupement de deux expressions linguistiques complexes —*pomme de terre* et *pommes de terre*— et non un regroupement de mots-formes. Dans le cas présent, nous sommes en présence d'une locution.

Une locution est donc une lexie regroupant des expressions linguistiques complexes qui ne se distinguent que par la flexion. Sa principale caractéristique consiste en leur non-compositionalité sémantique, A. Polguère, (2003). Pour illustration : il est très pénible, voire utopique, de déduire le sens d'une telle locution à partir du sens de chacun de ses composants. À titre d'exemple, METTRE DE L'EAU DANS SON VIN signifie 'être plus modéré.' ainsi, il nous est impossible de déduire le sens d'une telle locution à partir des unités minimales qui compose cette locution. Ou encore, d'insérer d'autres éléments dans cette expression.

Nous avons souligné précédemment qu'une lexie est toujours liée à UN sens donner, mais comment pourrions-nous appeler une lexie où il est très envisageable de lui allouer plusieurs sens ? En outre plusieurs signifiés au même signifiant. Certaines lexies entretiennent entre elles une relation formelle et sémantique privilégiée, Polguère (2002). Prenons pour exemple la phrase suivante :

-Il m'a offert une rose rose.

Il ne s'agit là guère d'un oubli, ou d'une redondance inexplicée.

-Rose 1 signifie une fleur des rosiers.

-Rose 2 signifie une couleur.

Nous dirons alors que Rose1 et Rose2 appartiennent au même vocable. Ce dernier pourrait être défini comme étant un regroupement de lexies, associé au même signifiant en ayant un lien sémantique évident, Polguère (2003). Ainsi, la polysémie est la propriété d'un vocable. Les lexies d'un vocable sont appelées 'acception'.

Nous vous proposons ci-dessous, un schéma résumant et explicitant le réseau des notions liées au terme unité lexicale :

1.

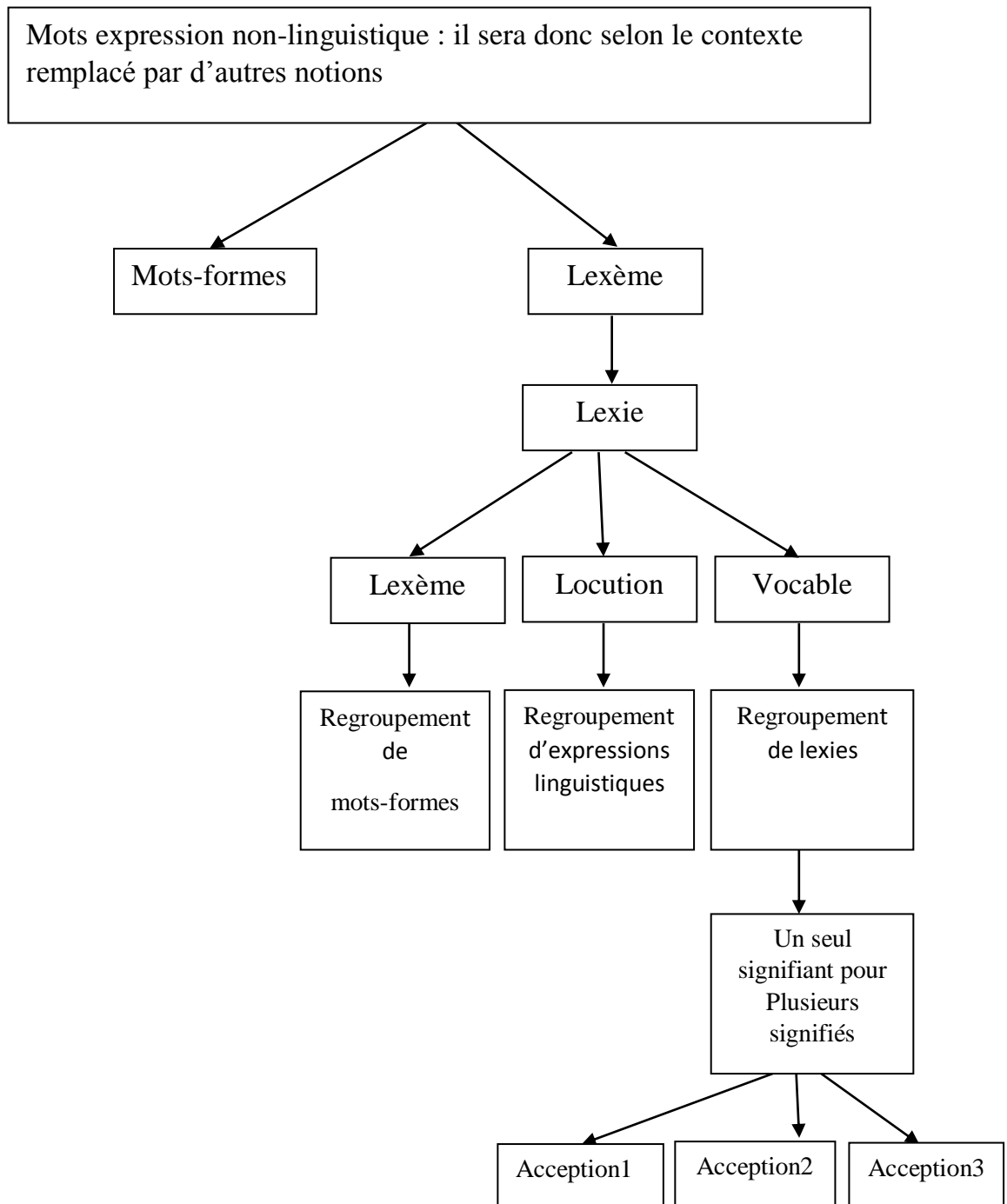


Figure 1. Le réseau des notions liées au terme « unité lexicale ».

1.4 Les propriétés des unités lexicales

Selon la LEC, l'unité lexicale en tant que signe linguistique, est définie non seulement à travers l'association sens-forme, mais aussi à travers ses propriétés combinatoires. Ces propriétés de combinatoire proposées dans le cadre de la théorie Sens-Texte (I. Mel'čuk et al, 1995 ; I. Mel'čuk, 1997) seraient :

« Les propriétés de combinatoire d'un signe linguistique sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant. » (Polguère, 2003 ; P.37).

La lexie est l'unité de base en lexicologie, elle est tantôt un mot pris dans son acceptation spécifique (Lexème), tantôt le terme lexie est pris en tant que locution ; acceptation elle aussi bien spécifique (phrasème), I. Mel'čuk et al (1995).

En outre, la lexie serait une entité trilatérale, selon I. Mel'čuk et al (1995), elle se composerait du :

- sens (le signifié saussurien),
- d'une forme phonique/graphique (le signifiant saussurien),
- et d'un ensemble de traits de combinatoire.

1.4.1 Le sens

Dans la perspective de la théorie Sens-Texte, et de la LEC en particulier, le sens d'une unité lexicale s'assimile au moyen de la définition de dictionnaire. Le sens de l'unité lexicale s'appréhende aussi par rapport aux liens qu'elle entretient avec les autres unités lexicales dans le réseau de la langue⁶.

⁶Qu'elles soient l'intérieur d'un même vocable polysémique, ou encore à travers le système lexical, notamment par le biais de liens récurrents dans la langue, telles la synonymie, l'antonymie, etc.

1.4.2 La forme

Les unités lexicales disposent d'une forme orale et une forme écrite. Le dictionnaire fournit les informations nécessaires, notamment sur sa phonétique et son orthographe d'usage.

1.4.3 Les propriétés de combinatoire

Les propriétés de combinatoire renvoient aux conditions d'utilisation des unités lexicales dans le discours. Le genre des noms, le caractère transitif ou non des verbes, les spécifications de registre, de même que les collocations contrôlées par une unité lexicale sont autant d'exemples de propriétés de combinatoire. Les collocations se présentent ainsi à la fois comme un type d'entité lexicale et comme une propriété des unités lexicales.

En outre, les propriétés combinatoires incluraient selon Polguère (2003) :

- La combinatoire grammaticale,
- La combinatoire lexicale,
- Enfin, la combinatoire sémantique.

La combinatoire grammaticale : regrouperait la combinatoire syntaxique (le régime de la structure actancielle de l'unité lexicale) ainsi que d'autres propriétés intrinsèques à l'unité lexicale (partie du discours, genre, particularités de conjugaison, etc.).

La combinatoire lexicale : concernerait les cooccurrences lexicales restreintes ou collocation. Afin d'exprimer un sens donné, l'unité *lexicale A* considéré comme la base de la collocation entretient un sens privilégié avec une autre *unité lexicale B*, appelé le collocatif.

La théorie Sens-Texte et le courant Lexical Approach, placent le phénomène des collocations au centre de leurs recherches qui postulent que :

« La langue est constituée de syntagmes préconstruits sur la base de collocations propres à la langue concernée et à chaque domaine étudié », (Calaque, 2006 ; P84).

Pour un non natif, disposé d'un répertoire de collocation riche et varié constitue pour lui, un élément essentiel et déterminant. Binon & Verlinde (2003), ont en effet souligné l'importance de la maîtrise des collocations, nous citons :

« ...elle constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire » (P.31).

Pour illustration, si nous voulons exprimer un état de fait « j'ai faim », nous utiliserons les expressions « faim de loup », contrairement à un rapprochement moins courant comme dans « faim de chien », qui ne pourrait être évocateur.

Enfin, la combinatoire sémantique : (notamment, le typage des actants de l'unité lexicale donnée). Ce type de combinatoire ne serait pas inhérent aux propriétés combinatoires de manière à part entière puisque certaines unités lexicales laissent déduire le typage de leurs actants sémantiques à partir de leur sens. Prenons pour exemple, le verbe PARLER, il exigerait comme sujet le nom qui désigne un être vivant doté de la parole, Anctil (2005).

Pour ce faire, pour un usage correct d'une langue nous soulignons l'apport de la connaissance des propriétés combinatoires des unités lexicales. En effet, dans une langue maternelle, la plupart de ces propriétés sont acquises de manière inconsciente et spontanée. Alors que, dans une langue étrangère, l'acquisition de ces propriétés combinatoires reflète un degré de maîtrise non négligeable. Puisque, la maîtrise des propriétés combinatoires dans une langue autre que sa langue maternelle représenterait un coût cognitif conséquent, Polguère (2003).

Toutefois, il n'est pas rare que l'individu échoue à combiner correctement et de manière efficace les unités lexicales d'une langue donnée. Il tombera ainsi dans ce que nous dénommons l'erreur lexicale.

1.5 Les limites de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique

L'un des principaux atouts de la LEC est son aptitude à décrire le lexique d'une langue de façon fine et rigoureuse. Toutefois, cette théorie, ne nous informe pas sur comment acquérir les connaissances sur le lexique, ni comment les unités lexicales devraient être acquises, que ce soit en situation d'apprentissage d'une langue maternelle ou d'une langue seconde.

En outre, la théorie sur laquelle nous nous sommes basés, la LEC, n'est en aucun cas aléatoire. Puisque l'un de ces principaux caractères et objectifs est de placer la modélisation du lexique au centre de la modélisation de la langue. Tout en ayant recours à une approche formelle, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, nous a permettra de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. En effet, plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique. Cependant, nous considérons qu'il est insuffisant de catégoriser les erreurs lexicales des étudiants, sans donner une suite logique à cela. Pour ce faire, nous attachons une grande importance à l'interprétation des erreurs et à la recherche de la remédiation.

Nous pourrions ainsi dire que notre analyse des erreurs se veut ambitieuse. A cet effet, nous allons prolonger cette théorie en faisant appel aux connaissances de la psychologie cognitive ceci dans le but de fournir une remédiation cognitive à l'erreur lexicale.

1.5.1 L'impact des études en psycholinguistique sur l'enseignement du lexique

Les recherches menées en acquisition du langage ont fortement influé l'enseignement du lexique. Les études érigées ont permis de déterminer que la plupart des structures syntaxiques sont acquises vers l'âge de cinq ans. Le lexique, quant à lui, son acquisition est évolutive, cela s'expliquerait par le fait que la connaissance d'une unité lexicale comporte divers aspects et qui ne peuvent être maîtrisés au même moment (Schmitt, 2000).

L'enseignement des langues connaît ces dernières années l'émergence d'un domaine de recherche particulier et à part entière, à savoir les théories de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (désormais respectivement LE et L2). Occultées par la méthode traditionnelle qui se vouait aux langues anciennes, les théories d'acquisition de la LE et L2 révolutionnent la pensée conservatrice et traditionnelle. Au sein de ce domaine de recherche une tendance très nette pourrait être dégagée : majoritairement afin d'appréhender les processus par lesquels un individu acquiert une LE ou L2, la compétence langagière est réduite à la maîtrise grammaticale, écartant de ce fait l'apport du lexique dans l'acquisition d'une langue étrangère.

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

L'acquisition d'une langue est un processus cognitif naturel, mais aussi complexe dont l'étude est loin d'être achevée. Cinquante ans de travaux en neurosciences, en linguistique et en psycholinguistique ont permis d'en savoir un peu plus sur le fonctionnement du cerveau humain, l'acquisition et le développement du langage, ainsi que sur les différents facteurs qui entrent en jeu lors du processus d'apprentissage d'une langue, (Marin & Legros, 2008).

Les travaux en psycholinguistique, discipline apparue dans les années 1950, ont contribué à comprendre les mécanismes qui conduisent à l'appropriation d'une langue, première, seconde ou étrangère qu'elle soit ; à l'explication de l'organisation des connaissances linguistiques dans la mémoire et des procédures d'accès à ces connaissances et au lexique mental en particulier, (Cuq, 2005).

Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches, en effet, plusieurs théories de l'acquisition et du développement du langage ont marqué l'histoire de la psycholinguistique et de la didactique des langues, nous en citerons :

-Skinner avec le courant behavioriste,

-Chomsky et les générativistes,

-Piaget et le courant constructiviste.

-Et enfin Vygotsky & Bruner avec le courant socioconstructiviste.

Actuellement, ce sont les théories cognitivistes, d'inspiration piagétienne (constructivisme) ou vygotkienne (socioconstructivisme), qui prédominent avec une conception plutôt holistique du langage selon laquelle : « Les activités de communication verbale et l'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique » (Article « Cognition », J.-P. Cuq, 2003 : 44-45).

Ainsi, en essayant de comprendre les processus qui déterminent les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage, et en se basant sur les résultats obtenus dans les différentes recherches en psycholinguistique. Les chercheurs essaient d'influer sur les mécanismes d'acquisition d'une langue, pour si possible, optimiser et améliorer la situation d'apprentissage, (Cuq, 2003).

En outre, maîtriser une langue, pouvoir comprendre et interagir avec, suppose déjà la maîtrise de son lexique. Tout au long de notre vie, nous apprenons de

nouveaux mots, tout d'abord les mots issus de la langue maternelle, ce vocabulaire ensuite dans la majorité des cas s'étendra à des millions de mots en langue étrangère, (Marin & Legros, 2008).

Ce fait nous amène à nous poser quelques questions : une fois que les mots sont acquis, où les emmagasine-t-on ? Comment y accède-t-on ? Comment les mots sont-ils organisés dans notre « dictionnaire » interne ?

Le terme employé par la majorité des chercheurs pour désigner l'ensemble des connaissances lexicales possédait par l'individu en mémoire est le concept de dictionnaire mental ou lexique mental. Ce terme est utilisé pour la première fois en psycholinguistique, par Anne Treisman (E. Spinelli et L. Ferrand, 2005).

Si nous devons définir le lexique mental, nous aurons certainement recours à la notion proposée P. Lecocq & J. Segui (1989) qui définissent le lexique mental comme suit :

« Par lexique mental, on entend généralement le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'informations linguistiques de différentes natures. » (p.7)

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

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

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

Ainsi, le lexique mental est donc composé d'unités lexicales dont chacune possède un signifiant (une forme) et un signifié (un sens), tel que cela est introduit par la terminologie linguistique par F. de Saussure, et aussi des propriétés syntaxiques qui déterminent son usage dans la langue donnée. Autrement dit, connaître un mot d'une langue suppose d'une part la connaissance des liens existants entre sa forme (graphique/orale) et d'autre part, cela implique aussi la connaissance de ses propriétés morphologiques et sa combinatoire syntaxique, ce qui permet de comprendre et de produire un nombre illimité d'énoncés.

La seconde approche considère quant à elle que le « mot » comme une entité complexe. Selon cette approche, la maîtrise effective du mot ne peut se faire à priori que d'une manière progressive et serait le fruit d'un certain apprentissage.

Pour notre part, nous estimons que les deux façons de s'approprier les unités lexicales cohabitent, cependant l'acquisition se fait serait plus efficace que si l'apprentissage est conscient. Ainsi, l'école occupe une place prépondérante dans l'apprentissage du lexique (Florin, 1993 : 109). Notre deuxième expérimentation que nous proposons dans le cadre de cette thèse vise à proposer un système d'aide favorisant la maîtrise du lexique en FLE.

Note de fin de chapitre

Il est clair et indéniable que la LEC offre les outils de prédilection pour une description fine et rigoureuse du lexique. Cependant, cette théorie ne met pas à notre disposition les outils nécessaires pour comprendre comment les unités lexicales sont acquises au cours de l'apprentissage de la langue, pour d'éventuelles perspectives didactiques visant notamment à pallier les entorses commises à l'égard de l'unité lexicale. Ainsi, la LEC possède les outils nécessaires pour la modalisation des altérations lexicales, mais comporte aussi des limites au niveau des applications pédagogiques auxquelles elle peut donner lieu (Steele, 1990).

Ainsi, nous éludons la question en partie pour le moment. En adoptons la théorie psycholinguistique, comme théorie qui corroborait des remédiations et solutions aux difficultés observées chez les étudiants.

Notre visée principale étant d'établir les connaissances lexicales qui devraient et pourraient être enseignées à l'université. Pour ce faire, nous avons mis sur pied des séquences d'exercices visant à favoriser la maîtrise de certains points du lexique chez les étudiants. Dans cette entreprise, il a fallu déterminer les erreurs lexicales commises par les étudiants lors d'activité de production écrite.

Chapitre 2. L'erreur lexicale

Introduction

L'erreur lexicale constitue la pierre angulaire de notre travail de recherche, et ce deuxième chapitre lui sera consacré. Il nous semble important de définir clairement ce que nous entendons par «erreur», pour qu'ensuite nous puissions entamer une réflexion sur l'erreur lexicale et les différentes typologies qu'ils lui ont été consacrée.

Aussi, nous survolerons les différents courants de recherche qui se sont intéressés à l'erreur et nous verrons en quoi ils peuvent éclairer la question de l'analyse d'erreurs lexicales.

Pour finir, nous tenterons de démontrer pourquoi il est nécessaire, selon nous, d'élargir le concept d'erreur lexicale pour qu'il englobe certains dysfonctionnements qui pourraient à première vue être considérés comme relevant d'autres dimensions du code linguistique. Cette exploration de la façon dont la norme s'applique au lexique nous permettra de développer, dans notre méthodologie, un outil servant à caractériser précisément les différents problèmes de nature lexicale des étudiants de l'université algérienne.

2.1 Le Statut de l'erreur

Considérée par certains comme un signe de faiblesse, d'oubli, de non-implication ou application, ou pire encore de non-maîtrise, l'erreur occupe une grande place dans l'expérience humaine. Le juriste parlera d'erreurs judiciaires, le médecin d'erreurs de diagnostic, le psychologue d'erreurs de jugement. Dans toutes les terminologies du monde, la notion erreurs percevra toujours une connotation négative. Pourtant, prise dans une dynamique d'apprentissage, l'erreur peut aussi être constructive, puisque nous pourrions très bien tirer profit d'une expérience donnée.

L'erreur, la connotation qu'on pourrait lui donner varierait ainsi selon les domaines et les conséquences qu'elle pourrait entraîner. En effet, une erreur dans le milieu médical n'est pas du même ordre qu'une erreur d'orthographe. Nous posons maintenant la question suivante : qu'est-ce qu'une erreur ? Et quels sont ses rapports avec la faute ?

Pour ce faire, nous analyserons dans la partie qui suit, la notion d'erreur en générale, pour ensuite visiter cette conception d'un point de vue tout d'abord linguistique, puis un domaine qui nous intéresse tout particulièrement, la didactique des langues.

2.1.1 L'erreur en générale

En tant que concept épistémique et normatif, la notion d'erreur attire l'attention de nombreux chercheurs dans différents domaines (sociologie, droit, médecine, psychologie, linguistique, économie, etc.). Les dictionnaires d'usage tels que *Le Petit Robert* (1985), (2000) ou encore *Le Petit Larousse*(1972) illustré nous laissent percevoir que cette notion n'est pas exempte de janotisme.

Le terme « erreur » qui vient du verbe latin error, de errare est considéré par *le Petit Robert* (1985, 2000) comme étant :

- Un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.
- Un jugement, faits psychiques qui en résultent.
- Une Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel).
- Une faute, une inexactitude.

Nous remarquons alors que la notion d'erreur est épistémique, relative et très subjective. Souvent employée à la place d'erreur, nous nous demandons : quels sont les rapports entre faute et erreur ?

Étymologiquement issue du mot latin *fallita*, de « *fallere*=tromper », la faute est considérée par le *Petit Robert* (2000) :

-Le fait de manquer, d'être en moins.

-Le fait de manquer à ce qu'on doit.

-Manquement à la règle morale...

-Manière d'agir maladroite ou fâcheuse ; défaut d'habileté, de prudence.

En confrontant les deux termes, et pour une compréhension optimum, nous dirons que dans le sens global, la dichotomie erreur/faute renvoie à la dichotomie Chomskyenne compétence/performance. En outre, l'erreur appartiendrait plutôt au domaine de la théorie, du savoir, de l'abstrait, tandis que la faute relèverait de celui de la pratique et du concret. Dans cette optique alors, nous devrions considérer les erreurs de langue commises par les apprenants en phonétique, orthographe, conjugaison, ou bien en grammaire, comme étant des fautes (B. Olszewska et L. Quéré, 2009 : 171). Cependant, comme nous le verrons plus loin, cette distinction diffère de celle qui est actuellement admise en linguistique et en didactique des langues en particulier.

2.1.2 L'erreur en didactique

Du point de vue didactique, Cuq & Gruca (2005) affirment que tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà (Cuq & Gruca, 2005 : P389). Porquier (1977) affirme que l'erreur est non seulement inévitable, mais nécessaire, puisqu'elle constitue un indice et un moyen d'apprentissage. En somme les erreurs serviraient à apprendre.

Selon Vignier (2004), lors de l'apprentissage d'une langue étrangère tout manquement à la norme était considéré comme « faute » avec une connotation péjorative, nous citons : « Pendant longtemps, les enseignants avaient coutume de

désigner, et d'ailleurs ils ne manquent pas de la faire toujours, ce type de difficulté sous le nom de « faute » avec une connotation péjorative au lieu de considérer la faute comme l'expression d'une conduite inattentive» (P.24).

Astolfi (1997), affirme que les recherches en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs aboutissant généralement par une sanction, à un regard nouveau. Cette conception nouvelle considère l'erreur comme un signe révélant la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage. L'erreur devient alors un allié inestimable pour détecter les lacunes des élèves et pour tenter d'y remédier, (Astolfi, 1997 : 38).

Dans son écrit, Corder (1967) affirme qu'il serait plus convenable d'appeler «faute » les erreurs de performances, en réservant le terme « erreurs » à celles qui sont systématiques chez les apprenants, Corder (1967 : 47).

En outre, apprendre une langue est un processus complexe. Il nécessite la mobilisation de plusieurs compétences à la fois, et ces mêmes compétences nécessitent la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire. Ainsi, en apprenant une langue, soit pour l'acquisition d'une langue maternelle ou étrangère, le sujet est amené à produire des erreurs. Dans les milieux éducatifs, l'erreur dérange (Astolfi 1997 ; Corder 1967).

La notion d'erreur, a connu dans la didactique des langues étrangères et secondes, une évolution considérable suivant les approches et les méthodologies. Dans la méthodologie traditionnelle et selon la conception behavioriste, l'erreur serait un point négatif dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage serait le résultat de la formation d'habitudes par répétition et pratique intensive. L'erreur révélerait alors ; une anomalie, un signe de faiblesse mentale, voire quelque chose d'inconcevable. Les behavioristes, assignaient la responsabilité de l'erreur à l'un des deux protagonistes de la situation d'apprentissage. Si l'erreur était commise par l'apprenant, cela refléterait certainement le manque de travail ou de motivation de cet apprenant. Si l'erreur, par contre, est commise par l'enseignant lui-même, cela

signifie que l'enseignant n'a pas choisi la bonne méthode d'enseignement, car avec une bonne méthode l'erreur n'existerait pas, (Corder, 1980 : 27).

Dans les années 1950, les théories linguistiques et psycholinguistiques apparaissaient dans la situation d'enseignement/ apprentissage des langues. Leurs applications dans les milieux éducatifs, a permis de déplacer le débat sur les sources possibles d'erreurs, tout en admettant que l'erreur soit humaine et fait partie de tout apprentissage, (Porquier, 1977). En effet, en ce moment, linguistes et didacticien ont essayé de donner un sens à l'erreur, en essayant de comprendre le pourquoi du comment de l'erreur. Les adeptes de l'analyse contrastive pensaient alors avoir trouvé l'explication aux erreurs présentes dans les productions des apprenants, (Selinker, 1972 ; Reuter 1984 ; Nemser, 1971). L'erreur serait donc due à des interférences entre la langue maternelle et la langue cible. Selon ces chercheurs, une minutieuse comparaison entre les deux langues en question permettrait aux enseignants d'anticiper l'apparition des erreurs et aux apprenants de les éviter.

Cependant, cette approche n'a pas abouti aux résultats escomptés. Puisque cette approche répondait très peu aux besoins didactiques réels des enseignants et ne correspondait pas toujours à la réalité dans la situation classe, d'autant plus que plusieurs erreurs commises par les apprenants de niveaux différents ne trouvaient pas d'explication dans l'analyse contrastive. En effet, des apprenants aux différentes langues maternelles en situation d'apprentissage d'une langue commune commettaient les mêmes erreurs, ainsi, on ne pouvait pas vraiment anticiper l'erreur avec cette approche, encore moins l'éviter (P. Corder, 1980 : 9 ; M. Marquilló Larruy, 2003 : 62-67).

Face à cette insuffisance et devant l'impossibilité de prévoir, de pronostiquer et d'agir à priori sur toutes les erreurs susceptibles d'apparaître dans les productions des apprenants, une nouvelle approche voit le jour – celle de l'analyse d'erreurs. Influencé par des recherches en psychologie cognitive et par le constructivisme de J. Piaget, le statut de l'erreur dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde change à partir de la deuxième moitié des années 1960. Avec cette approche, les

productions orales et écrites des apprenants sont recueillies, pour les analyser et en tirer des conclusions didactiques.

En instaurant l'aspect positif de l'erreur, L'article « The significance of learners errors », du linguiste américain S. Corder, paru en 1967, est considéré être le fondateur de l'approche en question. Une traduction française de cet article a été publiée en 1980 pour les lecteurs francophones dans la revue *Langages* dans le numéro 57, sous le titre « Que signifient les erreurs des apprenants ? », dans cet article Corder propose une nouvelle conception de l'erreur :

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

Ainsi, l'erreur dans cette conception devient un phénomène naturel et inévitable, plus encore, l'erreur devient nécessaire et indispensable dans toute situation d'apprentissage. Elle reflèterait, en outre, une évolution progressive de l'interlangue, sur la base d'hypothèses que l'apprenant va émettre et qui va valider ou invalider au cours de la situation d'apprentissage. Suivant cette logique, la notion d'erreur renvoie ainsi à un processus et non à un produit fini, (Astolfi, 1997). Elle serait un indice d'un apprentissage évolutif, influencé en outre ; par le contexte, les partenaires, les nouveaux savoirs, l'oubli, etc. L'erreur devient incontournable, dans toute situation d'apprentissage, et pour chacun des protagonistes de la situation d'apprentissage ; enseignant et apprenant.

Les recherches actuelles en didactique des langues et en psychologie cognitive assurent que l'erreur est un moyen efficace pour atteindre et comprendre les processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès, et qui seraient révélateurs de la

pensée de l'apprenant lors de la résolution d'un problème. L'erreur pourrait aussi être désignée comme : « la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit [...] le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom » (Astolfi, 2003 : 45). Linguistes et didacticien adoptent une nouvelle vision sur la notion erreur, une vision qui se veut *constructive*.

En outre, le terme erreur est employé à la place de faute. Cette dernière, selon ces chercheurs, induirait l'idée de condamnation morale, pis encore, de négligence, et reflèterait en outre, une vision strictement négative (Bertrand, 1987).

Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme étant une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant. Il permettrait de décrire le degré de maîtrise de la langue par l'apprenant à un stade donné. Selon cette conception, l'acquisition/ apprentissage d'une LE ne saurait être réduit à une simple imprégnation passive ou à une imitation : il s'agirait plutôt d'une activité complexe, mettant en jeu des stratégies d'appropriation du système de la langue cible et de communication, le tout par essais et tâtonnements, (Astolfi, 2003 ; Berthoud, 1987 ; Tarin, 2006).

Pour une meilleure acquisition de la langue étrangère et pour un apprentissage favorable, Berthoud, A-C (1987) préconise de déceler les erreurs des apprenants et de les faire passer au crible et non de les relégués au second plan. Elle rajoute au sujet du statut de l'erreur actuel que c'est « un passage obligé, repère incontournable, évidence de toute construction, de tout profil génétique ; [...] “patient” digne d'une attention toute particulière » (Berthoud, 1987 : p.11). Ainsi, les erreurs commises par les apprenants, une fois déceler et conceptualiser, se révèlent comme « porteuses de sens » autant pour l'enseignant que pour l'apprenant lui-même (Tarin, 2006).

Pour l'apprenant, la prise de conscience de l'erreur commise, son explication et la compréhension de sa nature favoriserait la progression dans son apprentissage. Cette prise de conscience, serait un atout majeur dans une situation d'apprentissage d'une L2, puisque cette confrontation (apprenant face à l'erreur) serait pour l'apprenant non seulement une occasion pour infirmer des hypothèses sur le

fonctionnement de la langue cible. Mais aussi un moyen de s'auto-analyser, de repensé et intégré la langue cible à son propre système. Pour l'enseignant, l'erreur est révélatrice de l'évolution de l'interlangue de l'apprenant. En effet, les erreurs commises deviennent un miroir reflétant le niveau de langue atteint par l'apprenant. Ces erreurs sont aussi susceptibles de mettre en évidence la nature des lacunes linguistiques des apprenants (lexicales, morphologiques, syntaxiques), Anctil (2011).

2.1.3 L'erreur un écart par rapport à quoi ?

Debyser et coll. (1967) ou encore Bailly (1998), définissent l'erreur par rapport à une (ou plusieurs) norme. Nous entamerons celle de Bailly(1998), considérant l'erreur comme étant :

« Un comportement langagier (en compréhension ou en production) qui ne correspond pas à la norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique ou pragmatique, de L2. » (P.87).

Dans la même optique, Debyser, Houis et Rojas, (1967) considèrent l'erreur comme étant un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné. Lennon (1991) ou encore Legendre (2005), adoptent un autre point de vue. En essayant de mettre en lumière le concept erreur, ces auteurs préfèrent la mettre plutôt en relation avec ce qu'aurait produit un locuteur natif.

En effet, Lennon (1991) considère l'erreur comme une forme linguistique ou combinaison de formes, qui dans le même contexte et dans les mêmes conditions de production, pourraient ne pas être produites par un locuteur natif.

Legendre (2005) la désigne comme une forme linguistique (mot, terminaison, prononciation, accord, etc.) ne correspondant pas à la forme attendue ou utilisée habituellement par les natifs.

Bien entendu, ces deux points de vue sont loin d'être irréconciliables, puisque la façon dont pourrait s'exprimer un locuteur natif est considérée comme l'usage

normal dans sa langue et en constitue donc la norme, du moins la norme reflétant la réelle pratique langagière.

En outre comme premier écart, nous établissons la différence entre le code oral et le code écrit.

2.1.3.1 Le Code oral / le code écrit

Une des caractéristiques principales de la langue est d'avoir deux réalisations possibles : l'orale et l'écrit. Nous nous posons alors la question suivante : devrions-nous distinguer entre les deux codes ? Ou au contraire, essayer de voir ce qui les lie ? Nous préconisons d'abord de distinguer entre les deux codes, car nous considérons cette différenciation comme étant majeure du moment où nous projetons de distinguer les différents types d'erreurs commises par les étudiants. La prise en compte de ce paramètre permet de traiter de nombreux problèmes liés notamment à l'interférence des codes. Il est également important que les enseignants de la langue soient conscients de cette distinction afin d'en rendre compte en classe, selon bien sûr l'objectif de la matière.

Toutefois, nous ne rejetons pas le recours à l'oral pour acquérir des compétences à l'écrit (*voir partie III chapitre VI & VII*). Puisque, les différences ne tiennent pas tant aux médias eux-mêmes qu'aux tâches linguistiques qui leurs sont incombé, (Gombert, 1991).

En outre, pour pouvoir statuer sur le caractère erroné ou non d'un énoncé, nous nous sommes référés aux travaux de James (1998). En effet, ce chercheur mentionne qu'il existe différents critères qui nous permettent de statuer sur l'erreur d'un énoncé, pour ce faire il cite deux caractères qu'il considère comme primordiaux pour rendre compte de la normalité de l'énoncé : la grammaticalité et l'acceptabilité.

La grammaticalité ne se plie pas au jugement du correcteur, c'est la grammaire de la langue qui détermine si l'énoncé produit obéit ou non à ses règles. Ce critère est

indépendant du contexte, c'est-à-dire qu'un énoncé agrammatical ne pourra apparaître dans aucun contexte.

L'acceptabilité posséderait un caractère plus subjectif et dépendrait en grande partie du jugement du correcteur. Ce dernier peut considérer qu'un énoncé est inacceptable en fonction du contexte dans lequel l'énoncé a été produit ou simplement par son caractère étrange. Ainsi, un énoncé tout à fait grammatical peut malgré tout être jugé inacceptable. James (1998) présente les différentes raisons qui peuvent expliquer qu'un énoncé soit considéré inacceptable :

- incompatibilité avec le contexte,
- Nature étrange de l'idée exprimée (situation improbable ou impossible).
- Façon maladroite ou peu idiomatique de faire référence à une réalité envisageable,
- collocation inusitée.
- Construction grammaticale étrange ou construction phonologique dérangeante.
- Construction difficile à décoder (ex. structures imbriquées).
- Phrase mal balancée.
- Non-respect du caractère figé d'une expression (ex. blanc et noir pour noir et blanc).
- Non-respect d'une règle imposée par les puristes.

2.1.3.2 La norme

Le concept langue est étroitement lié à celui d'erreurs qui lui-même sous-entend un écart par rapport à une norme. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la langue peut être fonctionnellement décrite en tant que système établissant une correspondance entre un sens et un texte. Pour qu'une communication soit possible entre membres d'une communauté linguistique donnée, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ce système qui est la langue, doit être codifié et stable.

En ayant recours à la pensée saussurienne Polguère(2003) explique ce phénomène comme suit :

« Saussure parle de l’immuabilité du signe linguistique, qui assure au code linguistique une stabilité qui permet d’utiliser une langue ou d’en apprendre de nouvelles. Paradoxalement, une autre des caractéristiques proposées par Saussure est la mutabilité du signe linguistique, qui permet à la langue d’évoluer. La mutabilité du signe linguistique se manifeste notamment par deux types de variations : les variations individuelles et les transformations dans le temps. » (P.35)

En outre, c’est en partageant un code commun que les individus arrivent à communiquer. Pour Honveau (1995), il existerait dans chaque langue ces dénommés invariants. Selon cet auteur, ces invariants sont propres à la structure de la langue elle-même, sous-tendant le système de l’oral et de l’écrit. Ces invariants assureraient en réalité la stabilité du code, ils auraient pour principal objectif « assuré l’efficacité de la communication », (Honveau, 1995 :P.53). Ainsi, ces invariants ne peuvent être une barrière à la communication. Dans leurs écrits, Chaudenson, Mougeon & Beniak (1993) dénomment cette zone d’invariance de « noyau dur » (P.7).

En outre, la norme se présenterait selon trois acceptations différentes Dubois (1994), caractérise la norme comme suit : « un système d’instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d’une langue donnée si l’on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel. » (P.398). Cette approche est qualifiée de norme prescriptive ; en effet, en édictant les emplois qui doivent être conservés parmi les variantes linguistiquement possibles, elle condamne par le fait même les autres. En outre, la norme est souvent l’expression d’un choix arbitraire souvent soumis à la volonté et aux enjeux «politiques» ou alors à la toquade de certains grammairiens.

Selon la norme prescriptive, toute utilisation marquée par un écart par rapport à la variante convoitée parmi celles possibles, même celles qui seraient

linguistiquement justifiables est une erreur. Cette norme est remarquée particulièrement dans le code écrit, notamment au niveau des accords grammaticaux et de l'orthographe d'usage ; ainsi, il sera défendu d'écrire *bège pour beige, pneu n'admettra pour marquer son pluriel qu'un « x » et non pas de « s ». En outre, la norme prescriptive ne fait pas vraiment de distinction entre l'expression écrite et l'expression orale ; la langue écrite étant la « LE BON USAGE », l'oral doit alors le refléter, (Dubois, 1994).

L'approche descriptive adopte une acceptation différente de la norme. Selon cette approche c'est l'usage qui détermine la norme ; c'est donc par l'analyse de la parole au sens saussurien que les linguistes identifieront les formes courantes, donc « normales » de l'usage, (Baggioni, 1994 : 271). La norme est instaurée par les usagers, elle change donc en fonction des variations géographiques, sociales, etc. Par conséquent, la norme écrite différera de la norme orale. La norme descriptive étant statistique, une erreur sera donc un écart par rapport à l'usage de la majorité. Ainsi, un mot tel que *aréoport* pourrait être normé dans certains milieux.

Un autre type de norme regroupe les deux autres de façon transversale : il s'agit de la norme fonctionnelle. Selon ce point de vue, nous interagissons selon le contexte dans lequel nous nous situons, en quelque sorte c'est le contexte qui « impose » la norme, la conversation changera selon le lieu, la personne, la hiérarchie. Pour Dallaré (1997) : « le bon usage est celui qui est adapté aux diverses situations de communication, aux situations de la vie en société » (P.30). Ainsi, un parler « proustien » lors d'une partie de foot ou chez notre coiffeuse du coin sera aussi déviant par rapport à la norme que le tutoiement lors d'une rencontre avec le premier ministre. Il y a donc « erreur » si la variété ou le registre de langue n'est pas en adéquation avec le contexte de l'acte langagier.

2.1.3.3 Le locuteur natif, un locuteur de référence

Les travaux effectués par Lennon (1991) et Legendre (2005) estiment qu'il serait préférable de définir l'erreur comme étant un écart par rapport à l'énoncé qu'aurait produit un locuteur natif, plutôt que par rapport à une norme.

Selon ces chercheurs, l'utilité d'une définition de l'erreur comme celle proposée par Debyser et coll. (1967), pourrait être profitable pour une éventuelle description de la grammaticalité des énoncés, pourtant cette entreprise paraît peu opérationnelle pour rendre compte de leur acceptabilité. Selon eux, non seulement un locuteur natif ne produit pas d'énoncés agrammaticaux, mais sait s'adapter à la situation d'énonciation, par conséquent, ses énoncés sont à la fois grammaticaux et acceptables.

Marquilló Larruy (2003) rejoint d'ailleurs ces propos. En effet, cette auteure mentionne que les locuteurs natifs produisent très souvent des énoncés qui sont, nous citons : « hors normes (...), mais ne seront que très rarement à l'origine d'énoncés hors système » » (P.43). Ainsi, les locuteurs d'une communauté donnée peuvent produire des énoncés qui vont à l'opposé d'une norme prescrite, mais ces mêmes énoncés n'iront jamais à l'opposé du système linguistique.

Dans notre corpus, les erreurs lexicales seront recensées dans un corpus de textes rédigés dans le cadre d'un cours universitaire. Ainsi, le français employé dans ces textes devrait être un français écrit courant ou soutenu ; de ce fait, les registres de langue familière ou vulgaire seront donc considérés comme déviants par rapport au contexte et donc à la norme.

En outre, les recherches en didactique ont démontré que l'apprenant continuerait à faire les mêmes erreurs si l'enseignant use d'une simple correction de la production en question. En effet, le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant de déterminer le degré de maîtrise de la langue cible pour pouvoir amener l'apprenant à une maîtrise optimum. De ce fait, les types, la fréquence de certaines erreurs et le niveau auquel appartiennent les erreurs identifiées pourraient fonder une évaluation diagnostique dans un but de guidage et de remédiation.

L'intervention de l'enseignant s'appuie alors sur une réflexion sur les causes qui sont à l'origine de l'erreur.

À ce propos, les chercheurs (Berthoud, A-C, 1987 ; Catach, N. Dupre, D & Legris M : 1980 ; Millischer, V : 2000) ont essayé d'intervenir dans les processus d'acquisition et d'apprentissage de langue cible. Pour ce faire, ils ont essayé de comprendre l'origine de l'erreur. Nous présentons dans ce qui suit, les différentes typologies décrivant l'erreur notamment lexicale, et les limites de leurs applications.

2.2 Les typologies descriptives des erreurs lexicales et limites de leurs applications

Depuis 1970, l'avènement des études sur l'analyse d'erreurs, a donné lieu à d'important et à de nombreux inventaires d'erreurs recueillis dans les productions écrites d'apprenants. (C. Tréville et L. Duquette, 1996 ; V. Millischer, 2000 ; R. Fahandej Saadi, J.-P. Astolfi, 2003), les propriétés de l'unité lexicale (D. Anctil, 2005), etc.

Les typologies d'erreurs élaborées dans les années 1960-70 portaient essentiellement sur la grammaire ou sur l'ensemble de faits linguistiques. En revanche, nous assistons ces deux dernières décennies à des études souvent consacrées au lexique. Dans ce qui suit, nous analyserons quelques-unes de ces typologies avant d'esquisser les principes d'élaboration de la nôtre.

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

Vers le milieu du XXe siècle, l'enseignement de la langue française dans les colonies africaines en tant que langue maternelle, connut un échec. Afin de remédier à cette situation, les décideurs éducatifs et politiques ont mis progressivement en place un enseignement du français comme langue étrangère et par la suite seconde,

Champion (1972). À ce moment, il parut nécessaire d'élaborer des manuels destinés aux apprenants des écoles africaines. Pour ce faire, ils trouvèrent légitime d'étudier les spécificités de ces contextes linguistiques, mais aussi de définir l'aspect linguistique qui posait le plus de difficultés. Une analyse contrastive à elle seule ne pouvait faire l'objet de résultat concluant, sachant que l'une des principales caractéristiques des paysages linguistiques africains est la présence d'une pluralité de langues, mais aussi de dialectes régionaux, Champion (1972).

Le bureau d'enseignement de la langue et la civilisation française à l'étranger, (désormais BELC), voulant assurer le lien entre la spécificité du contexte d'enseignement/ apprentissage et l'élaboration du matériel pédagogique, se tourne vers le recueil et l'analyse poussée des erreurs produites par les élèves africains. Ils arrivent à établir ce qui deviendra le premier outil d'aide à l'analyse des erreurs – la grille de classement typologique des fautes. Cette grille typologique aurait pour but selon Debyser et al (1967) de :

« Rétablir ce que l'élève aurait dû dire ou écrire dans un contexte précis, et non pas de supposer ce qu'il voulait dire ou aurait pu dire », et donnent leur conception de la faute qui consiste en « un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné » (P.10).

Cette typologie se baserait sur deux distinctions binaires qui seraient censées couvrir la totalité d'erreurs susceptibles d'être commises par les apprenants dans leurs productions écrites. Pour le lexique : ils distingueront entre faute absolue/ faute relative. Pour la grammaire ils distingueront entre faute graphiques/ faute orale. En outre, la faute absolue est représentée par l'emploi d'une forme inexistante ; la faute relative relève d'une forme existante dans la langue cible, mais inacceptable dans le contexte donné. La faute graphique concerne l'orthographe erronée du mot, mais qui n'affecte pas sa prononciation ; la faute orale, quant à elle, altère non seulement l'oral, mais aussi l'écrit.

Nous reconnaissons que la typologie d'erreur élaborée par le BELC, a réussi à combler dans une certaine mesure un manque ressenti dans l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère. Cependant, nombreux sont les chercheurs qui ont vu cette typologie d'un point de vue critique.

Dans le cadre de ses expériences en tant qu'enseignant de français en Afrique, Champion (1972) souligne les failles constatées dans cette grille d'analyse, tout en reconnaissant l'utilité de la grille typologique du BELC, selon lui, l'application d'une telle typologie pourrait s'avérer dans certains cas difficile :

« ... Elle oppose en gros deux types de fautes : les fautes lexicales et les fautes grammaticales, mettant à part les fautes inclassables ou les catégories d'attente, les fautes de ponctuation et de présentation graphique. Parmi les fautes lexicales, elle distingue les Absolues et les Relatives, opposant les Absolues graphiques aux Absolues orales. Les Relatives de formes et les Relatives de sens.. Or les langues bantu ignorent le plus souvent notre notion du temps, des voix et des modes, ainsi que nos subordonnants. » (P.845-846).

Porquier (1977) présente lui aussi des critiques à l'encontre de la grille du BELC. Parmi ces principales critiques, la distinction binaire proposée dans la grille du BELC (Faute relative/Faute absolue) est peu opérationnelle. En effet, pour lui, cette distinction pourrait très bien s'appliquer au niveau du mot, mais se révèle très peu opératoire sur le plan syntagmatique. En effet, nous pourrions très bien comprendre un énoncé bien qu'il soit agrammatical. De la même façon, nous ne pourrions comprendre un énoncé inadapté au contexte créant ainsi confusions et ambiguïté bien qu'il soit grammaticalement correct.

En outre, selon le BELC, la distinction entre une faute graphique et une faute orale, est similaire à celui d'un aborigène de la langue française, se référant ainsi à ce qu'un natif aurait pu dire ou écrire dans une telle situation. Or, s'il est aisé de le faire pour les fautes graphiques, en revanche pour les fautes définies comme orales, ce critère se révèle moins applicable.

2.2.2 La typologie des erreurs d'orthographe de N. Catach et ses collaborateurs (1980)

Donnant lieu à diverses applications en didactique de l'orthographe (Gey 1979, Honvault 1985, Cogis 2005), la typologie des erreurs conçue par Catach et ses collaborateurs (Gruaz et Catach 1979, Catach 1980) connut un immense succès.

Ces auteurs procèdent tout d'abord par une analyse du fonctionnement du système orthographique de la langue française, ils poursuivent avec un traitement de l'erreur linguistique, cela afin de proposer, vers la fin, un relevé et un classement à but « préventif », cela en adoptant une conception constructive de l'erreur, (Catach et Al 1980 : P.9).

Cette typologie aurait pour mérite d'affiner sensiblement la description des erreurs orthographiques, d'une part. D'autre part, son apparition a coïncidé avec une période de réflexion très productive sur l'erreur (Reuter, 1984) et l'évaluation (Groupe EVA, 1991), et ce, notamment en contexte de production d'écrits (J.-F. Halté, 1984 ; C. Garcia-Debanc, 1990).

Dans cette typologie, la langue y est décrite comme un plurisystème. Dans les productions écrites, ce plurisystème engendrerait par nature des interférences et des erreurs d'encodage, la grille est construite à cet effet, pour analyser ces erreurs pour ensuite, les répertorier, Catach (1980).

Outre la cohérence de la description, cette typologie présente un avantage indéniable. Puisque, tous les types d'erreurs y sont représentés, codés sur la base de descripteurs graphiques, configurant un tableau synthétisant et assez pratique (C. Masseron et O. Luste-Chaa, 2008).

Toutefois, certains chercheurs reprochent une certaine lourdeur à la typologie proposée par N. Catach et son équipe. En effet, la principale visée de la grille

proposée par Catach et son équipe est de permettre la construction d'hypothèses qui pourraient expliquer les erreurs commises. Cependant, une seule erreur peut être à l'origine de plusieurs hypothèses et peut ainsi être classée dans différentes cases de la typologie proposée, Anctil (2005).

2.2.3 L'analyse des erreurs en linguistique contrastive (1970-2008)

Avant les années soixante-dix, l'analyse d'erreurs à inspiration contrastive présentait certaines faiblesses. Cette analyse qui devait entre autres, anticiper les erreurs des apprenants en langue pour ensuite les éviter, s'est révélé à travers le temps inadaptée aux besoins réels des enseignants et très peu opérationnelle du point de vue didactique.

Cependant, cette typologie a su redorer son image, et a récupéré ses lettres de noblesse, avec l'avènement et le développement de l'analyse des erreurs. En effet, en adoptant à la fois le principe de l'analyse des erreurs effectivement commises par les apprenants et le principe de comparaison des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible, cette approche aurait constitué la base de quelques typologies d'erreurs, (nous citerons pour exemple, B.E.P., 1970 ; S. Granger et G. Monfort, 1994 ; M.-C. Tréville et L. Duquette, 1996 ; V. Millischer, 2000 ; R. Fahandej Saadi, 2008 ; etc.).

Selon les typologies des erreurs basées sur l'analyse contrastive, les erreurs interférentielles commises lors de l'apprentissage de la langue cible sont généralement dues à l'influence de la langue source, et même d'une autre langue étrangère apprise antérieurement. En 1970, le Bureau d'Études pédagogiques désormais B.E.P. fut le premier à s'intéresser aux erreurs interférentielles en français. Ainsi, la notion d'interlangue surgit à chaque fois avec différente dénomination.

Nous nous posons ainsi les questions suivantes : qu'est-ce qu'une interlangue ? Et quelles sont ses différentes dénominations ?

Depuis les années 1970, dans une perspective acquisitionnelle, des recherches ont essayé non seulement de comprendre, mais aussi de décrire le système intermédiaire par lequel passent les apprenants pour l'apprentissage de la langue cible. Ils arrivent ainsi à rendre compte de la notion d'interlangue en la qualifiant comme étant ; des connaissances qui s'accroissent, évoluent en micro-systèmes, se combinent, se superposent et se contredisent parfois dans certains cas, Py (1980).

Une des premières orientations de recherche sur l'interlangue a été conduite par Selinker,(1972). Dans ses recherches Selinker s'est attaché aux aspects linguistiques et psycholinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes. Il a ainsi élaboré le concept interlangue (traduit par interlangue en français).

Cette notion d'interlangue, s'est souvent désignée dans les travaux de recherche par différentes expressions nous en citerons « compétence transitoire » (Corder, 1967), « système approximatif » (Nemser, 1971), « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971), « interlangue » (Selinker, 1972), « système approché » (Noyau, 1976) ou encore « système intermédiaire » (Porquier, 1977). Dans la notion d'interlangue, H. Dulay et M. Burt, distinguent les erreurs interlinguistiques des erreurs intralinguistiques, (in R. Porquier, 1977 : 28).

M-C, Tréville & L, Duquette (1996), dans leur ouvrage *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, insistent sur le fait que, les erreurs interlinguistiques sont dues aux relations que l'apprenant établit lors de l'apprentissage entre sa LM et la LE en acquisition. Autrement dit, pour combler ses lacunes en langues cibles, l'apprenant use de sa langue maternelle (surtout s'il s'agit d'une langue proche), ainsi plus il y aura de recours à sa langue source plus il y aura des erreurs interlinguistiques liées à la forme et au sens.

Lors d'observation de stratégies de communication fondées sur l'analyse de production en interlangue, le lexique tient une place dominante, Biayalstock & Frohlich (1980) distinguent trois sortes de stratégies, parmi elles les stratégies qui proviennent de la langue maternelle,

-L'alternance d'une langue dans une autre ;

-Le pérégrinisme : Il s'agit d'utiliser l'utilisation des mots de la langue maternelle en leur appliquant la morphologie et la phonologie de la langue cible

-la translittération : Correspond à une traduction littérale en Langue étrangère d'une unité lexicale de la Langue maternelle. Ce type d'erreurs peut également avoir sa source dans une LE apprise auparavant (V. Millischer, 2000 ; M. Bono, 2006). On aura noté que les critères énumérés sont plus descriptifs qu'explicatifs.

La deuxième grande catégorie de l'interlangue regroupe les erreurs intralinguistiques de caractère lexico-sémantique, largement majoritaires par rapport à la première catégorie, et qui révèlent l'état de l'évolution de l'interlangue de l'apprenant, nous en citerons les suivantes, M-C, Tréville & L, Duquette (1996) :

-La contiguïté sémantique : Il s'agirait de l'emploi d'un terme générique au lieu d'un terme plus spécifique ;

-La sur-généralisation : Nous la retrouvons essentiellement dans le domaine de la dérivation ;

-La création lexicale : Il s'agit de la création d'une nouvelle unité lexicale en LE par la traduction d'un sème de la LM et l'ajout des traits morphologiques spécifiques à la LE cible ;

-La périphrase.

Biayalstock et Frolich (1980) évoquent également une troisième catégorie d'erreurs dites extralinguistiques ou méthodologiques, dues notamment à une mauvaise utilisation d'un dictionnaire bilingue. En effet, en ayant recourt à un dictionnaire pour une quelconque consultation, les apprenants auraient souvent tendance de choisir le premier sens venu du mot recherché et cela sans prêter attention à ses propriétés grammaticales ou les particularités contextuelles de son emploi.

Depuis plusieurs années, l'analyse contrastive devient largement répandue dans les travaux de recherches. Cette popularité peut sans nul doute être expliquée par

l'avantage qu'elle dégage, à savoir la clarté et la simplicité d'utilisation. Cependant, cela à condition que l'enseignant ou le chercheur maîtrise bien la langue maternelle des apprenants, et le cas échéant une autre langue étrangère qu'ils ont apprise, pour ainsi pouvoir prétendre à une identification des interférences au sein des énoncés. Et c'est principalement ce qu'on reproche à cette typologie à ambition contrastive.

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

Au cours de notre travail de recherche sur les différentes catégorisations de l'erreur, nous avons été attirés, captivés par une typologie, qui porte essentiellement sur l'analyse et l'essai de classement des erreurs lexicales, élaborées par chercheur canadien Dominic Anctil (2005). Les objectifs de son travail de recherche consistent à décrire qualitativement et quantitativement, les problèmes lexicaux apparaissant dans les écrits des étudiants de l'Université de Montréal et les stratégies de leur résolution.

L'étude porte sur un corpus de 133 textes produits par des étudiants scolarisés en français tout le long de leur cursus, autrement dit des francophones. Afin d'établir les différents types d'erreurs de sa grille d'analyse, D. Anctil s'appuie sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire (I. A. Mel'čuk, A. Clas et A. Polguère, 1995), branche lexicologique de la Théorie Sens-Texte (I. Mel'čuk, 1997). Les erreurs lexicales sont regroupées en trois grandes catégories, ce qui aboutit à une typologie structurale (à dominante descriptive) des erreurs. Dans la première catégorie, les erreurs sont classées selon les aspects objectés de la connaissance d'une unité lexicale à savoir : la forme, le sens, les propriétés de combinatoire grammaticale, les propriétés de combinatoire lexicale. La deuxième catégorie d'erreurs regroupe celles qui mènent à la création d'une unité lexicale inexistante en français, soit morphologiquement, soit sémantiquement. Enfin, dans la troisième catégorie sont rassemblées les erreurs sémantiques (imprécision, pléonasme) et stylistiques (mélange de styles et de codes, répétition).

Indéniablement, la grille proposée par Anctil (2005) a favorablement influé sur notre travail de recherche, notamment sur notre perception de l'erreur lexicale. Toutefois, faire l'objet d'une application de cette même catégorisation sur notre population d'étude serait une erreur monumentale. En effet, ce que propose Anctil (2005) est une catégorisation destinée à des étudiants ayant la langue française comme langue maternelle. Ainsi, une telle catégorisation ne peut tenir compte de la diversité linguistique du l'étudiant algérien, ou comprendre la relation complexe qu'il peut entretenir avec la langue française.

En second lieu, cette catégorisation même si elle se dit inspiré par la Lexicologie Explicative et Combinatoire (I. A. Mel'čuk, A. Clas et A. Polguère, 1995), considérant la lexie comme une entité trilatérale, ayant ; un sens (le signifié saussurien), une forme phonique/graphique (le signifiant saussurien), et un ensemble de traits de combinatoire (Mel'cuk 1993 : 117). Pourtant, Anctil (2005) en catégorisant l'erreur lexicale, a créé une catégorie qui rassemble tout ce qui caractérise la lexie ; rassemblant ainsi les erreurs au niveau de la forme, du sens et de la combinatoire dans une seule catégorie qui est ; altération au niveau d'une dimension de l'unité lexicale. Ce qui ne permettra pas une décortication minutieuse de ce que nous considérons comme les principales dimensions de l'erreur lexicale. Pour notre part, nous considérons que les deux autres catégories ; création d'une lexie fictive, usage douteux en fonction du contexte, sont secondaires, et pourraient être intégrées dans l'une des trois dimensions du lexique.

2.2.5 Une réflexion sur les travaux menés sur l'analyse de l'erreur

En outre, les différents travaux menés sur l'analyse des erreurs, différents chercheurs ont proposé diverses catégorisations. En 1967, les chercheurs F. Debyser, M. Houis, C. Rojas, ont eu l'idée d'inventer la première grille de classement typologique des fautes (la grille du B.E.L.C), cela dans l'optique et avec l'ambition d'étudier l'enseignement/apprentissage de la langue française dans des pays africains. Dans cette typologie, une série de catégorisations a été établie. Les erreurs ont été

catégorisées en trois principales sections : erreur lexicale, erreur grammaticale et erreur de transcodage graphique. Et chaque section est divisée en sous-catégories telles que l'erreur absolue/relative, erreur graphique/orale, etc.

Le linguiste, A. Bantas, en l'année 1980, a décidé de construire une synthèse sur des classements des erreurs. Il a réussi à en a tiré quatre critères principaux grâce auxquelles des dizaines de typologies d'erreur ont vu le jour, nous exposons dans ce qui suit les principaux critères pour le classement des erreurs qu'ils furent cités par Tremblay (2004):

- Les domaines ou sphères dans lesquels les erreurs apparaissent (lexique, relations avec le contexte, grammaire) ;
- le type d'erreur (erreurs dues aux différences lexicales, grammaticales, etc. entre les systèmes des langues en contact) ;
- le comportement ou la réaction de l'élève, c'est-à-dire les processus psycholinguistiques qui engendrent les erreurs (extension des modèles de la LB (langue-base) à la LC (langue cible).
- l'évaluation, l'appréciation ou, plutôt, la gravité des erreurs (erreurs qui empêchent la communication et faute qui permet, quand même, la communication).

Avec l'évènement des méthodes de statistiques descriptives dans la recherche des sciences humaines, une catégorisation plus sophistiquée vue le jour. Malencontreusement, l'intention des chercheurs, dans une telle situation, est souvent attirée par le classement des erreurs : se contentant du simple classement typologique en omettant ainsi l'importance de l'analyse des erreurs. En outre, quand ces recherches ne se limitent pas à de simples classements typologiques, elles commettent aussi le même défaut que l'analyse des erreurs des années 1970 : en étant beaucoup plus descriptives qu'explicatives.

Dans notre démarche, nous nous sommes intéressés, à une notion particulière au sein du lexique, à savoir celle de l'erreur lexicale. Ayant une visée didactique, l'erreur lexicale devient l'indicateur principal des connaissances lexicales de

l'apprenant. Mais pas seulement, l'erreur lexicale nous permet aussi, sur une période plus longue, de nous informer sur l'évolution des compétences de ce même apprenant.

En outre, pour notre part, nous allons essayer de tirer profit de l'expérience et de la leçon des recherches précédentes. Évidemment, la catégorisation de l'erreur, selon nous, est une étape cruciale, pour comprendre les lacunes des étudiants dans l'utilisation du lexique. La théorie sur laquelle nous nous sommes basés, la LEC, n'est en aucun cas aléatoire, puisque l'un de ses principaux caractères et objectifs est de placer la modélisation du lexique au centre de la modélisation de la langue. Cependant, nous considérons qu'il est insuffisant de catégoriser les erreurs lexicales des étudiants, sans donner une suite logique à cela. Pour ce faire, nous attachons une grande importance à l'interprétation des erreurs et à la recherche de la remédiation.

Note de fin de chapitre

Nous soulignons l'apport de la connaissance des propriétés combinatoires des unités lexicales dans la maîtrise d'une langue. Dans une langue maternelle, la plupart de ces propriétés sont acquises de manière inconsciente et spontanée. Alors que, dans une langue étrangère, l'acquisition de ces propriétés combinatoires reflète un degré de maîtrise non négligeable. De plus, la maîtrise de ces propriétés combinatoires dans une langue autre que la langue maternelle représente un coût cognitif conséquent, Polguère (2003).

Il n'est pas rare que l'individu échoue à combiner correctement et de manière efficace les unités lexicales d'une langue donnée. Il tombera ainsi dans ce que nous dénommons l'erreur lexicale.

La grille descriptive des erreurs lexicales que nous proposerons se basera sur la théorie sens-texte, en tenant en compte de la spécificité du contexte algérien.

DEUXIÈME PARTIE

LES ALTÉRATIONS LEXICALES :

TYPLOGIE ET EXPLICATIONS

Chapitre 3. La méthodologie et le protocole adopté pour la première expérimentation

Le rappel des objectifs

En premier lieu, nous tenons à engager un petit rappel des objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de cette recherche. Notre étude se veut descriptive, mais aussi développementale pour ce faire elle comporte deux principaux objectifs :

Le premier étant de décrire les types de problèmes lexicaux en FLE, des étudiants du département de langue française, soumis à une activité de rédaction de texte afin d'établir la fréquence de chaque type d'erreurs lexicales, selon la grille des erreurs que nous proposons. (*Voir Tableau 3*).

Nous étudierons par la suite, les effets d'un entraînement lexical et métalexical- à l'oral sur le développement des compétences lexicales et favoriser ainsi le transfert des savoirs lexicologiques.

En outre, la méthodologie que nous adoptons se subdivisera elle aussi en deux grandes étapes. La première, plutôt quantitative, vise à dresser un tableau des différents types de problèmes lexicaux rencontrés dans le corpus d'étudiants. La deuxième, plutôt qualitative – et exploratoire, étant donné le nombre limité de sujets ne nous permettant pas, pour ainsi dire, de prétendre à un état des lieux exhaustif – s'intéresse plutôt à trouver les meilleurs systèmes d'aide pour favoriser le transfert des savoirs lexicologiques.

3.1 La présentation de notre typologie d'analyse de l'erreur lexicale

Dans les différents travaux menés sur l'analyse des erreurs, différents chercheurs ont proposé diverses catégorisations. Pour intercéder notre typologie d'erreurs lexicales, nous résumons dans les points suivants, les principaux points négatifs dans les théories citées :

-Théorie révolue.

-Typologie en inadéquation avec notre perception de la notion lexicale, tel que ce fut préconisé par la Lexicologie Explicative et Combinatoire (I. A. Mel'čuk, A. Clas et A. Polguère, 1995), considérant la lexie comme une entité trilatérale, ayant ; un sens (le signifié saussurien), une forme phonique/graphique (le signifiant saussurien), et un ensemble de traits de combinatoire

-Ne tiens pas en compte des spécificités du contexte algérien.

-Typologie ayant une population d'étude des locuteurs ayant la langue française comme langue première.

La catégorisation de l'erreur, sera pour nous, une étape cruciale, pour comprendre les lacunes des étudiants dans l'utilisation du lexique. Tout en tirant profit de l'expérience et de la leçon des recherches précédentes, nous essayerons d'élaborer notre propre catégorisation.

Ayant une visée didactique, l'erreur lexicale devient, pour nous, l'indicateur principal des connaissances lexicales de l'apprenant. Mais pas seulement, l'erreur lexicale pourrait nous permettre aussi, sur une période plus longue, de nous informer sur l'évolution des compétences de ce même apprenant.

Ainsi, tout en ayant recours à une approche formelle, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, nous a permis de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. En plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les

phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique. C'est là tout l'intérêt de cette théorie pour nous, puisqu'elle nous a permis de décrire avec finesse et exactitude les erreurs lexicales commises par les étudiants.

Nous considérons aussi que l'un des atouts majeurs de notre typologie est aussi de ne contenir aucune hypothèse quant aux sources possibles des erreurs qu'elle sert à classer, problème fréquent dans beaucoup de grilles d'analyse d'erreurs.

Toutefois, avant de commencer à présenter notre typologie d'analyse des erreurs lexicales, une question prépondérante doit être soulevée :

Désirons-nous une typologie exclusivement descriptive, catégorisant les dysfonctionnements lexicaux selon le type de problème ? Ou alors une typologie à visée explicative qui tente – dans la mesure du possible – établir, au-delà du type, la source du problème constaté ?

Patris & Vansnick, (1992) soulignent que :

« ...proposer une identification de l'origine de la faute [...] semble pédagogiquement intéressant : cela devrait permettre de prendre conscience de ce qui l'a conduit à l'erreur et dès lors de se corriger plus efficacement »(P.50).

Pour notre part, nous rejoignons l'idée selon laquelle une tentative d'explication de la source d'un dysfonctionnement lexicale ne peut qu'être bénéfique pour l'acte pédagogique ; l'analyse des problèmes lexicaux devient donc un prétexte, une amorce à la discussion. Cependant, nous tenons à souligner que cette initiative peut se révéler difficile. En effet, essayer de raisonner sur les causes du dysfonctionnement se révèle un terrain propice à des ambiguïtés, puisque dans bon nombre de cas de dysfonctionnement plusieurs hypothèses peuvent être posées.

Pour cette cause, nous soulignons que dans notre travail l'axe descriptif précède l'acte explicatif. En effet, nous considérons qu'aucune spéculation à propos

de la source d'un problème lexical ne peut être pertinente avant d'avoir circonscrit de façon claire le type de problème lui-même. Nous rappelons à cet effet, que notre présente recherche vise non seulement à dresser un portrait général des problèmes lexicaux des étudiants universitaires, mais a pour ambition aussi de remédier à cette situation, ainsi identifier les sources des problèmes nous apparaît comme une évidence.

Notre grille se subdivise en trois grandes catégories. L'ordre de ces trois blocs correspond d'ailleurs à l'organisation des informations telles que proposées dans le Dictionnaire explicatif et combinatoire (LEC). Ainsi, notre grille tiendra en compte :

- Les problèmes de l'altération au niveau de la forme de l'unité lexicale,
- Les problèmes relevant d'une altération au niveau du sens de l'unité lexicale,
- Et enfin, ceux relevant de l'altération au niveau de la combinatoire.

3.1.1 La caractérisation des problèmes lexicaux

Nous avons conscience que notre conception de « l'erreur lexicale » peut étonner plus d'un puisqu'elle touche aux différentes dimensions du code. Toutefois, notre choix se justifie par rapport à notre conception même de la notion du lexique. En effet, chaque unité lexicale est définie non seulement à travers l'association d'une forme à un sens, mais aussi à travers ses propriétés de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énoncé. Polguère (2003).

Pour nous faire comprendre mieux, nous donnerons l'exemple suivant : *il a acheté un maison*, dans ce cas nous considérons que nous sommes face à une erreur lexicale puisque le nom féminin MAISON est ici utilisé comme un nom masculin, ce qui altère une des propriétés inhérentes à la lexie. Ainsi, nous considérons comme erreur lexicale toute altération relative à une lexie en particulier.

Compte tenu des différentes dimensions du lexique, nous pouvons déduire qu'un problème lexical pourra être d'ordre graphique, sémantique, ou alors peut découler d'une altération au niveau de la combinatoire.

La présente section constitue le pont entre les notions présentées dans notre cadre conceptuel, sur le lexique et la méthodologie associée à l'utilisation de notre typologie. Point par point, nous caractériserons ce qui constitue un problème lexical.

3.1.1.1 L'altération de la forme d'une des dimensions de l'unité lexicale

Lorsque nous évoquons la notion du signe linguistique, généralement c'est le signifiant qui est caractérisé comme étant l'unité la plus concrète et palpable et ce notamment au niveau de l'écrit, où il se manifeste par une suite de caractères. Cet aspect de la lexie est très codifié, obéissant à des règles strictes de l'orthographe lexicale, plus communément appelée orthographe d'usage.

Nous considérerons comme erreur, tout mot-forme dont l'orthographe ne correspond pas aux ouvrages de référence retenus, entraînant ainsi une erreur d'orthographe lexicale, nous avons relevé plusieurs types d'altération de la forme d'une dimension de l'unité lexicale.

-Addition/Omission d'une consonne ou d'une voyelle.
- Déplacement d'une consonne ou d'une voyelle.
- Substitution d'une consonne ou d'une voyelle.
- Erreurs de flexion.
- Fusion/coupure de mots.
- Erreurs marginales.
- Confusion liée à l'analogie phonétique.

-Unité lexicale inexistante.

3.1.1.2 L'altération au niveau du sens de l'unité lexicale

C'est tout à fait délibérément que nous ne considérons pas la combinatoire sémantique parmi les propriétés de combinatoire, et par ce fait, nous l'incluons au niveau du sens de l'unité lexicale. En effet, les propriétés de combinatoire de l'unité lexicale « ne peuvent être déduites ni de son signifié, ni de son signifiant », (Polguère, 2003 : 37). Or, la combinatoire sémantique est tout à fait prévisible à partir de la définition (donc du signifié) d'une lexie.

Nous avons considéré que l'altération au niveau du sens de l'unité lexicale peut être expliquée par trois phénomènes différents :

L'analogie sémantique.

L'impropriété.

Les Pléonasmes.

3.1.1.2.1 L'analogie sémantique

Cette altération du sens s'observe par une incompatibilité sémantique entre le prédicat et la lexie. En effet, lors de l'analyse des productions écrites des étudiants nous avons relevé plusieurs cas où l'étudiant émet des confusions d'utilisation de la lexie correspondante ; liée à l'analogie sémantique.

3.1.1.2.2 L'impropriété

Est une autre sous-catégorie de l'altération au niveau du signifié, ce cas correspond au « sens fictif » de Milićević & Hamel (2007), l'association entre la

forme utilisée et le sens visé est inexistante dans la langue. En outre, nous considérerons qu'il y a impropriété lorsque la lexie utilisée présente une association signifiant ~ signifier qui ne correspond à aucune lexie du français. Par contre, le signifiant utilisé doit correspondre à une forme existante, mais associée à un ou plusieurs autres sens (C'est un homme *raide, pour signifier colérique).

3.1.1.2.3 Les Pléonasmes

Nous considérons comme un pléonasme la cooccurrence de deux unités lexicales telle que le sens de l'une est inclus dans celui de l'autre. Plutôt qu'une répétition de forme, le pléonasme constitue ainsi une «répétition sémantique». Exemple : « monter en haut ».

3.1.1.3 Les propriétés combinatoires

Comme nous l'avons mentionné précédemment la combinatoire restreinte d'une UL peut regrouper une grande variété de propriétés, pour notre part nous les avons divisés en trois propriétés : la combinatoire grammaticale, la combinatoire lexicale et la combinatoire pragmatique.

3.1.1.3.1 La combinatoire grammaticale

L'une des dimensions de la syntactique de l'unité lexicale est la combinatoire grammaticale. Cette dernière regroupe les propriétés liées au comportement morphosyntaxique de l'unité lexicale. Nous présentons dans ce qui suit la liste des erreurs liées au régime, puis de celles relatives aux autres propriétés morphosyntaxiques.

3.1.1.3.1.1 La micro-syntaxe/ le régime

En français, le sens de beaucoup de lexies implique des participants. Si nous prenons par exemple, la lexie SALUER, elle signifie ‘saluer quelqu'un ou quelque chose’. Nous appelons **lexies prédictives** ou **prédicats sémantiques** de telles unités lexicales, et **arguments** ou **actants sémantiques** les participants impliqués dans la situation, (Polguère ; 2003).

Tous les verbes sont des prédicats, mais aussi tous les adjectifs, les adverbes et certains noms. En effet, GENTIL signifie « qqn./ est gentil », RAPIDEMENT signifie « qqch. se déroule de manière rapide » et VOISIN signifie ‘qqn. est le voisin de qqn.’.

Le nombre d'arguments varie bien sûr d'un prédicat à l'autre, le nombre maximal étant de six par prédicat. Pour les verbes, ce phénomène se traduit dans la grammaire par les notions de **transitivité** et d'**intransitivité**. Ainsi, un verbe ayant seulement un sujet comme argument sera appelé **verbe intransitif**. Un verbe ayant plus d'un argument sera appelé **verbe transitif**, (M, Grevisse & A, Goose, 2011).

Certains verbes transitifs peuvent accepter que leur complément d'objet ne soit pas exprimé ; par exemple, nous pouvons dire « L'ENFANT JOUE » même si JOUER = ‘qqn. Joue avec qqch.’. Nous parlerons alors d'**emploi absolu** du verbe transitif. Beaucoup de verbes, ainsi que des noms et certains adjectifs, introduisent leurs arguments par des prépositions qui sont vides de sens, Polguère (2003).

Ainsi, la notion de prédicat sémantique permet de diviser les sens lexicaux en deux grandes classes : d'une part, les **prédicats sémantiques** dont le sens inclut des participants (ou arguments) ; d'autre part, les **objets sémantiques** dont le sens n'implique pas des participants, comme ‘nuage’, ‘radis’, ‘lundi’, etc. (Polguère, 2003 : 108).

La transitivité ou l'intransitivité, le caractère obligatoire ou non des compléments, le recours aux prépositions régies, voilà autant de propriétés inhérentes à chaque unité lexicale.

Ces propriétés relèvent bien sûr de la syntaxe, mais non pas de la syntaxe grammaticale de la langue. En effet, la théorie sens-texte considère qu'il s'agit d'une syntaxe située à un autre niveau ; appelée syntaxe lexicale ou microsyntaxe, (Ancil ;

2011). Ainsi, nous avons tendance, à tort, à considérer ces phénomènes comme des questions de syntaxe. Dans notre travail de recherche, nous considérons par exemple que « la transitivité et l'intransitivité » est une question liée à la combinatoire grammaticale, puisqu'étant soumise aux « caprices » de chaque lexie, elle doit par conséquent être considérée comme une des facettes du lexique.

En outre, Patris & Vansnick (1992), affirme que la micro-syntaxe appelée aussi régime correspondrait, nous citons :

« Aux contraintes syntaxiques attachées à l'emploi d'un terme. Sont ici principalement en cause les constructions prépositionnelles et la transitivité » (P. 54).

La transitivité ou l'intransitivité, caractéristique inhérente au verbe. Le choix d'une lexie entraînera nécessairement le choix des prépositions qu'elle régit ; c'est le phénomène de microsyntaxe lexicale. Ce phénomène de microsyntaxe, est source de nombreuses erreurs, particulièrement chez les apprenants d'une langue étrangère, Anctil (2005).

Pour notre part, nous avons subdivisé l'erreur au niveau du régime, c'est-à-dire erreurs au niveau syntaxique, comme suit :

utilisation erronée d'une préposition ;
Absence d'un complément obligatoire à l'unité lexicale ;
emploi erroné du verbe transitif /intransitif.

3.1.1.3.1.2 La morphosyntaxique

Elle concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom

(déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Nous pourrions considérer que nous sommes en présence d'une erreur de dérivation morphologique lorsqu'une forme inexistante est engendrée à partir d'une règle de dérivation morphologique existante. Pour ce faire, nous avons relevé plusieurs types d'altération au niveau de la morphosyntaxe lexicale :

utilisation erronée d'un auxiliaire
non-respect du caractère figé d'une locution
Utilisation erronée du mode verbal
Non-respect des propriétés inhérentes à la lexie de nature, de catégorie, de genre

3.1.1.3.2 Les propriétés de combinatoire lexicale

La cooccurrence lexicale restreinte se manifeste dans la langue par les **collocations** ou **expressions semi-idiomatiques**. Polguère (2003) définit la collocation comme suit :

« L'expression AB (ou BA), formée des lexies A et B, est une collocation si, pour produire cette expression, le locuteur sélectionne A librement d'après son sens 'A', alors qu'il sélectionne B pour exprimer un sens 'C' en fonction de A. » (P.134).

Le terme semi-idiomatique renvoie au principe de compositionnalité sémantique. Nous avons recouru à la notion « expressions semi-idiomatiques » dans le cas où la lexie choisit pour exprimer un certain sens, nous impose le recouru à certaines lexies auprès d'elle. En outre, pour dire 'quelqu'un dort', nous avons souvent recours à la lexie DORMIR. Mais, pour indiquer que cette personne dort de manière intense, le verbe DORMIR nous contraindra à avoir recouru à certaines lexies

et nous produirons les collocations dormir **profondément, comme un bébé, comme un prince, à poings fermés**. Cependant, si nous choisissons le verbe AIMER plutôt que DORMIR et que nous voulons exprimer encore une fois le sens de ‘aimer intensément’, nous aurons accès aux collocations aimer à **mourir, à la folie**, etc.

Nous dirons que la lexie choisie librement est la **base de la collocation**, alors que les expressions contraintes seront appelées **collocatifs**. Évidemment, chaque lexie appelle des collocatifs différents et il serait aberrant de dire que *Le bébé dormait **à la folie** ou que *Le jeune homme aimer **comme un bébé**, même si les deux collocatifs véhiculent ici le même sens d’intensification.

La théorie Sens-Texte, à l’aide des fonctions lexicales, propose une méthode d’analyse et de modélisation formelle des collocations (voir Mel’čuk &al. 1995). En outre, dans la langue française les collocations sont omniprésentes et traduisent le patrimoine du locuteur natif ; un patrimoine qui ne se transmet pas aussi facilement à un locuteur d’une langue seconde trahissant ainsi sa maîtrise approximative de la langue étrangère, Polguère (2007).

Nous présentons dans ce qui suit les différents types d’altération au niveau de la morphosyntaxe lexicale :

- Non-respect des contraintes liées à l’emploi d’un collocatif.

Identifier les problèmes de collocation implique une certaine part de subjectivité, puisque le correcteur doit se fier à son intuition de locuteur expert afin de pouvoir discerner les cas douteux ou erronés, Anctil (2005).

Certaines collocations peuvent être jugées complètement erronées, d’autres par contre, peuvent laisser perplexes (ex. L’homme avait de vastes mains.). Or, nous retrouvons la phrase suivante dans le roman, Les trois mousquetaires d’Alexandre Dumas père, je cite « Il étendit à droite et à gauche ses vastes mains pour repousser les rochers croulants. ». Ainsi, la phrase qui nous a laissés plus ou moins perplexes peut faire preuve de créativité, il nous semble ainsi nécessaire d’avoir recours à

certaines outils pour pouvoir déterminer le statut d'un problème lexical relevant de la collocation. Ainsi, pour les cas litigieux, nous effectuons une recherche sur le Web afin de vérifier la fréquence de la cooccurrence.

3.1.1.3.3 La pragmatique

Nous considérons que nous sommes en présence d'une altération au niveau de la combinatoire pragmatique, dans les cas suivants :

Le mélange de code.
L'imprécision du vocabulaire.
La répétition.

Nous présentons tour à tour, les différents types de l'altération au niveau de la combinatoire pragmatique.

3.1.1.3.3.1 Le mélange de codes

La situation sociolinguistique en Algérie, sa diversité est sans nul doute source de variation pour les langues en présence. Mais avant d'entamer ce sujet, j'aimerais d'abord aborder l'évolution synchronique de la même langue. Une même langue peut évoluer différemment dans des régions différentes ; il s'agit des variantes dialectales. Aussi, nous assistons à une diversité linguistique dans la même sphère géographique en impliquant le mélange de deux ou de plusieurs langues. Ces variantes « locales » –se manifestent par des lexies nouvelles, souvent liées à d'autres langues. Certains de ces emprunts ou de ces variantes dialectales restent dans la langue et finissent par s'intégrer au lexique de la langue standard, les anglicismes en français constituent un bon exemple du mélange de codes.

En outre, les textes constituant notre corpus devaient être rédigés en français courant ou alors soutenu. Par conséquent, dans le contexte de notre recherche toutes lexies appartenant au registre familier dans les ouvrages de référence seront considérées comme douteuse. Toutefois, nous soulignons que, lorsque nous avons relevé les erreurs de registre dans les rédactions, nous avons tenu compte du contexte dans lequel les Unités Lexicales familières sont utilisées. Pour ce faire, une UL familière utilisée par un personnage dans le contexte d'un dialogue n'a pas été considérée comme une erreur, alors qu'elle l'aurait été en apparaissant dans un passage narratif, descriptif ou bien explicatif.

3.1.1.3.3.2 L'imprécision du vocabulaire

Selon Patris & Vansnick (1992), L'imprécision de vocabulaire prend généralement deux formes distinctes :

« L'utilisation de périphrases au lieu du terme propre (ex. Il se tenait à l'endroit où l'on attend l'autobus. = l'arrêt d'autobus) et l'emploi de « mots passe-partout » – ou termes génériques (ex. CHOSE) » (P.49).

3.1.1.3.3.3 La répétition

La répétition se manifeste de deux façons : elle peut se manifester par la répétition excessive d'une même unité lexicale dans la même phrase, paragraphe ou un texte entier. Nous pouvons aussi retrouver un deuxième cas de figure de la répétition, et cela par la répétition en écho (ex. copier sur la copie d'examen).

Par ailleurs, nous tenons à préciser que nous ne pouvons considérer le pléonasmе comme une variante de la répétition, puisqu'il met en cooccurrence deux lexies, dont l'une répète « une composante de sens » déjà présente dans la lexie qui la précède (ex. monter en haut). Les deux lexies n'appartiennent pas à la même lexie ou au même groupe de famille.

En outre, nous considérons que la répétition excessive ou la répétition en écho de la lexie, dénotent toutes deux d'un manque de vocabulaire et sont considérées comme des erreurs lexicales.

Nous présentons dans ce qui suit, un tableau représentant notre catégorisation de l'erreur lexicale.

Type	Catégorisation		
Altération au niveau de la forme de l'unité lexicale	-Addition/Omission d'une consonne ou d'une voyelle.		
	- Déplacement d'une consonne ou d'une voyelle.		
	- Substitution d'une consonne ou d'une voyelle ;		
	- Erreur de flexion.		
	- Fusion/Coupure de mots.		
	- Erreur marginale.		
	-Unité lexicale inexistante.		
	- Confusion liée à l'analogie phonétique (homonyme).		
Altération au niveau du sens de l'unité lexicale	- Confusion liée à l'analogie sémantique.		
	- Impropiété.		
	- Pléonasme.		
			Non-respect des propriétés inhérentes à la lexie.
			- Utilisation erronée du mode verbal imposé par

Altération au niveau de la combinatoire	Altération de la combinatoire grammaticale	Morphosyntaxique	l'unité lexicale.
			- Utilisation erronée d'un auxiliaire.
			- Non-respect du caractère figé d'une locution.
		Syntaxique (Régime)	- Utilisation erronée d'une préposition/conjonction.
			- Absence d'un complément obligatoire à l'unité lexicale.
			- Emploi erroné du verbe transitif/intransitif.
	Altération au niveau de la combinatoire lexicale		- Non-respect des contraintes liées à l'emploi d'un collocatif.
	Pragmatique		- Imprécision du vocabulaire.
			- Répétition.
			- Mélange de code.

Tableau 3. Tableau représentant les différentes classes d'erreurs lexicales.

3.2 La constitution du corpus d'analyse.

La première étape de notre analyse d'erreurs lexicales a été la constitution d'un corpus de textes d'où nous avons tiré les erreurs à analyser. Nous avons conscience qu'afin d'assurer la validité de nos résultats, la sélection d'un corpus homogène et représentatif de la population à laquelle nous nous intéressons est décisive.

Lors de l'analyse du corpus, notre attention s'est particulièrement focalisée sur les *erreurs lexicales* dans la production de textes des étudiants de 1^{ère} année LMD, cela d'un côté en raison de la complexité du phénomène en question, et d'un autre côté des perspectives didactiques qu'il pourrait présenter. Ainsi, notre démarche s'est concentrée sur la définition de la nature des erreurs lexicales relevées, ce qui nous a permis de dégager une catégorisation descriptive des erreurs les plus récurrentes, et aussi de poser des hypothèses quant aux causes de ses dysfonctionnements. Nous nous n'arrêterons bien évidemment pas là, puisque nous essayerons de convertir ces erreurs en objets d'enseignement, cela sans les considérer comme quelque chose d'*a priori* répréhensible.

Nous présenterons dans ce qui suit, les caractéristiques du corpus que nous avons constitué ainsi que la population visée par notre étude.

3.2.1 Les considérations liées au corpus.

Les textes que nous avons analysés pour réaliser notre premier objectif de recherche ont été produits en classe par des étudiants de 1^{ère} année, inscrits en langue française. Notre choix pour ces étudiants en particulier peut être justifié par plusieurs raisons. Porquier (1977) considère que l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend :

« ... du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon des cas. » (P.25).

Par ailleurs, bien que nous soyons tout à fait conscients que le type de texte et les consignes d'écriture peuvent, selon certaines études, influencer la fréquence et la nature des erreurs lexicales commises (Reuter, 1987). Cependant, nous n'avons pas voulu nous imposer des contraintes précises quant au type de textes à analyser.

Toutefois, nous avons demandé à ce que les enseignants présentent une consigne, bien précise et similaire dans les différents groupes, lors de la rédaction des textes en questions. Aussi, lors des rédactions, nous avons demandé aux étudiants d'intégrer une expression figée de leurs choix. Nous avons remarqué qu'un tiers des étudiants a tenu compte de cette consigne. Rappelons qu'en donnant cette consigne l'enseignante a expliqué ce qu'une expression figée tout en donnant des exemples. Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle, le non-recours aux expressions figées par serait un indice de l'appauvrissement lexical ou alors d'une maîtrise lexicale des étudiants.

Dans cette présente partie, nous tenterons de tracer un portrait global des difficultés lexicales des étudiants en rédaction, ainsi nous n'avons pas d'objections à

ce que les textes de notre corpus ne soient pas uniformes quant à leur type ou au thème abordé.

Les cours proposés à l'université, dans le département de langue française, sont plutôt axés sur la littérature où alors ils initient les étudiants à des sciences tels que la linguistique, la phonétique, etc. Les leçons visant la maîtrise du code s'y font rares et constituent donc un terrain moins propice aux interventions en lien avec l'erreur lexicale.

En outre, il nous semble nécessaire que les textes analysés soient produits exclusivement en salle de classe. Pour non seulement avoir connaissance des conditions de production (durée, consignes, type d'évaluation, etc.). Mais, cette initiative avait aussi pour but d'éviter de retenir dans notre corpus, des textes qui auraient pu être copiés ou corrigés par des scripteurs plus experts que ceux dont nous voulons observer les problèmes lexicaux.

3.2.2 La procédure expérimentale et les consignes

Au cours du mois de Novembre de l'année universitaire 2016/2017, nous avons pris contact avec les enseignants du module « compréhension/ production écrite » du département de français de l'université de Mascara. Nous avons demandé, entre autres, à l'enseignant assurant cette matière ses objectifs par rapport à la matière enseignée. Selon cette enseignante son objectif principal est « *que les étudiants maîtrisent les différents genres de textes, argumentatifs, narratifs, explicatifs...* ». Nous avons aussi demandé à l'enseignante ce qu'elle évalue dans les productions écrites des étudiants, elle nous répond « *la cohérence et la cohésion du texte, le respect du schéma, narratif et argumentatif* ». Nous constatons alors que les réponses des étudiants sont traitées plutôt à partir de la généralité, les erreurs lexicales (de langue) sont bien sûr comprises, mais ne constituent que le second plan du travail.

Au cours des mois de Février, nous assistons dans les différents groupes que constituent les étudiants de 1^{ère} année de licence. Nous avons assisté aux séances

autant qu'observatrice. Nous avons bien sûr, collaboré avec l'enseignant afin d'établir les consignes de travail selon les objectifs que nous nous sommes assignés. Rappelons que nous étions au deuxième semestre, le mois de février, l'enseignant a pu progresser avec eux, et travailler notamment le texte narratif et le texte argumentatif.

En nous basant sur les propos de Porquier (1977), nous n'avons pas voulu imposer aux étudiants, le genre de texte, ni le degré d'objectivité ou de subjectivité du texte ou encore un contenu thématique précis. Nous avons voulu favoriser aux mieux les conditions de productions des textes. Pour ce faire, nous avons proposé une écriture libre. Les étudiants avaient la liberté de rédiger sur le sujet qu'ils voulaient, avec le genre de texte qu'ils voulaient (narratifs ou argumentatifs qui sont les deux types de textes étudiés jusqu'à présent par les étudiants).

Nous avons remarqué un certain engouement de la part de certains étudiants, d'autres par contre, étaient un peu perplexes. Pour éviter qu'un blocage ne se saisisse d'eux, nous avons nous-mêmes proposé aux étudiants des sujets qu'ils pouvaient les intéresser.

L'enseignante de la matière ajoute comme consigne que le texte narratif ou le texte argumentatif doivent être écrits à partir de leurs connaissances acquises au cours du 1^{ER} Semestre. Afin d'inciter une participation active et aussi leur motivation, leurs productions compteront parmi leur note de TD.

Les thèmes proposés sont les suivants :

« *-La nature est meurtrière ; Le progrès est nuisible ; Le progrès est bienfaisant ; La solidarité existe encore ; l'amour ; l'amitié ; le football* ».

3.2.3 Les considérations liées à la population visée

Les apprenants à l'origine des textes que nous avons analysés sont des étudiants et des étudiantes, ayant été scolarisés exclusivement en langue arabe, l'enseignement de la langue française ne s'est fait qu'à partir de la troisième année

primaire, généralement à l'âge de huit ans, les étudiants sont originaires des différentes classes sociales, provenant de milieux urbains comme de milieux ruraux.

En outre, nous avons décidé d'assister dans les différents groupes de la promotion de 1^{ère} année pour pouvoir dresser un portrait global des différentes erreurs lexicales rencontrées dans les productions écrites des étudiants.

3.2.4 La collecte de données et considération éthique

3.2.4.1 La collecte des données

Un court descriptif de notre projet de thèse a été donné aux enseignants chez qui nous avons voulu réaliser la présente expérimentation. Il est vrai qu'il ne nous a pas été difficile d'aborder ces enseignants, sachant que nous-mêmes sommes enseignants dans le même département. Cependant, afin de ne pas attirer l'attention des étudiants et des enseignants sur la dimension lexicale lors des tâches de rédaction, le descriptif du projet transmis mentionnait seulement que l'étude s'intéressait aux problèmes de français écrit des étudiants de la filière langue et littérature françaises, sans spécifier que nous nous concentrons sur ceux relatifs au lexique.

À cet effet, nous n'avons gardé que 107 copies correspondant au profil linguistique et à l'âge visés de notre population d'étude (entre 18 et 19 ans). Les informations correspondant à l'âge, sexe et provenance des participants ont été transcrites sur les copies de rédactions correspondantes. Les caractéristiques du corpus de textes que nous avons analysé seront présentées en détail juste avant la présentation des résultats.

Afin de constituer notre corpus d'analyse, nous avons d'abord commencé par recueillir les productions écrites des étudiants en question. Les étapes de notre démarche d'analyse ainsi que les outils utilisés sont décrits dans les paragraphes qui suivent.

Lors de la première expérimentation, les erreurs lexicales furent analysées selon deux niveaux d'analyse. Le premier niveau d'analyse fournit une description linguistique de l'erreur lexicale. Le second niveau s'intéresse à l'explication des sources possibles à ces erreurs.

Nous présentons, en détail, les étapes de notre démarche d'analyse des erreurs lexicales.

3.2.5 La démarche d'analyse adoptée

Afin d'analyser le corpus d'étudiant, nous avons établi de prime à bord un tableau. Ce tableau avait pour objectif d'appréhender les erreurs commises par les étudiants, dans leur globalité, cela en nous offrant une manière simple, mais efficace à identifier, à décrire, à comprendre et expliquer chaque erreur commise par les étudiants. En effet, chaque copie d'étudiant récupérée était accompagnée d'un tableau pour la description de l'erreur, ce tableau que nous avons constitué comporte les points suivants :

- Le repérage des erreurs.
- La classification de l'erreur.
- La correction de l'erreur.
- La description structurale de l'erreur.
- Le diagnostic de l'erreur.

Dans les paragraphes qui suivent, nous aborderons point par point la démarche d'analyse pour laquelle nous avons opté. Nous soulignons toutefois que même si nous allons présenter des étapes distinctes d'analyse, ces étapes étaient enchevêtrées en elle-même. Puisque l'étape du repérage de l'erreur nous a permis de non seulement repérer les erreurs lexicales, mais surtout nous a permis d'étoffer, en cours d'analyse, les sous-catégories des erreurs lexicales. Ou encore l'étape de la

classification nous a offert au même temps des pistes quant à la formulation d'hypothèses sur les sources d'erreurs.

4-3-2-1 Le repérage des erreurs

En apparence évidente, cette étape est pourtant très complexe puisqu'elle repose en grande partie sur l'interprétation du « correcteur ». Ainsi, une part de subjectivité pourrait glisser lors de la correction du photocopie, puisqu'il était impossible pour nous de consulter le scripteur lors de la correction.

Repérer une erreur consiste à confronter l'énoncé produit par le scripteur avec celui qu'il aurait dû produire pour s'exprimer, et ceci, de la même façon qu'un locuteur natif l'aurait fait, Corder (1981: 37)

Pour pouvoir comparer et confronter l'énoncé du scripteur à celui d'un natif, il faudrait inférer l'énoncé que voulait exprimer le scripteur à partir des structures produites et du contexte dans lequel elles apparaissent, Corder (1974) évoque pour ainsi dire la notion de reconstitution. Il en distingue deux types :

Les reconstructions sûres (appelées aussi authoritative reconstruction), sont des reconstitutions formulées par le correcteur qu'après avoir consulté le scripteur.

Les reconstructions plausibles qui sont que le résultat d'inférences de la part du correcteur.

Pour nous, cette étape consistait à identifier dans chaque photocopie les erreurs de type lexical commis par les étudiants. Avant que le repérage ne se fasse, chaque texte était lu en entier une première fois, cela dans le but de bien comprendre le sens général du texte pour être en mesure de relever efficacement les erreurs de nature sémantique, dont le domaine dépasse généralement la phrase et nécessite de faire des liens entre les phrases, voire même entre les paragraphes. C'est à partir de nos connaissances acquises en L2 que nous avons fait le repérage, et bien entendu en nous appuyant sur les ouvrages de référence à chaque fois que nous avions des doutes à l'égard de la nature d'une erreur.

3.2.5.1 La classification de l'erreur

Afin de décrire les erreurs lexicales et en dégager une catégorisation, nous pouvons recourir à plusieurs critères (erreurs classables/erreurs inclassables, erreurs intralinguales/erreurs interlinguales, erreurs récurrentes/erreurs isolées). Dans le processus d'analyse des erreurs, cette classification demeure une activité cruciale puisqu'elle peut nous offrir des pistes quant à la formulation d'hypothèses sur les sources d'erreurs (Astolfi, 1995).

Pour notre part, les erreurs lexicales furent classées de la manière suivante :

- Altération au niveau de la forme de l'unité lexicale.
- Altération au niveau du sens de l'unité lexicale.
- Altération au niveau de la combinatoire. (*Voir Tableau 4 représentant les différentes classes d'erreurs lexicales*).

3.2.5.2 La correction de l'erreur

Cette étape consistait à rétablir la forme correcte dans le cas d'erreurs formelles ou morphosyntaxiques. Dans le cas d'erreurs sémantiques, nous avons recours à l'inférence, en émettant des hypothèses afin de restituer le sens voulu par le scripteur (l'étudiant). Puisque, les corrections ont été proposées à partir d'inférences et sans interroger le scripteur, nous soulignons que dans quelques cas, il nous a même été impossible de proposer une correction.

Lors de la correction, les principes suivants ont été respectés :

- les corrections proposées ne doivent en aucun cas apporter une modification du sens, pour ce faire nous avons effectué un minimum d'interventions cela afin de rendre l'énoncé sa grammaticalité et son acceptabilité. Milićević & Hamel (2007) dénomment cette stratégie de correction « la correction minimale ».

-Dans le cas où plus d'une correction est possible, toujours se demander laquelle est la plus probable. S'il est impossible de trancher sur le moment, ajouter une note à l'erreur pour y revenir en fin de codage et prendre une décision. À la suite de la correction, un premier code a été attribué à l'erreur quant à notre degré de certitude relativement à la correction proposée.

Voici les trois niveaux de certitude :

-Élevée : indique que nous sommes convaincus que la correction proposée est fidèle au message que voulait transmettre le scripteur.

-Modérée : indique que nous sommes incertains face à la correction proposée, et que nous ne sommes pas sûrs d'avoir pu rétablir le message que voulait livrer le scripteur.

-Aucune correction proposée : pour les cas recevant ce code, aucune correction n'a été proposée, puisque le contexte ne nous permettait pas de rétablir le sens visé par le scripteur.

3.2.5.3 La description de l'erreur

Cette étape correspondait à la description linguistique de l'erreur. Pour notre part, la description linguistique de l'erreur consistait à caractériser la différence entre ce qui a été produit (l'erreur) et ce qui aurait dû l'être (la correction proposée).

Nous vous proposons dans ce qui suit, quelques critères sur lesquels nous nous sommes appuyés afin de coder les erreurs lexicales des étudiants.

A. Classe de mots : Cette étiquette spécifie la classe de mots de l'Unité Lexicale : nom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction (subordonnant/coordonnant), pronom, déterminant. Il existe quand même certaines exceptions à cette règle. Dans le cas d'erreurs au niveau des collocations, la classe de mots est celle de la base de la collocation, puisque l'erreur découle d'une méconnaissance des propriétés collocationnelles de cette Unité Lexicale. Dans le cas de pléonasmes, nous avons considéré la

classe de mots du terme du pléonasmе dont le sens englobe celui de l'autre terme (par exemple MONTER dans *Monter en haut, donc verbe).[^]

- B. Type d'UL en jeu : Cette rubrique nous indique si l'UL cible est un lexème ou une locution ; cette distinction nous permettrait de constater si certains types de problèmes sont plus susceptibles de concerner un type particulier d'UL.
- C. Description structurale de l'erreur : cette description linguistique de l'erreur nous a énormément aidés pour la construction de notre catégorisation des problèmes lexicaux.

3.2.5.4 Le diagnostic de l'erreur

Cette étape consistait à fournir une explication sur la source de l'erreur. Afin de pouvoir diagnostiquer la source de l'erreur, nous avons constitué une liste de sources d'erreurs possibles, cette dernière a été étoffée en cours d'analyse. À côté du diagnostic proposé, un espace nous permettait de fournir une courte explication. Par exemple : dans le cas où il y a des diagnostics concurrents, nous les avons mentionnés en omettant aucun d'entre eux. Nous avons notamment mentionné lorsque des sources différentes semblent cumulatives. Nous avons totalement conscience que cette étape de l'analyse est la plus subjective et les diagnostics que nous avons posés ne pourraient constituer que des hypothèses. En outre, nous avons tenté d'établir la source de l'erreur pour les 2100 erreurs ; si aucun diagnostic ne nous venait spontanément à l'esprit, nous avons tout simplement laissé l'espace attribué vide.

3.2.6 Les sources de référence

Afin d'effectuer notre analyse des erreurs lexicales, des sources de références se sont pour ainsi dire imposées à nous. Ce genre de référence dont on ne peut faire l'économie, nous ont aidés à maintes reprises, et dans certains cas litigieux, à statuer

et trancher sur le statut des erreurs lexicales. Les sources de référence utilisées sont les suivantes :

Le Petit Robert

Cet incontournable semble être perçu, autant par les linguistes que par les enseignants, comme la référence parmi les dictionnaires grand public. Avec une nomenclature de 60 000 mots, Le Petit Robert constitue un ouvrage de référence précieux relativement aux définitions, à la polysémie et aux exemples proposés.

Des livres de la grammaire française

Nous avons essentiellement utilisé dans ce cas deux ouvrages de référence, qui sont l'incontournable « Grammaire de la langue française : le bon usage » de M, Grevisse & A, Goose (15^{ème} édition 2011). Et la collection Larousse (2004), livre de bord. Ces deux références nous ont notamment aidés à classer et expliquer les erreurs lexicales relevées dans les productions écrites.

Antidote v.9

Ce logiciel contient, en plus d'un dictionnaire «traditionnel », un dictionnaire des synonymes, une grammaire, un correcteur et un conjugueur. Ce logiciel présente la particularité d'inventorier pour chaque mot l'ensemble des locutions qu'il peut contenir ainsi qu'une explication de ces locutions. Ce programme offre aussi une proposition d'aide à la correction de textes.

En outre, nous constatons que généralement, dans les travaux de recherche menés sur le lexique, les chercheurs suivent le cheminement suivant :

1. une collecte de données à partir de diverses activités de l'apprenant, telles que les exercices grammaticaux, les dictées, les compositions écrites ou les exercices oraux ;
2. une catégorisation les de l'erreur ;

3. une analyse des causes de ces erreurs

4. Pour finir par une évaluation de la gravité des erreurs.

Autrement dit, les chercheurs privilégient souvent une catégorisation des erreurs et une recherche des causes et occultent la recherche de remédiation.

Nous pourrions ainsi dire que notre analyse des erreurs se veut ambitieuse. Tout en ayant recours à une approche formelle, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, nous a permis de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. En effet, comme cela fut précisé dans précédemment (partie I : Chap.01), en plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique. C'est là tout l'intérêt de cette théorie pour nous, puisqu'elle nous a permis de décrire avec finesse et exactitude les erreurs lexicales commises par les étudiants. Nous nous n'arrêterons bien évidemment pas là, puisque nous allons prolonger cette théorie en faisant appel aux connaissances de la psychologie cognitive dans l'analyse de l'erreur et en profitant des fruits de recherche de la linguistique cognitive afin de fournir une remédiation cognitive à l'erreur.

Note de fin chapitre

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'expliquer et de mettre en lumière la démarche adoptée pour notre première expérimentation. Nous avons tour à tour, mis la lumière sur les considérations liées aussi bien au corpus que nous avons collecté que ceux liés à la population d'étude visée.

Nous avons aussi expliqué les outils avec lesquels nous nous sommes menés pour l'analyse des données ; allant pour ce faire de la collecte des données à la démarche d'analyse et aux sources de référence que nous avons retenue pour l'analyse de notre corpus.

Ensuite, nous avons abordé notre typologie d'analyse des erreurs lexicales que nous avons adoptée. Ainsi, approcher les différentes typologies d'analyse des erreurs nous a paru logique pour introduire, mais surtout défendre la théorie sur laquelle nous nous sommes appuyés.

Enfin, nous avons expliqué, et caractérisé ce que nous considérons comme erreurs lexicales. À cet effet, nous avons dressé les différentes dimensions de l'altération de l'unité lexicale. Ainsi, l'erreur lexicale fut distribuée de la manière suivante :

- Altération au niveau du sens de l'unité lexicale.
- Altération au niveau de la forme de l'unité lexicale.
- Altération au niveau de la combinatoire : Grammaticale/Pragmatique/Lexicale.

Chapitre 4. L'analyse des erreurs lexicales d'après la typologie élaborée. Analyse des productions écrites des étudiants

4.1 Les erreurs lexicales en production écrite

Nous consacrons cette présente section à la présentation des résultats relatifs à notre premier objectif de recherche, soit l'analyse des erreurs lexicales tirées d'un corpus de textes produits par des étudiants de 1^{ère} année licence, du département de langue et de littérature française. Nous présenterons tout d'abord le corpus de textes analysé, avant de nous intéresser tour à tour aux deux niveaux de notre démarche d'analyse : la description linguistique des erreurs et l'explication potentielle de ses sources d'erreurs.

4.1.1 Le corpus de textes

Le corpus que nous avons compilé se compose de textes d'étudiants inscrits en 1^{ère} année au département de langue française ; la taille du corpus est d'environ 25500 mots (soit 107 textes). Il s'agit d'un corpus écrit dans le cadre d'un cours universitaire dans la matière « compréhension /production écrite ». Les textes sont de types narratif, descriptif, et argumentatif. Les étudiants qui ont produit ces textes sont des hommes et des femmes, de vingt ans en moyenne. Le TD en question qui s'échelonne sur une année, est obligatoire pour eux. Il porte précisément sur la compréhension et la production de divers types de textes en français.

Un travail de préparation à l'écriture a été réalisé en classe pour l'ensemble des groupes : lecture de textes narratifs tirés d'un extrait de roman, lecture de textes argumentatifs tirés d'articles journalistiques, leçons sur la structure du texte narratif, visionnement d'un reportage sur la publicité, examen de compréhension écrite sur des textes liés au thème de rédaction. Nous pouvons supposer que ce travail préalable a fourni aux étudiants un certain vocabulaire de base pour traiter le thème imposé. La longueur moyenne des rédactions recueillies est de 247 mots ; la plus courte rédaction contenait 51 mots et la plus longue, 443 mots.

4.1.2 La description des erreurs lexicales à partir de la typologie d'erreurs proposée :

Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie, notre méthode d'analyse des erreurs lexicales comporte deux niveaux :

- 1) une description linguistique à l'aide de la typologie d'erreurs proposée,
 - 2) une explication de la source de l'erreur dans le cas où une hypothèse nous apparaît.
- L'analyse qui suit portera précisément sur le premier niveau de notre analyse : la description des erreurs lexicales.

4.2 Les erreurs lexicales à l'Université : Portrait global

La correction des 107 rédactions a révélé un total de 2100 erreurs lexicales. En effet, grâce à la grille d'erreurs lexicales que nous avons établies, nous avons pu recenser 2100 erreurs lexicales appartenant à différentes catégories. Nous pourrions dire que le pourcentage total d'erreurs lexicales recensé dans le corpus est de 16,47%. Nous retrouvons ainsi en moyenne trois erreurs lexicales par phrase dans le corpus.

Les erreurs lexicales de la classe combinatoire grammaticale sont majoritairement dominantes dans le corpus d'apprenants, avec un taux de 53%. Viennent ensuite les erreurs lexicales de la classe forme, avec un taux de 30,86%. Les erreurs lexicales de la classe sens occupent la troisième place avec un taux de 16,14%. La figure ci-dessous permet de mieux observer la répartition des grandes classes d'erreurs lexicales.

Altération au niveau de	Nombre d'altérations	Pourcentage
La combinatoire	1113	53%
La forme de l'UL	648	30,86%
du sens de l'UL	339	16,14%
Total	2100	100%

Tableau 5. Représentation des altérations lexicales selon les différentes catégories.

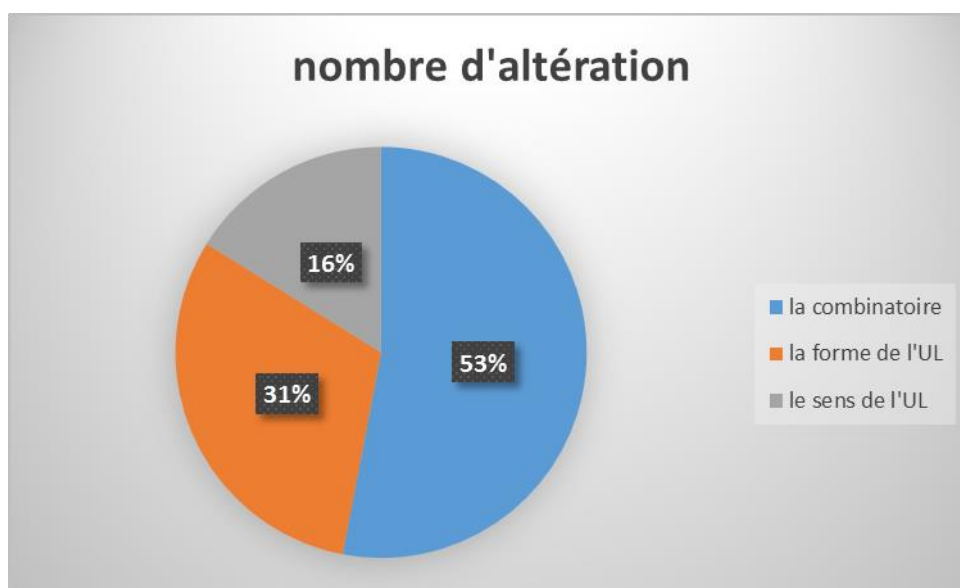


Figure 2 Représentation des altérations lexicales selon les différentes catégories.

Ce qui frappe à première vue à la lecture de ce tableau est le nombre élevé d'erreurs liées à la combinatoire. Les 1113 erreurs au niveau de la combinatoire représentent en effet (53 %) des erreurs lexicales globales. Nous détaillerons dans ce qui suit les différentes classes d'erreurs lexicales.

4.3 L'analyse des erreurs lexicales

Nous abordons dans cette présente partie du chapitre, l'analyse des erreurs lexicales d'après la typologie que nous avons élaborée. Nous présentons à cet effet les résultats obtenus dans les classes majeures de l'erreur lexicale ainsi que leurs sous-classes d'erreurs.

Nous entamerons par les catégories où les erreurs lexicales sont les plus fréquentes, soit les erreurs au niveau de la combinatoire et clôturerons avec les catégories où les erreurs lexicales sont les moins fréquentes : celles liées au sens de l'unité lexicale. Chaque catégorie présentée débutera par une présentation des différentes sous-classes d'erreurs avant de les détailler en ordre décroissant de fréquence.

4.3.1 Les erreurs au niveau de la combinatoire

Les erreurs liées à la combinatoire sont les erreurs les plus fréquentes dans le corpus de texte analysé. La combinatoire est composée de trois sphères, chacune d'entre elles représente une dimension du lexique. Le tableau qui suit représentera la fréquence des erreurs lexicales dans les différents niveaux de la combinatoire.

Altération au niveau de la combinatoire	Nombre d'erreurs par catégorie	Pourcentage au niveau de la combinatoire	Pourcentage au niveau total
Grammaticale	730	65,58%	34,76%
Pragmatique	200	17,97 %	9,53 %
Lexicale	183	16,45%	8,71%

Total	1113	100%	53%
--------------	------	------	-----

Tableau 6. Tableau représentant les altérations au niveau de la combinatoire

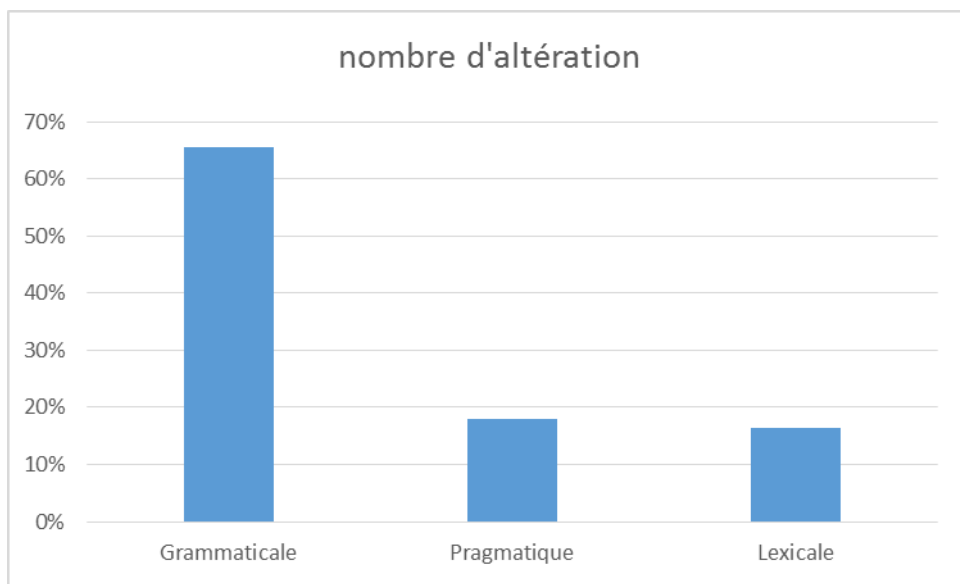


Figure 3. Répartition des 1113 altérations au niveau de la combinatoire.

Comme nous l'avons mentionné, notre grille d'analyse des erreurs lexicales des étudiants de 1^{ère} année licence, prend en compte trois dimensions de l'altération lexicale au niveau de la combinatoire. En effet, nous avons subdivisé la combinatoire en trois niveaux ; grammaticale, lexicale et pragmatique.

4.3.1.1 Les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale

Lors de l'analyse des données du corpus recueilli, nous avons constaté que la majorité des erreurs se trouvaient au niveau de la combinatoire grammaticale. Cette dernière regroupe la combinatoire syntaxique (le régime de la structure actancielle de l'unité lexicale) ainsi que la combinatoire morphologique qui représente à son tour d'autres propriétés intrinsèques à l'unité lexicale (partie du discours, genre,

particularités de conjugaison, etc.). En outre, nous avons relevé 730 erreurs au niveau de la combinatoire grammaticale, soit un total de 65,58% des erreurs relevées au niveau de la combinatoire. Ce qui représente 34,76% des erreurs globales recensées dans le corpus d'étudiants.

Ainsi, les altérations au niveau de la combinatoire Grammaticale sont les plus fréquentes dans les écrits des étudiants.

Nous avons recensé un total de 424 erreurs au niveau Morphosyntaxique, soit un total de 58,08% des erreurs au niveau de la combinatoire Grammaticale, ce qui représente 38,09% des erreurs au niveau de la combinatoire, et 20,19% des erreurs globales recensés dans le corpus d'étudiants.

Au niveau du Régime nous avons relevé 306 erreurs, ce qui représente 41,92% des erreurs au niveau de la combinatoire, 27,49% des erreurs au niveau de la combinatoire et 14,57% des erreurs globales recensés dans le corpus d'étudiants.

Le tableau et la figure qui suivent représentent la répartition des 730 altérations au niveau de la combinatoire grammaticale.

Altération au niveau de la combinatoire grammaticale	Nombre d'erreurs	Au niveau com.gram	Combinatoire	Total
Altération au niveau Morphosyntaxique	424	58,08%	38,09%	20,19%
Altération au niveau du Régime	306	41,92%	27,49%	14,57%
Total	730	100%	65,58%	34,76%

Tableau 7. La répartition les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale.

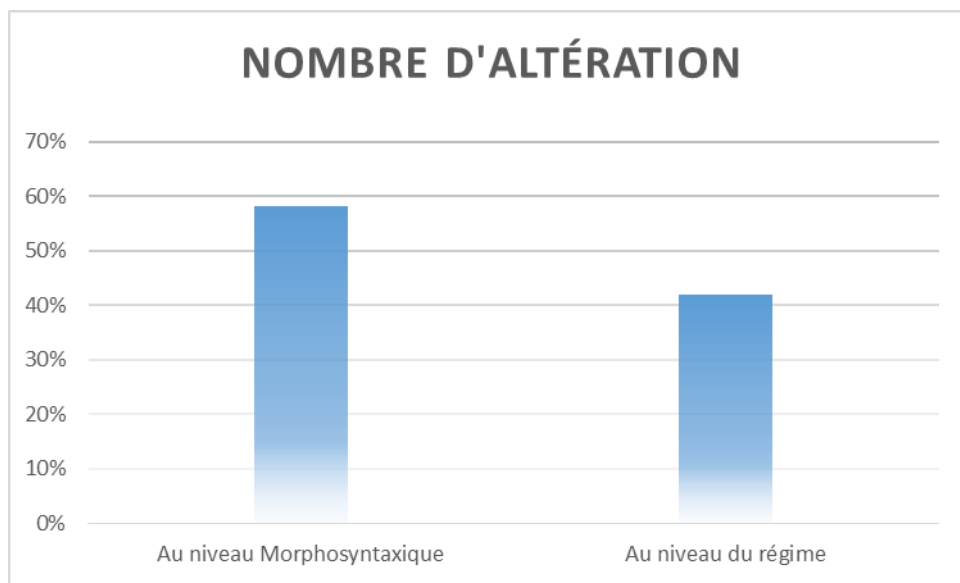


Figure 4. La répartition les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale.

4.3.1.1.1 Les altérations grammaticales au niveau morphosyntaxique

Rappelons que nous considérons que nous sommes en présence d'une erreur de dérivation morphologique, lorsqu'une forme inexistante est générée à partir d'une règle de dérivation morphologique pourtant productive en français. Elle concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Pour ce faire, nous avons subdivisé l'erreur au niveau morphosyntaxique, comme suit :

- Utilisation erronée d'un auxiliaire ;
- Non-respect des propriétés inhérentes à la lexie de catégorie, de genre, de nombre ;
- Non-respect du caractère figé d'une locution ;
- Utilisation erronée du mode verbal.

Ainsi, lors de l'analyse du corpus d'étudiants, nous avons constaté que la majorité des erreurs se produisaient au niveau morphosyntaxique. Le tableau et la

figure qui suivent représentent les différentes altérations commises au niveau Morphosyntaxique :

altération au niveau Morphosyntaxique	Nombre d'erreurs	Pourcentage	des altérations globales
utilisation erronée d'un auxiliaire	105	24,77%	5%
non-respect du caractère figé d'une locution	50	11,79%	02,38%
non-respect des propriétés inhérentes à la lexie	146	34,44%	06,94%
utilisation erronée du mode verbal	123	29%	05,85%
Total	424	100%	20,17%

Tableau 8. Représentation des altérations au niveau Morphosyntaxique.

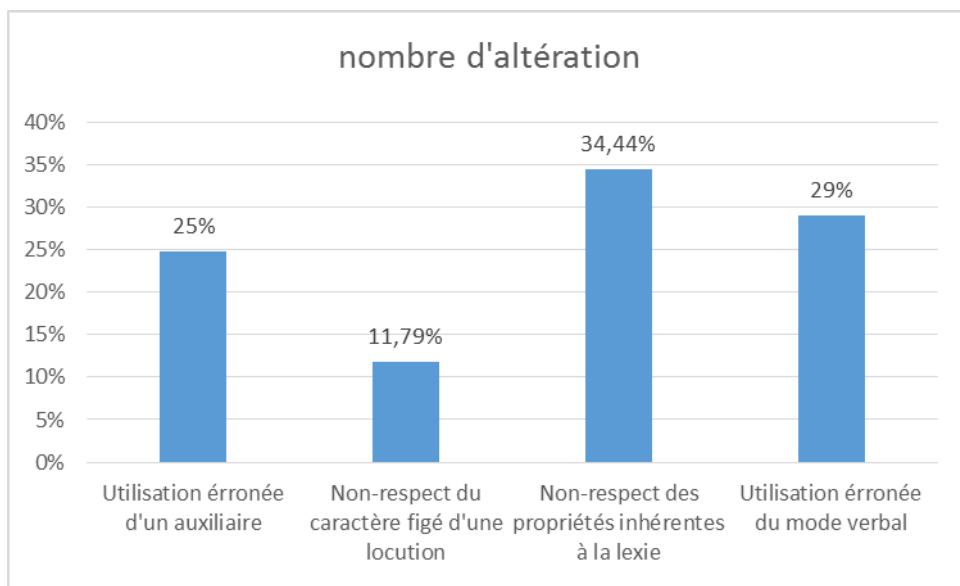


Figure 5. Représentation des altérations au niveau Morphosyntaxique.

4.3.1.1.1 Le non-respect des propriétés inhérentes à la lexie

Nous avons relevé un total de 146 erreurs dues au non-respect des propriétés inhérentes à la lexie, ce qui représente 34,43% des erreurs au niveau de la combinatoire grammaticale morphosyntaxique, et 6,94% au niveau des erreurs lexicales globales recensées dans le corpus d'écrits. Les phrases que nous présentons concernent le non-respect des propriétés inhérentes à la lexie de nature, de catégorie ou de genre.

Nous prenons pour exemple les phrases suivantes :

(100) Elle est **bonne** insouciante. [bien insouciante]

(101) **Les** même évènement ce son reproduit. [Les mêmes évènements se sont reproduits]

(102) Je ne sait **quel** mouche la piqué. [sais quelle..l'a piquée]

(103) **cette** homme fort agréable. [cet]

L'étudiant dans la phrase (100), a utilisé l'adverbe *BIEN* en accord avec le pronom personnel 'elle', ce qui a engendré une erreur au niveau morphosyntaxique dû au non-respect des propriétés inhérentes à la lexie. Rappelons que l'adverbe est une lexie obligatoirement invariable.

Dans la phrase (101), l'adverbe *même* est placé devant un article indéfini, dans cette situation l'adverbe devient un adjectif indéfini, au sens « de semblable et identique ». L'adjectif indéfini se rapporte au nom qu'il accompagne et s'accorde en genre et en nombre avec lui.

La locution utilisée dans la phrase (102), l'adjectif interrogatif *QUEL* devrait s'accorder en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte et qu'il précède.

En outre, nous avons remarqué plusieurs cas où les adjectifs ne s'accordaient pas aux noms auxquels ils se rapportent. Prenons l'exemple de la phrase (103), l'étudiant a eu recours à l'adjectif démonstratif *CETTE*. Toutefois, cet adjectif n'est pas utilisé en accord avec le nom masculin auquel il se rapporte (homme).

En outre, nous avons relevé d'autres cas de non-respect des propriétés inhérentes à la lexie. Les lignes qui suivent présentent le cas d'omission ou d'adjonction d'accord au niveau des adjectifs qualificatifs.

(104) **Ces copine** lui font une blague **cruel** [Ses copines...cruelle]

(105) Elle était un enfant **jalouse** [jaloux].

(106) Les matchs **finaux** [finals] intéressant fort le publique [intéressent ...public].

(107) De **beau** immeubles supplantés l'esplanade.

Rappelons que l'adjectif qualificatif est un mot variable, il peut varier de forme selon son genre et son nombre. Dans la phrase (104), la lexie *cruel* est précédée par un nom féminin, donc il devrait y avoir un accord entre le nom *blague* et l'adjectif qualificatif *cruel* en ajoutant *-elle-* au radical de la lexie. Nous remarquons aussi que l'adjectif démonstratif *CES* est utilisé au lieu de l'adjectif possessif *SES*. Nous constatons que ce genre d'omission est constant dans les écrits des étudiants (voir 4-3-

1-3-6). Nous ajoutons à cela un non-respect d'accord entre l'adjectif possessif et le nom auquel il se rapporte. Ainsi, puisque l'adjectif possessif est utilisé au pluriel, le nom devra impérativement suivre en ajoutant le suffixe –S- [Ses copines].

Dans la phrase (105), le terme ENFANT est utilisé autant qu'un nom (il peut être aussi adjectif). Cette lexie peut désigner un petit garçon autant qu'elle peut désigner une petite fille. Sauf que ce nom doit toujours être suivi d'un adjectif qualificatif masculin. Toutefois, l'étudiant ayant produit cette phrase a utilisé le pronom personnel « elle ». Dans ce cas, le déterminant doit être du même genre que le pronom personnel (une enfant jalouse).

Dans la phrase (106), l'étudiant a créé un accord entre le nom MATCHS et l'adjectif FINAL. La règle grammaticale stipule que les mots qui finissent par un *al* au singulier, prennent un *aux* au pluriel, sauf pour les noms suivants : banal, glacial, naval, tonal, fatal banal et final. Ainsi, l'étudiant a commis une erreur d'accord en ajoutant un *aux* à la lexie *finale*.

4.3.1.1.1.2 Le cas de non-respect du mode verbal imposé par l'unité lexicale

Nous avons relevé un total de 123 erreurs dues au non-respect du mode verbal imposé par l'unité lexicale, ce qui représente 29% des erreurs au niveau de la combinatoire grammaticale morphosyntaxique, et 5,85% au niveau des erreurs lexicales globales recensées dans le corpus d'écrits.

En outre, nous avons remarqué que la majorité des erreurs commises à ce niveau sont des erreurs dues à première vue, à une méconnaissance de la règle grammaticale suivante ; lorsqu'une lexie de forme pronominale est utilisée dans une phrase, suivie de la préposition *de* ou *à*, le verbe qui suit doit obligatoirement se mettre au mode infinitif. Nous proposons comme exemples les phrases suivantes :

(108) Une vieille femme qui s'efforce **de se levé** pour travailler [de se lever].

(109) Nous nous décidons **d'allé se promené**. [à aller se promener, à ce qu'on aille se promener]

Dans la phrase (108), le verbe pronominal S'EFFORCER est suivi de la préposition *de*. Ainsi, le verbe qui suit, à savoir le verbe ALLER, doit obligatoirement se mettre à l'infinitif.

Dans la phrase (109) le verbe pronominal SE DÉCIDER est suivie de la préposition *de*. Cet usage de la préposition est incorrect puisque le verbe pronominal *se décider* doit être suivie de la préposition *à* et non de la préposition *de*. Et le verbe ALLER doit obligatoirement se mettre à l'infinitif ou alors il peut être suivi du subjonctif en y ajoutant - *à ce que* -.

Nous avons remarqué aussi que l'emploi du subjonctif était quasiment absent dans les copies des étudiants. En effet, lorsque certains lexèmes, selon leurs positions dans la phrase, justifient le recours au mode subjonctif, les étudiants avaient tout simplement recouru au présent de l'indicatif, nous donnons pour exemple les phrases suivantes :

(110) Qu'elle **prend** [prenne] ça[sa] décision, si elle veut y aller.

(111) Les journalistes étale l'histoire pour que le public **comprend** [comprenne] l'affaire.

(112) Je m'en doute qu'elle **a** [ait] assez de force.

Le mode subjonctif se présente avec deux valeurs principales. D'une part, il relève de l'intention de celui qui parle dans les phrases indépendantes. D'autre part, il relève de la syntaxe, en dépendant pour son emploi dans une subordonnée, du verbe de la principale. Dans la phrase (110), la lexie PRENDRE est utilisée dans la

proposition indépendante avec la relative *que*. L'étudiant qui a eu recours à cette phrase à employer le verbe PRENDRE au présent de l'indicatif, alors que dans le cas échéant le présent du subjonctif aurait été de rigueur.

Dans la phrase (111), la lexie COMPRENDRE est utilisée dans une proposition subordonnée relative, qui exprime une idée, un but. Cette lexie devrait donc se mettre au mode subjonctif présent. Nous retrouvons le même cas de figure dans la phrase (112), où la lexie AVOIR est utilisée autant qu'une proposition subordonnée relative exprimant respectivement le doute. L'étudiant ayant eu recours à cette lexie, l'a utilisé dans une forme erronée, puisque le temps de la subordonnée dépend du temps de la principale. Ainsi, lorsque le temps de la principale est conjugué dans le présent indicatif, la subordonnée doit être conjuguée au subjonctif présent ou au passé selon le sens qu'on veut donner à la phrase. Autrement dit, le temps de la subordonnée varie avec le mode et le temps de la proposition principale ou subordonnée dont elle dépend. Ce phénomène est appelé la concordance de temps, cette dernière peut être dictée par le sens que nous voulons donner à la phrase, (Greimas, 2015).

En outre, nous avons relevé dans les écrits des étudiants, un emploi erroné du mode participe. Soulignant que le mode participe est une forme verbale qui peut avoir la valeur d'un verbe en exprimant une action ou un état. Il peut aussi avoir la valeur d'un adjectif en se rapportant à un nom ou à un pronom dont il indique une qualité. Il existe un participe présent et un participe passé.

Nous prenons les exemples suivants :

(113) **En court** [en courant] dans les champs.

(114) **En prenons** [en prenant] les escaliers.

Dans la phrase (113), le lexème COURT est précédé de la préposition *en* qui devient un gérondif, sauf que l'apprenant a omis de mettre la lexie au mode participe

présent. Dans la phrase (114), l'apprenant a ajouté au lexème PREND le suffixe –*ons-* au lieu d'ajouter le suffixe –*ant-* approprié au mode participe présent. Nous pensons que ce cas peut aussi être classé dans la catégorie « analogie phonétique », puisque c'est un cas typique d'homonyme.

Le mode conditionnel a été utilisé deux fois dans le corpus de textes que nous avons analysé. Lors des deux utilisations, le mode conditionnel était utilisé dans le même texte, donc par le même étudiant. Bien évidemment, ils furent utilisés de manière incorrecte. Voici les phrases que nous avons retrouvées dues à un emploi erroné du mode conditionnel :

(115) avec cette chaleur on se **croit** [croirait] en été.

(116) L'été prochaine [prochain], j'**aime** [J'aimerai] aller [allé] à la mer passer mes vacances.

La phrase (115), exprime un fait imaginé, la lexie CROIRE devrait se mettre au conditionnel. La phrase (116), exprime un souhait, une action réalisable dans le futur, ainsi la lexie AIMER devait être au mode conditionnel présent.

4.3.1.1.1.3 L'utilisation erronée d'un auxiliaire

Nous avons constaté que les étudiants de 1^{ère} année avaient beaucoup de difficulté avec les temps composés. Les auxiliaires « être » et « avoir » ont été utilisés 105 fois de manière erronée, ce qui représente 24,76% des erreurs au niveau de la combinatoire grammaticale morphosyntaxique, et 05% au niveau des erreurs lexicales globales recensées dans le corpus d'écrits. Dans ce qui suit, nous présentons quelques exemples des altérations dues à une utilisation erronée d'un auxiliaire :

(117) Il **a** retourner [est retourné] chez son père.

(118) Dans la vie, je **suis** appri [j'ai appris] beaucoup de leçon.

(119) Après la waada [signifie fête annuelle traditionnel célébrée dans des communes], J'ai **retourner** [suis retourné] chez moi le soir.

(120) Nous **somme** assister[nous avons assisté] à un mariage.

En outre, nous avons remarqué que les étudiants utilisaient les auxiliaires « avoir » et « être » à tort et à travers. Nous nous sommes rendu compte que les étudiants conjugués presque tous les verbes avec l'auxiliaire avoir. En outre, bien que les étudiants soient en 1^{ère} année universitaire, langue et lettre française, donc censée maîtriser les rudiments de cette langue, nous avons constaté que le simple choix entre auxiliaires « être » ou « avoir », qui normalement est appris par des apprenants qui débutent dans la terminologie grammaticale de langue française, devient un choix épineux pour ces étudiants universitaires. Cependant, nous pouvons très bien comprendre leurs positions. En effet, comment expliquer, par exemple, l'emploi des auxiliaires dans le cas des verbes à double construction, tels que monter, passer ou sortir, à des étudiants, qui comme nous le verrons tout à l'heure, ignorent de prime abord ce qu'est un verbe transitif direct ou intransitif.

En outre, certains verbes utilisent les deux auxiliaires, soit parce qu'ils sont à la fois transitifs et intransitifs. Soit parce que l'on peut insister sur l'action exprimée par le verbe (avec l'auxiliaire avoir) ou sur le résultat de cette action avec l'auxiliaire être.

Prenant pour exemple les phrases (117) et (119), le verbe RETOURNER, est utilisé de manière erronée. Selon le dictionnaire, Larousse(2000), le verbe RETOURNER est transitif direct et intransitif. Il peut en effet, se conjuguer à la forme pronominale ou non. Ainsi, le verbe retourner se conjugue avec l'auxiliaire avoir ou avec l'auxiliaire être.

Les participes des axillaires ne dérogent pas à la règle. En effet, nous avons remarqué que les étudiants avaient du mal avec la conjugaison des participes, même ceux du premier groupe, considéré comme les plus faciles à maîtriser ; ou parfois omettaient même leur conjugaison, en mettant tout simplement les participes, à l'infinitif. Lesdites erreurs portent sur le mauvais choix de l'auxiliaire dans les temps verbaux composés (d'où les fautes d'accord du participe passé) et sur des constructions verbales incorrectes.

4.3.1.1.1.4 Le non-respect du caractère figé d'une locution

Nous avons relevé 50 cas de non-respect du caractère figé d'une locution, ce qui représente 11,79% des erreurs au niveau de la combinatoire grammaticale morphosyntaxique. Nous prenons pour exemple la locution figée suivante :

(121) La puce à l'oreille a été mise. [Il lui a mis la puce à l'oreille]

Rappelons que nous avons demandé aux étudiants des différents groupes d'essayer d'insérer, au moins, une expression figée dans leurs productions écrites. Nous avons constaté que plus que les deux tiers n'ont pas tenu compte de cette consigne. Le tiers qui a eu recours aux expressions figées s'est généralement contenté de reprendre les exemples donnés par l'enseignante. Les expressions figées ont été réinvesties de manière abrupte, sans transition, et bien loin d'être contextualisées avec leurs propos.

En outre, parmi les traits caractéristiques, de l'expression figée est le blocage des propriétés transformationnelles, Gross & Gaston. (1996). Cela signifie que nous ne pouvons pas séparer un élément de l'autre, ni le remplacer et encore moins de former avec cette expression la forme passive. Dans la phrase (121), représentant l'expression figée *mettre/avoir la puce à l'oreille*, dont le sens est se douter de

quelque chose, suspecter quelque chose, éveiller les soupçons ou alerter, est utilisé de manière erronée. En effet, l'étudiant a utilisé la forme passive, en utilisant une expression figée ce qui a engendré une erreur au niveau morphosyntaxique.

Prenons un autre exemple relevé dans le corpus d'écrits des étudiants.

(122) Pour clouer le bec **des** [aux] prétentieux

La locution *clouer le bec* régit la préposition *aux* et fonctionne comme un bloc, les lexies de cette expression idiomatique ne peuvent être substitués par d'autres. Ainsi, bien que nous considérons que la locution utilisée par l'apprenant est correct d'un point de vue syntaxique, l'expression est erronée d'un point de vue grammaticale.

Nous soulignons néanmoins qu'il existe de nombreux types d'atteintes au niveau des locutions figées. Nous prenons un autre exemple dans lequel le dysfonctionnement semble être attribuable au fait d'avoir accordé la locution selon les règles de grammaire, alors qu'elle aurait dû demeurer invariable :

(123)... la réussite de ces enfant [ses enfants] se fêtèrent **en grande** [en grand].

Aussi, nous avons relevé d'autres cas de dysfonctionnement d'expression idiomatique :

(124) Il résolu ces [ses] problèmes **avec** une main de maître [de main de maître].

(125) Des mains de fèr [fer] **avec** des gant de vellours [dans des gants de velours].

(126) C'était un spectacl [spectacle] à **en** couper le soufle [à couper le souffle].

Dans ces cas la déformation de la locution s'est faite par le remplacement d'un des termes constituants par une autre unité lexicale, ou le simple ajout d'un élément.

4.3.1.1.2 Les altérations grammaticales au niveau du régime

Nous avons subdivisé l'erreur au niveau du régime, c'est-à-dire erreurs au niveau syntaxique, comme suit :

- utilisation erronée d'une préposition/conjonction ;
- absence d'un complément obligatoire à l'unité lexicale ;
- emploi erroné du verbe transitif/intransitif.

Lors de l'analyse des données, nous avons relevé 306 erreurs appartenant aux différentes catégories du régime que nous venons de citer. Ainsi, les erreurs au niveau du régime représentent 27,49% des erreurs au niveau de la combinatoire, ce qui représente 14,57% des erreurs relevées dans les écrits des étudiants.

Le tableau qui suit représente les différentes altérations commises au niveau syntaxique :

Altération au niveau du régime	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Pourcentage total
Utilisation erronée d'une pré/con	121	39,54%	5,76%
Absence d'un complément obligatoire à l'UL	53	17,33%	2,52%
Emploi erroné du verbe tran/intr	132	43,13%	6,28%
Total	306	100%	14,57%

Tableau 9. La Représentation des altérations au niveau syntaxique.

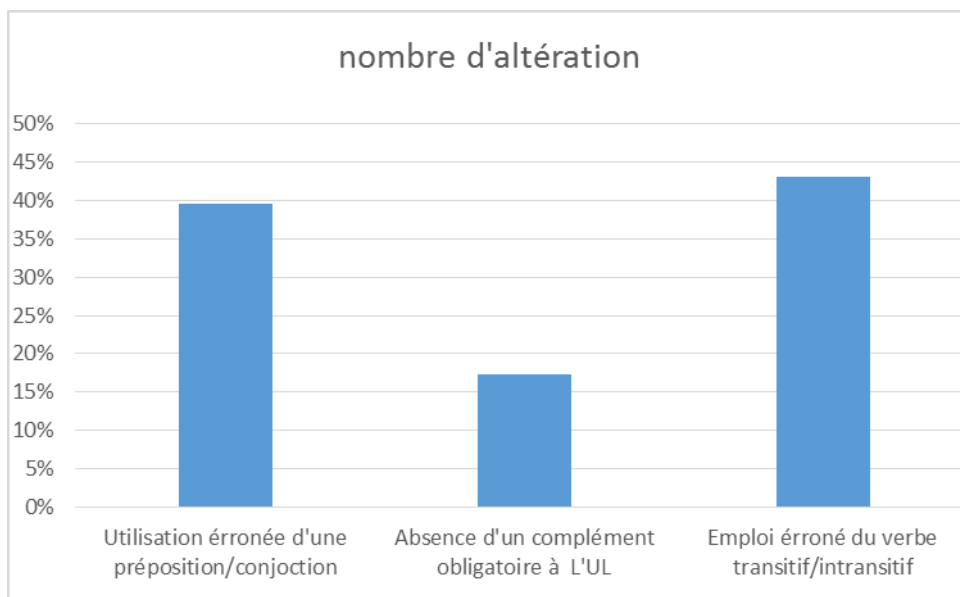


Figure 6. La Représentation des altérations au niveau syntaxique.

4.3.1.1.2.1 L'emploi éronné du verbe transitif/intransitif

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 132 altérations, ce qui représente 43,13% des erreurs au niveau de la combinatoire, soit 6,28% des erreurs lexicales.

Nous présentons quelques erreurs dues à un emploi éronné du verbe transitif direct :

(127) le journaliste à animer [a animé] **sur** un spectacle tilivisé [télévisé].

(128) ... puis ce richard a déclaré **sur** son testamant[testament].

(129) Il a sonder [sondé] **sur** les avis de son publique [public].

(130) La jeune fille se rappelera [se rappellera] à **jamais de** cette belle rencontre.

Le verbe ANIMER, le verbe DÉCLARER et le verbe SONDER sont tous considérés comme étant des verbes transitifs directs. Dans les cas que nous venons de citer, les étudiants leur ont, pourtant, accolé des compléments indirects. Le cas du verbe SE RAPPELER est similaire, à la différence près qu'il est très fréquent que l'on rencontre ce verbe employé de façon transitive indirecte – cette erreur apparaît d'ailleurs plusieurs fois dans notre corpus, bien que cet emploi soit considéré incorrect par les grammairiens, tels que cela est présenté dans les dictionnaires.

À l'inverse des cas où un verbe transitif direct est utilisé de façon transitive indirecte, nous avons relevé quelques cas où un verbe transitif indirect voit son complément introduit sans préposition. Pour étayer nos propos, nous présentons comme exemple les phrases suivantes :

(131) Avant de pénétrer **la pièce** [dans la pièce], il enlève [enleva] ses chaussures sale [chaussures sales].

(132) Le gouvernement a mis une loi qui interdit **les** [aux] gens [citoyens] de consommer l'alcool dans les endroits publique [publics].

(133) Ce que le jour doit [doit à] **la nuit**.

Le verbe PÉNÉTRER correspond à différents régimes selon ses acceptions. Dans la phrase que nous venons de citer (131), il signifie 'entrer, en parlant d'êtres vivants' et se construit avec les prépositions *dans* ou *à l'intérieur de*. Or, l'étudiant a altéré le niveau syntactique de la phrase en altérant la dimension du verbe transitif indirect, la lexie PÉNÉTRER. En outre, nous considérons que cette altération peut être classée au niveau des altérations au niveau du régime. Mais, elle peut aussi être considérée comme étant une altération au niveau du sens de l'unité lexicale (analogie sémantique entre les deux lexies PÉNÉTRER et ENTRER).

En outre, le verbe INTERDIRE, peut correspondre à plusieurs structures, en effet il peut être :

- complété par un nom (Son médecin lui interdit le sel.)
- ou une subordonnée infinitive (il est interdit de marcher sur la pelouse).

Ainsi, le prédicat INTERDIR suppose que son deuxième argument soit toujours introduit par la préposition *à*. Or, dans la phrase(132), en ayant recours au régime *X interdit Z de Y au lieu de recourir au régime *X interdit à Z de Y, l'apprenant altère une dimension du lexique.

Dans la phrase (113), le verbe DEVOIR subit lui aussi une altération au niveau syntactique. En effet, selon les ouvrages de référence cette lexie est toujours transitive indirecte. Or, l'apprenant l'a utilisé comme verbe transitif direct. Toutefois, nous soulignons que ce cas peut être une omission plutôt qu'une lacune au niveau de la combinatoire grammaticale syntaxique. Puisque l'étudiant avait par lui-même décidé de nous parler de l'ouvrage lu de son auteur préféré YASMINA KHADRA « ce que le jour doit à la nuit ».

En outre, ici encore, nous avons rencontré des cas où la pronominalisation vient rendre moins évidente la source d'erreurs lexicales liées au régime, nous donnons pour exemple la phrase suivante :

(134) Il l'aimais [l'aimait], mais il avait décider [décidé] de ne plus la revoir, car **il l'avait avoué** [lui avait avoué] qu'il était marié.

Dans cette phrase, il nous est difficile de savoir si l'étudiant a vraiment produit le GV *avouer la fille qu'il était marié * s'ils n'avaient pas pronominalisé le complément indirect. Il est permis de penser que oui, mais sans interroger directement l'étudiant, il nous est impossible de le confirmer.

Le dernier cas de figure relatif aux erreurs de régime verbal est l'ajout d'un complément à un verbe intransitif, comme dans les deux phrases suivantes :

(135) Les enfants **s'enfuirent** du [s'enfuirent loin du] clown.

(136) Avant de **débuter** [commencer] son mémoire de fin d'étude...

Le verbe S'ENFUIR, tel qu'il est présenté dans les ouvrages de référence, est un verbe intransitif, ainsi il ne doit donc pas avoir de complément, la structure telle que fut présentée par l'étudiant est bien sûr erronée. Or, si nous ajoutons un adverbe, comme nous le suggérons dans notre correction, il aurait été possible de conserver l'élément du clown, qui devient alors complément de l'adverbe loin. L'erreur avec DÉBUTER est identique, le verbe étant transitif n'accepte pas de complément. Cependant, cette erreur serait tellement répandue qu'elle fait l'objet de remarques dans les ouvrages de référence, cela en mettant en garde contre la structure transitive du verbe DÉBUTER.

Toutefois, nous soulignons que deux cas nous ont semblé un peu plus perplexes, nous avançons d'abord les exemples suivants :

(137)...ils ont peint les murs en blan [blanc] pour **resortir** [faire ressortir] un beau éclairage [bel éclairage].

(138)... il jeter [jeta] des petites ballon en verre [des billes] et fait **tomber** le voleur [à l'aide duquel il fit tomber le voleur].

Ainsi, nous remarquons que dans ces phrases, les étudiants utilisent un verbe intransitif de façon transitive, comme s'ils avaient créé une nouvelle acception de ce

verbe ayant un lien de causalité avec l'acception de base. Dans la phrase (137), par exemple, c'est la peinture qui fait ressortir un bel éclairage, par un effet de contraste. Cependant, l'étudiant utilise RESSORTIR au sens de causer que quelque chose apparaisse clairement, par un effet de contraste. Pourtant, ce sens causatif du verbe RESSORTIR n'existe pas. Ainsi, nous devons considérer comme erronée la structure syntaxique produite par l'étudiant. Le cas est similaire pour TOMBER, puisque l'apprenant utilise ce verbe pour exprimer 'causer que quelque chose qui tombe', le sens de la phrase (138) étant 'les billes, utilisées comme arme, pour faire tomber le voleur. Encore une fois, une telle acception du verbe TOMBER n'existe pas, du moins dans le registre standard.

4.3.1.1.2.2 L'utilisation erronée préposition ou d'une conjonction

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 121 altérations dues à une utilisation erronée d'une préposition, ce qui représente 39,54% des erreurs au niveau de la combinatoire, soit 5,76% des erreurs lexicales.

L'utilisation des prépositions lors des rédactions joue un rôle décisif dans les structures analytiques de la langue. Elles servent à exprimer les rapports entre les choses. Plusieurs prépositions peuvent être en concurrence dans la langue courante. Toutefois, l'emploi d'une préposition plutôt que d'une autre peut être considéré dans les grammaires normatives comme étant une erreur.

Nous présentons dans ce qui suit, quelques erreurs dues à une utilisation erronée d'une préposition.

(139) Oublia à [de]mettre sa ceinture de sécurité.

(140) L'enseignant réussit **de** [à] nous convaincre.

Dans la phrase (139), la préposition *À* s'emploie à la place de la préposition *DE* afin d'introduire le nom d'un lieu, ce qui est une erreur. La préposition *À* s'emploie dans les noms de lieux, alors qu'ici la préposition *DE* serait la plus convenable. Rappelons que la préposition est un mot invariable sans fonction grammaticale dans la phrase, mais qui permet de réunir deux mots.

Aussi, nous constatons que la majorité des problèmes observés mettent en jeu les prépositions *À* et *DE*, prépositions utilisées par excellence pour introduire les compléments indirects des verbes, mais aussi difficilement prévisibles parce que vides d'un point de vue sémantique (Greimas, 2015). Nous soulignons à cet effet, qu'une certaine difficulté plane quant à l'utilisation de ces prépositions. En effet, le choix entre l'une ou l'autre préposition est un choix qui ne se fait pas sans ambiguïté. Nous donnons pour exemple le verbe pronominal *SE DÉPÊCHER*, qui admet tant *DE* que *À*. Un choix aussi arbitraire ne peut qu'être un poids de plus pour des apprenants pour qui la langue française demeure une langue étrangère.

Par ailleurs, les phrases (139) et (140) ne prêtent pas à confusion. Puisque, les dictionnaires nous offrent des exemples quant à l'utilisation de ces prédicats en présentant les prépositions qu'ils contrôlent. Dans le cas du verbe *OUBLIER* présent dans la phrase (139), les ouvrages indiquent même explicitement qu'il se construit avec la préposition *DE*.

Cependant, il est fréquent que les prépositions contrôlées par un verbe n'apparaissent pas de façon aussi évidente dans les entrées des dictionnaires, voire qu'elles en soient absentes. Difficile alors d'expliquer pourquoi certains emplois nous semblent douteux, comme celui de la phrase suivante :

(141) Pour échappé le chasseur [s'échapper du chasseur], l'animal repartit *à*
[vers] sa cachette.

Dans ce contexte, l'emploi de la préposition À auprès du verbe REPARTIR nous semble problématique, cependant il est moins aisé de démontrer qu'il s'agit d'une erreur.

Nous avons aussi rencontré des cas où l'emploi que l'on fait du verbe influence le choix de la préposition à privilégier. Prenons pour exemple, la phrase suivante :

(142) Il décide **à** [d'] appeller[appeler] les responsable[les responsables] afin de les avirtir [avertir].

Le verbe DÉCIDER fait appelle à la préposition DE. La préposition A aurait été de rigueur si le verbe était pronominal.

Pour les adjectifs ou encore pour les noms, nous avons trouvé la même difficulté relative à la non-systématicité des ouvrages de référence quant aux prépositions à utiliser : si les dictionnaires nous ont permis de trouver, dans certains cas les bonnes prépositions à utiliser. Dans d'autres cas, aucun ouvrage auxquelles nous nous sommes référés ne nous a fourni d'argument pour étayer notre intuition. Nous prendrons pour exemple la phrase suivante :

(143) Le garçon se lève motivé **d'** [pour] aller jouer du foot.

Dans les ouvrages de référence que nous avons consultés, aucun d'entre eux ne nous a permis de valider notre intuition que DE ne fonctionne pas avec MOTIVÉ. Ainsi, cela nous conduit au constat suivant : il n'est pas toujours évident d'établir la préposition régie à l'aide des ouvrages de référence.

Prenons aussi l'exemple des phrases suivantes :

(144) Abattu **par le** [du] refu du visa, mais il continu à espérer.

(145) Il est parti **chez** [au] le marché.

(146) C'est le meilleur remède **de** [contre] la malade [maladie].

Dans la phrase (144), c'est le complément REFU qui conditionne le choix de la préposition. Ainsi, la lexie REFU subi une altération au niveau syntaxique dû à un emploi erroné de la préposition régie.

Dans la phrase (145), la préposition *chez* est utilisé à la place de la préposition *au*. La préposition *chez* s'emploie avec utilisation de noms de personnes et nom de lieu. Alors que la préposition *au* est appropriée aux noms de lieux, cela peut être facilement être vérifiable dans un ouvrage de référence (dictionnaire, livre de grammaire).

Cependant, si l'apprenant ayant produit la phrase (145) aurait sans doute pu éviter de produire une phrase erronée en se référant au dictionnaire. Il semble peu probable que l'apprenant ayant produit la phrase (146) aurait su que REMÈDE se construit préférablement avec la préposition CONTRE.

Prenons un autre exemple :

(147) Le joueur revenu **on** [en]boitant.

Le pronom personnel *on* est utilisé à la place de *en* préposition. Il s'agit là d'un cas d'homonymes. Les homonymes sont des mots qui se prononcent de la même manière, mais qui ont des sens et des orthographe différents. Dans ce cas présent, les deux mots ont une prononciation similaire, mais n'ont pas la même orthographe, ni la même fonction grammaticale, on nommera ainsi, homonyme grammatical. Ils deviennent alors source d'erreurs.

La conjonction *ET* est un mot ou une locution invariable qui sert à relier deux éléments. Si elle lie deux mots, ou deux propositions et que ces dernières sont de la

même espèce (par exemple deux relatives), c'est une conjonction de coordination. Elle devient conjonction de subordination si elle unit une subordonnée à une autre proposition dont elle dépend.

Dans l'enseignement de la langue française, certains enseignants déclarent qu'une série de lacunes est persistante dans les productions écrites des étudiants. Selon quelques entrevues, les enseignants sont persuadés par l'idée selon laquelle, quel que soit le niveau de l'apprenant, le problème le plus saillant est celui de la liaison des idées et des phrases dans un texte. Avoir des idées (claires souvent) sur le sujet n'aide pas pour autant l'apprenant à présenter une production écrite cohérente. En effet, les apprenants selon les dires de leurs enseignants reconnaissent l'importance des conjonctions, mais hésitent à les utiliser. Dans le corpus que nous avons recueilli, nous avons retrouvé des copies où les idées étaient simplement juxtaposées, et des phrases isolées. Les textes sont compréhensibles, certes, mais l'absence de transitions entre les phrases et les étapes du raisonnement affaiblit la cohérence et la cohésion textuelles.

En outre, dans les productions écrites des étudiants, les absences des conjonctions sont très fréquentes. Les apprenants se contentent souvent de la simple juxtaposition des phrases, évitant ainsi l'emploi des conjonctions.

Nous présentons quelques erreurs au niveau de l'utilisation des conjonctions :

(148) Mes sœurs **est** [et] mes cousines sont parti en vacances.

(149) Il à pri le ballons'enfui [a pris le ballon et s'enfuit].

Nous soulignons aussi, que hormis que les deux phrases représentent des cas d'absence de conjonction de coordination. Mais nous considérons aussi que ces altérations sont des cas typiques d'homonymes grammaticaux. « *ET* et *EST* » « *a* *ET* à ».

4.3.1.1.2.3 L'absence d'un complément obligatoire à l'Unité Lexicale

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 53 altérations, ce qui représente 17,33% des erreurs au niveau de la combinatoire, soit 02,52% des erreurs lexicales.

Nous présentons dans ce qui suit, quelques erreurs dues à l'absence d'un complément obligatoire à l'unité lexicale :

(150) Peu à peu les étudiants commençaient à **quitter** [quitter la salle de cours].

(151) Le fallah [l'agriculteur] aimer [aimait] **errer** [se promener, s'aventurer dans les champs] pour riflichî [réfléchir].

Nous avons remarqué au cours de notre analyse que l'altération présente dans la première phrase est très fréquente chez les étudiants. En effet, le verbe QUITTER est un verbe jugé transitif par les ouvrages de référence, ainsi il ne peut être utilisé en emploi absolu. De la même façon que le deuxième argument du verbe ERRER, employé dans le sens qui nous intéresse ici, doit être énoncé.

Ce genre d'erreur semble attribuable à des lacunes concernant la structure syntaxique régie par le verbe. Cependant, dans certains cas, nous avons eu du mal à classer l'erreur. Est-ce un problème imputable à une non-maîtrise syntaxique ? Ou trahit-il une non-maîtrise lexicale. Pour étayer nos propos, nous présentons les exemples suivants:

(152) Il disida [décida] de tout quitter [quitter]. personne ne peu [put] **l'empêcher** [l'en empêcher].

(153) Il a voulu lui raconter son histoire (...), mais, au lieu **de lui dire** [de le lui dire] il l'a pleuré.

(154) Ça fait déjà quelques jours que je révise [révise] et j'ai que la moitié ____ [la moitié du travail] que je fait [d'accomplie].

(155) La licence de français [français] ne m'intéresse [m'intéresse] pas, ce n'est pas mon choix [ce n'est pas mon choix] donc, dès mon premier cours à l'université je m'assois [m'assois] le **fon** ____ [dans le fond de la classe].

Ainsi, dans les quatre phrases que nous venons d'exposer, le complément est absent, cependant il est très facilement « inférable » à partir du contexte de sa production. D'ailleurs, cela nous amène à penser que c'est justement cette évidence sémantique qui a induit les étudiants à considérer qu'il ne devaient pas répéter un élément déjà présent dans le texte comme dans les phrases (152) et (153) ou fortement sous-entendu comme cela est présent dans les phrases (154) et (155). En effet, nous croyons que l'apprenant à l'origine de la phrase (152) possède des connaissances sur le verbe EMPÊCHER, et le fait qu'il suppose l'existence d'un troisième argument. Ce qu'il ne comprend pas, en revanche, c'est que pour que la phrase qui contient la lexie EMPÊCHER soit syntaxiquement correcte, son complément doit y apparaître explicitement.

4.3.1.2 Les altérations au niveau de la combinatoire pragmatique

Nous avons subdivisé l'erreur au niveau de la combinatoire pragmatique, comme suit :

- Le changement de registre de langue.
- La répétition.
- Le mélange de codes.

Lors de l'analyse des données, nous avons relevé 200 altérations au niveau de la combinatoire pragmatique appartenant aux différentes catégories que nous venons de citer. Ainsi, les erreurs au niveau de la combinatoire pragmatique représentent 17,97 % des erreurs au niveau de la combinatoire, ce qui représente 09,52 % des erreurs relevées dans les écrits des étudiants.

Le tableau que nous présentons dans ce qui suit représente les différentes altérations commises au niveau de la combinatoire pragmatique :

Altération au niveau de la com. pragmatique	Nombre d'erreurs	Pourcentage	pou. Total
Mélange de code	87	43,50%	4,14%
Répétition	52	26,00%	2,48%
Imprécision du vocabulaire	61	30,50%	2,90%
Total	200	100%	9,52%

Tableau 10. La représentation des altérations au niveau pragmatique.

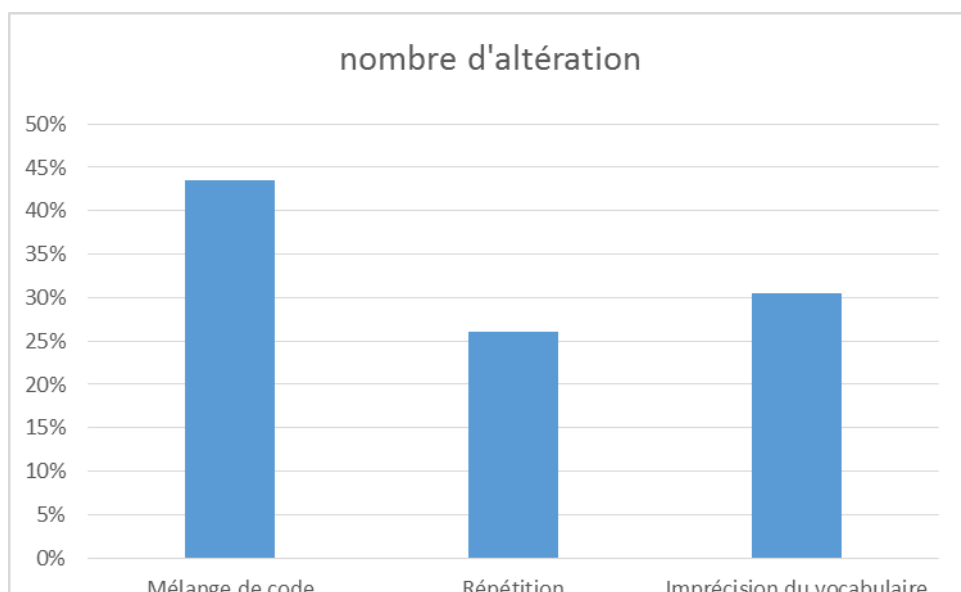


Figure 7. La représentation des altérations au niveau pragmatique.

4.3.1.2.1 Le mélange des codes

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 87 altérations dues au mélange des codes, ce qui représente 43,50% des erreurs au niveau de la combinatoire, soit 4,14% des erreurs lexicales.

Nous rappelons que nous considérons comme mélange de code toute communication qui s'effectue lorsque deux (ou plusieurs) langues évoluent ensemble. Une même langue peut aussi évoluer différemment dans des régions différentes ; il s'agit des variantes dialectales. Elles se manifestent par des lexies nouvelles, ou des emplois vieillis. Nous retrouvons aussi la manifestation d'emprunts ou de calque à d'autres langues pour exprimer quelque chose, ou désigner un objet. C'est la situation géographique, historique et sociopolitique qui est l'une des causes de ce mélange, cette diversité se matérialise aussi dans la langue écrite.

En outre, nous avons remarqué que la question de mélange de code concernait majoritairement les noms. Nous avons remarqué que certains étudiants n'hésitaient pas à emprunter de leurs langues maternelles pour pouvoir produire, raconter ou décrire un événement. Nous avons aussi enregistré un recours à des anglicismes. Nous présentons dans ce qui suit quelques exemples que nous avons relevés :

Les noms: basket, sandwich, jackpot, e-mail, feeling, douar, waada.

Les adjectifs: speed, cool, fun, banal.

Les verbes: stop, tcheker, errer.

Nous soulignons que, lorsque nous avons relevé des utilisations de lexème et même de locutions idiomatiques inadaptées à la situation de communication que nécessitait le contexte de rédaction. Évidemment, nous avons tenu compte du contexte dans lequel les Unités Lexicales familières sont utilisées. Pour ce faire, une Unité Lexicale familière utilisée par un personnage dans le contexte d'un dialogue n'a

pas était considérée comme une erreur, alors qu'elle l'aurait été en apparaissant dans un passage narratif, descriptif ou bien explicatif.

Dans notre corpus, nous avons relevé la présence de plusieurs termes appartenant au registre familier de la langue française. Nous pouvons supposer que les étudiants ayant utilisé ce répertoire ont eu sans nul doute l'impression d'utiliser un vocabulaire sophistiqué, alors qu'en réalité ils ne faisaient qu'employer un registre de langue inadaptée au contexte de la communication.

4.3.1.2.2 L'imprécision du vocabulaire

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 61 altérations qui représentent 30,50% des erreurs au niveau de la combinatoire, soit 2,90% des erreurs lexicales.

Concernant l'imprécision du vocabulaire, nous avons recensé dans le corps des étudiants l'utilisation de périphrases et de terme génériques, au lieu de l'utilisation de termes propres, nous donnons pour ce faire les exemples suivants :

(156) Il était à l'endroit **où on attend le bus**. (l'arrêt d'autobus).

(157) L'Algérie est connu de [par] ses plats **spécifiques** [populaires], de [par] ses habits **spécifique** [traditionnels].

(158) Le regardant tout **en tournant le sucre dans le café** [touillant].

(159) Méditer c'est important, par exemple Newton assis en dessous **d'un arbre de pomme** [pommier] a eu la révélation de sa vie.

Ainsi, pour pouvoir exprimer un terme précis, nous remarquons que les étudiants ont fait tout un détour pour exprimer leurs pensées telles fut le cas pour la

phrase (156). Ils avaient aussi une autre alternative, celui de l'emploi de termes génériques. En outre, nous avons enregistré la lexie CHOSE par moins de 20 fois dans le corpus de textes. Exemple :

(160) C'est une chose [un spectacle] incroyable.

(161) Une chose [une pensée] passe [effleure] dans mon esprit.

(162) C'est une chose [histoire] banal [ridicule, sans importance].

Comme nous venons de le voir dans les exemples suivants, pour nos étudiants, CHOSE peut signifier un spectacle, une pensée, et aussi une histoire. Ce qui est bien sur un emploi erroné.

4.3.1.2.3 La répétition

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, nous avons détecté un ensemble de 52 altérations à ce niveau. Ce qui représente 26% des altérations au niveau de la combinatoire, soit 2,48%% du total des erreurs lexicales.

La répétition se manifeste de deux façons : elle peut se manifester par la répétition excessive d'une même unité lexicale dans la même phrase, paragraphe ou un texte entier. Nous prenons pour exemple les phrases suivantes :

(163)...**après** le medecin a quité le lieu et **après** le policier [**le médecin a quitté**] [tour à tour, le médecin et le policier quittèrent les lieux].

(164).. **en plus** d'être fatigué et **en plus** malade [fatigué et en plus malade].

(165)... le papa **jette** le papier de la fenêtre, l'enfant le voit et **jette** le papier aussi de la fenêtre [le papa jette le papier par-dessus la fenêtre, l'enfant le vit et fait de même]

Nous avons remarqué dans le corpus de texte que les répétitions excessives étaient beaucoup plus présentes. Nous constatons aussi que ce genre de répétition sont présente au niveau des prépositions et des adverbes, mais sont encore beaucoup plus présente au niveau des noms et des verbes.

Nous avons aussi retrouvé un deuxième cas de figure de la répétition, et cela par la répétition en écho, mais ce cas de répétition était quasiment absent sauf dans les phrases suivantes :

(166)**copier** sur la **copie** d'examen [écrire sur le propre].

(167)sur la route se trouve **un ralentisseur** pour **ralentir** les voiture qui courts [sur la route se trouve un ralentisseur pour éviter l'excès de vitesse des voitures]

Nous considérons que la répétition excessive ou la répétition en écho de la lexie, dénotent toutes deux d'un manque de vocabulaire et sont considérées comme des erreurs lexicales.

4.3.1.3 Les altérations au niveau de la combinatoire lexicale

Dans la section précédente, nous avons évoqué la part de subjectivité dans le repérage des problèmes de collocation, puisque le correcteur doit se fier à son intuition de locuteur expert afin de déceler les cas problématiques. Pour ce faire, nous avons eu recours à certains outils pour pouvoir déterminer le statut d'un problème

lexical relevant de la collocation. Ainsi, pour les cas litigieux, nous avons effectué des recherches sur le Web afin de vérifier la fréquence de la cooccurrence, puisque la phrase qui pourrait laisser le correcteur plus ou moins perplexe peut être considérée dans certains cas une preuve de créativité.

Lors de l'analyse des données des écrits, nous avons relevé 183 altérations au niveau de la combinatoire lexicale. Ainsi, les erreurs au niveau de la combinatoire représentent 16,44% des erreurs au niveau de la combinatoire, ce qui représente 8,71% des erreurs relevées dans les écrits des étudiants.

Comme nous l'avons mentionné, la majorité des erreurs relatives à la combinatoire lexicale sont liées à l'utilisation par les étudiants de collocations qui ne correspondent pas aux cooccurrences qu'aurait spontanément produites un locuteur natif ou expert dans un même contexte d'énonciation.

Les collocations utilisées dans une langue étrangère sont un domaine du lexique, qui à priori, est difficile à maîtriser par des apprenants non-natifs. Pour appuyer nos propos, nous nous référons aux travaux de F.Grossmann et A.Tuttin (2003). Selon eux, la production de combinaison libre, par simple juxtaposition de lexèmes, est conditionnée par le vocabulaire acquis et la connaissance des règles grammaticales et de leurs manipulations. Les expressions figées quant à elles, peuvent être apprises par cœur. Or, les expressions semi-idiomatiques, appelées aussi, semi-figées ou collocations nécessitent un travail particulier de la part des apprenants. Nous présentons dans ce qui suit des exemples appartenant à la catégorie non-respect des contraintes liées à l'emploi d'un collocatif.

4.3.1.3.1 Le non-respect des contraintes liées à l'emploi d'un collocatif.

(168) Quoique vous êtes [soyez] belle, vous n'avez pas **le sens humoristique**.

(169) Il est beaucoup grand. [Il est encore plus grand]

(170) On [en]le voyons il arrêtez [arrête] la conversation. [en le voyant, il interrompte la conversation]

Dans la phrase (168), l'apprenant à utiliser une expression semi-idiomatique erronée, puisque la base de la collocation LE SENS admet après lui un déterminant, ainsi l'expression semi-idiomatique sens de l'humour ou sens du rire est plus judicieuse. Dans la phrase (169), la base de la collocation « est grand », n'admet pas l'adverbe 'beaucoup' qui lui est synonyme 'de grande quantité', 'grand nombre'. Ainsi, l'adjectif grand admet l'adverbe « encore plus » afin de signifier un degré plus élevé. Dans la phrase (170), la base de la collocation CONVERSATION ne peut admettre un collocatif tel que 'arrêter'. Puisque, nous n'arrêtons pas une conversation, mais nous l'interrompons.

Prenons d'autres exemples :

(171) Et ceci s'explique par la **permanance** [permanence] d'une riche culture [Et ceci s'explique par la présence d'une riche culture].

(172) La fête **venait** [touchait] à sa fin.

(173) Elle a **fait** [mis] comme ingrédient.

Dans la phrase (171), le choix de la base du collocatif (permanence) semble problématique, et semble ne pas convenir avec le sens de la base du collocatif (riche culture). Dans la phrase (172), le choix du collocatif semble et ne convient pas le sens visé, il aurait été judicieux de dire la fête touchait à sa fin. La phrase (173), elle aussi semble ne pas convenir au sens visé, car le nom ingrédient qui est ici la base du collocatif ne peut être exprimé par un collocatif aussi générique.

Les erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale

Au niveau de la forme de l'unité lexicale, communément appelée orthographe d'usage, la lexie devient un aspect très codifié et soumis aux règles strictes de l'orthographe lexicale, au contraire de ce que nous avons évoqué plus haut tel que la combinatoire pragmatique ou encore la combinatoire lexicale.

Nous considérerons comme erreur, tout mot-forme dont l'orthographe ne correspond pas aux ouvrages de référence retenus, entraînant ainsi une erreur d'orthographe lexicale, nous avons relevé plusieurs types d'altérations de la forme d'une dimension de l'unité lexicale :

- Erreurs marginales.
- Addition/Omission d'une voyelle ou d'une consonne.
- Déplacement d'une voyelle ou d'une consonne.
- Substitution d'une voyelle ou d'une consonne.
- Erreur de flexion.
- Fusion/Coupure de mots.
- unité lexicale inexistante.
- Confusion liée à l'analogie phonétique.

Nous avons relevé 648 altérations au niveau de la forme de l'unité lexicale, ce qui représente 30,85 % soit plus d'un quart des erreurs relevées dans les écrits des apprenants. Nous présentons dans ce qui suit un tableau résumant l'ensemble des altérations au niveau de la forme de l'unité lexicale.

Erreurs au niveau de la forme	Nombre d'erreurs	pourcentage	Pourcentage total
Omi/add	87	13,42%	04,14%
Confusion liée à l'analogie phonétique	113	17,43%	05,38%
Déplacement	43	06,63%	02,04%
Substitution	23	03,54%	01,09%
Erreur de flexion	84	12,96%	04%
Fusion/ coupure de mots	140	21,60%	6,67%
Erreurs marginales	108	15,36%	05,14%
Unité lexicale inexistante	50	14,94%	02,38%
Total	648	100%	30,85%

Tableau 11. Les erreurs lexicales au niveau de la forme de l'unité lexicale.

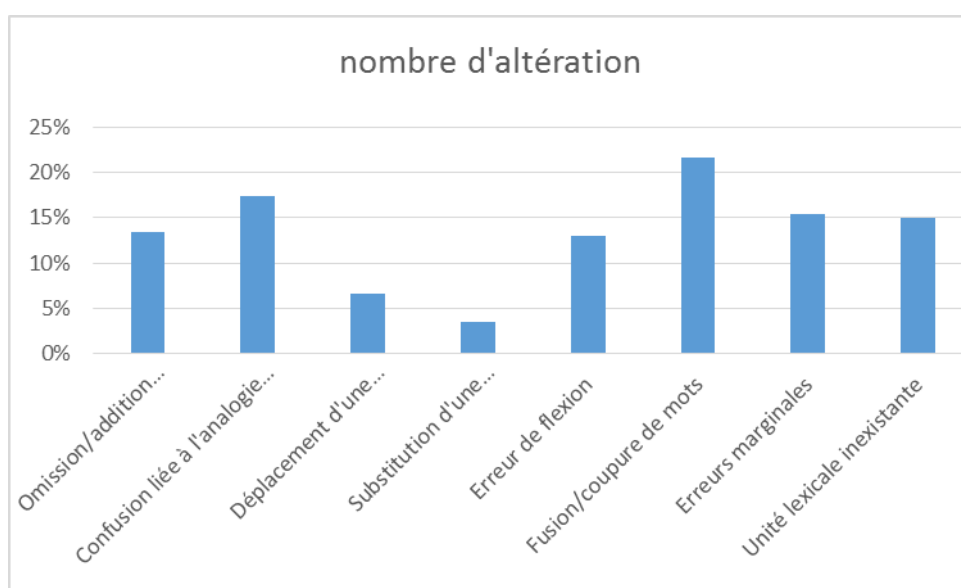


Figure 8. Les erreurs lexicales au niveau de la forme de l'unité lexicale.

4.3.1.3.2 L'omission/l'addition d'une voyelle ou d'une consonne

Cette catégorie concerne les lexies où il eut une addition ou une omission de consonnes ou de voyelles. Nous avons relevé 200 altérations à ce niveau, ce qui représente 30, 86 % des erreurs orthographiques, représentant 9,52% des erreurs présentes dans le corpus d'étudiants. Nous signalons que cette catégorie d'erreurs englobe aussi bien ; les lettres muettes que les consonnes doublent.

Nous avons constaté beaucoup de cas d'omission ou de confusion de voyelle. En effet, il arrive aussi que les étudiants choisissent une voyelle erronée ou encore qu'il la positionne au mauvais endroit.

Nous avons constaté beaucoup de cas d'omission et d'ajout de lettres muettes (ex. longtemp -; faire parti- ; odeures). Il arrive aussi que les étudiants choisissent une lettre muette erronée (ex. dedant , mauvais) ou encore qu'il positionne la lettre muette au mauvais endroit (ex. entousiasthme).

Les consonnes doubles, elles aussi sont en jeu, soit parce que les élèves, de façon à peu près égale, les omettent (ex. acompagné; dédomagée) ou en ajoutent (ex. ammorça ; boulle).

Nous avons relevé aussi des cas d'omission, de confusion, d'ajout de consonnes telles que (ex. Pédarogie)

4.3.1.3.3 La substitution de consonne/voyelle

Nous avons relevé 88 altérations au niveau de la catégorie « substitution de consonne/voyelle » ce qui représente 12,96% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale, représentant 04% des erreurs relevées dans le corpus d'étudiants.

Nous avons remarqué que la majorité des substitutions se faisaient au niveau des voyelles. En effet, la voyelle [i] était très souvent remplacée par la voyelle [é]. Donnons ainsi les mots suivant : émiter (imiter), éllusion (illusion), héréter (hériter), émage (image), cinima (cinémé).

Nous avons aussi remarqué que la voyelle [u] était remplacée par la voyelle [i]. Nous prenons pour exemple les mots suivant : itilisé (utilisé), himouristique (humouristique), hiblo (hublot). Au sujet des consonnes, la substitution concernait surtout les mots où se trouvaient une assimilation consonantique. Tels que : Apsorbtion (absorption), proplématique (problématique).

4.3.1.3.4 Les erreurs de flexion

Nous avons relevé 23 altérations au niveau de la catégorie « erreurs de flexion » ce qui représente 03,54% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale, représentant 01,09% des erreurs relevées dans le corpus d'étudiants.

Cette catégorie d'erreurs concerne surtout la classe des mots suivants : les noms, les adverbes et les adjectifs.

Concernant les noms, nous avons remarqué que les altérations de flexion au niveau des noms, étaient les plus présentes, nous prendrons pour exemple les mots suivants : le couragement (le courage, l'encouragement), le simplitude (la simplicité).

Nous rappelons que nous avons décidé de ne pas intégrer les erreurs dues à une omission d'accords à la catégorie « erreurs de flexions », nous avons eu le choix de les intégrer ou non à cette catégorie, pour ne pas étoffer le nombre d'erreurs nous avons préféré les comptées dans une catégorie et pas dans une autre.

4.3.1.3.5 La fusion/ Coupure de mots

Nous avons relevé un total de 140 erreurs au niveau de la catégorie «fusion/coupure de mots». Ce qui représente 21,60% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale représentant 06,67% des erreurs relevées dans le corpus d'étudiants.

Cette catégorie concerne aussi bien l'omission et l'adjonction de trait d'union que la segmentation de mots-formes. Dans les écrits des étudiants, nous avons remarqué que le plus souvent les traits d'union sont omis (ex. rendez-vous, c'est à dire), mais parfois ajoutés (ex. plus-tard, tout-à-coup). Nous avons observé aussi, un certain nombre de problèmes concernant la segmentation des mots-formes : dans la majorité des cas, l'apprenant fusionnait des mots-formes distincts (ex. ; parceque) alors que, plus rarement, certains étaient divisés (ex. en suite, l'orsqu'il).

4.3.1.3.6 Les erreurs liées à l'analogie phonétique

Nous avons relevé 113 altérations au niveau de la catégorie « erreurs liées à l'analogie phonétique» ce qui représente 17,43% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale, représentant 05,38% des erreurs relevées dans le corpus d'étudiants.

Nous avons relevé lors de l'analyse de notre corpus beaucoup d'altérations dues à une analogie phonétique. Cette forme d'altérations concernait les homonymes grammaticaux comme cela fut évoqué dans la section (4.3.1.1.2.2) et aussi lexicaux.

Les confusions étaient commises principalement entre :

- La préposition « en » et pronom personnel « on ».
- La préposition « à » et l'auxiliaire « avoir ».
- La conjonction de coordination « et » et l'auxiliaire « être ».

Nous avons aussi constaté que beaucoup d'erreurs relevées dans la catégorie « altération au niveau de la combinatoire lexicale » étaient au fait dues à une analogie phonétique entre les deux lexies (homonymie lexicale).

Nous prenons comme exemple la phrase suivante :

(150) Tant de questions s'opposent [se posent]

Ainsi, cette altération au niveau de la lexie s'est faite par analogie phonétique. Cette même altération, nous l'avons aussi considérée comme altération au niveau de la combinatoire lexicale, puisque la collocation QUESTION n'admet pas le collocatif S'OPPOSE cela en partant du sens que veut véhiculer l'expression semi-idiomatique.

4.3.1.3.7 Les erreurs marginales

Nous avons relevé un total de 108 erreurs marginales ce qui représente 15,36% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale, représentant ainsi 05,14% des erreurs totales. Cette catégorie regroupe aussi bien, les omissions et les adjonctions d'accent, que les omissions ou les adjonctions de majuscules.

Les nombreux cas ont à voir avec les accents, qui sont souvent omis (ex. grace à ; mélodieux), mais parfois ajoutés (ex. sélection), mal placés (ex. fôrets) ou mal choisis (ex. requête).

En outre, nous avons constaté que les erreurs relatives à l'emploi de la cédille sont dans la plupart des cas dans les formes verbales conjuguées (ex. lanca, mais aussi dans certains noms (ex. français, façon).

Les erreurs en lien avec l'emploi de la majuscule affectaient principalement des UL correspondant à des noms de peuples (ex. [des] anglais), de pays, ou de villes

(ex. france, teghenif, alger), de langues (ex. [ne parler qu'en]français), de mois de l'année (ex. [en] septembre). Dans quelques copies, nous avons trouvé une absence totale de majuscules ou encore de ponctuation. Dans certaines phrases chez certaines copies d'étudiants ; la phrase ne commence certainement pas par une majuscule, et par un grand euphémisme je dirai que ces mêmes étudiants ont développé un aspect très proustien par rapport à la longueur de la phrase dans le texte.

4.3.1.3.8 Des unités lexicales inexistantes

Nous avons relevé un total de 50 unités lexicales inexistantes dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé. Ce qui représente 14,94% des erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale, représentant ainsi 2,38% des erreurs totales relevées dans les écrits des étudiants. Ces unités lexicales étaient mal comprises de notre part et même indéchiffrables, dans le cas où nous avons pu distinguer les différents morphèmes composant ces mots, nous avons tout simplement constaté qu'ils sont inexistantes dans le dictionnaire de la langue française.

4.3.1.4 L'altération au niveau du sens de l'unité lexicale

Lors de la mise en exergue de notre grille pour l'analyse des erreurs lexicales dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui soit spécifique au contexte algérien, nous avons considéré que les altérations qui sont commises au niveau du sens de l'unité lexicale peuvent être des erreurs liées à :

- L'analogie sémantique ;
- l'impropriété ;
- Ou au Pléonasme.

Lors de notre analyse du corpus des écrits des étudiants, nous avons relevé un total de 339 altérations au niveau du sens de l'unité lexicale, ce qui représente 16,14% des erreurs lexicales totales commises par les étudiants de 1^{ère} année français, dans leur production écrite.

La confusion entre des termes liés sémantiquement constitue 55,16 % des erreurs sémantiques, sachant qu'à ce niveau nous avons détecté 187 cas d'altération. Ce qui représente 08,90% des erreurs relevées dans le corpus des étudiants.

Concernant les impropriétés nous avons décelé 93 cas d'impropriétés ce qui représente 27,44 % des erreurs de sens de notre corpus. Représentant ainsi 04,42% des erreurs totales que nous avons pu relever du corpus.

Pour les pléonasmes rencontrés dans le corpus des écrits des étudiants, nous avons relevé un total de 59 altérations à ce niveau ce qui représente un total de 17,40% des erreurs de sens, représentant ainsi 2,80% des erreurs totales relevées dans les écrits des étudiants.

Erreurs au niveau du sens de l'unité lexicale	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Pourcentage total
Analogie sémantique	187	55,17%	8,90%
Impropriété	93	27,44%	4,42%
Pléonasme	59	17,40%	2,80%
Total	339	100%	16,14

Tableau 12. Récapitulatif des erreurs lexicales au niveau du sens de l'unité lexicale

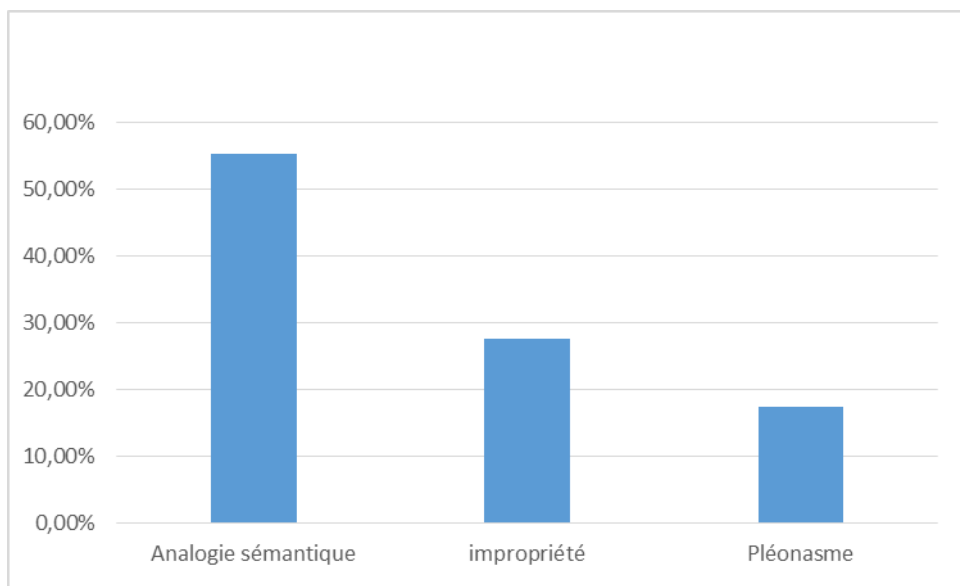


Figure 9. Récapitulatif des erreurs lexicales au niveau du sens de l'unité lexicale

4.3.1.4.1 Les cas d'utilisation d'une UL ayant un sens proche ou synonyme visé

Dans la catégorie altération au niveau du sens de l'unité lexicale, l'utilisation erronée d'une UL ayant un sens proche de celui de l'UL visée constitue le type d'erreurs sémantiques le plus fréquent. Nous présentons dans ce qui suit quelques exemples des 187 erreurs appartenant à cette classe.

(174) Mes copine [copines] et moi organisons [organisons] nos **jours**
[notre séjours]ensemble

(175) heureusement que les médecins réussirent à **maitriser** [stabilisé]
son rythme cardiaque.

(176) vers la fin de la route **trônait** [se trouvait] un château.

Dans la phrase (174), le lien sémantique entre les lexies JOURS et SEJOUR est manifeste. En effet, le sens de la seconde lexie est incluse dans celui de la première. Un séjour étant l'action de demeurer pendant quelque temps dans un même lieu notamment pour des vacances.

Dans la phrase (175), le lien est moins patent, toutefois entre les deux lexies subsiste une parenté sémantique ; STABILISER qui signifie rendre stable qui a tendance à ne pas bouger à cause d'une bonne répartition des points d'appui, et MAITRISER qui signifie contrôler.

Dans la phrase (176) c'est plutôt une incompatibilité entre TRÔNER et la situation dénotée qui permet de constater que l'étudiant n'a pas une compréhension complète du sens de ce verbe ; puisque TRÔNER signifie 'être comme sur un trône, être bien en évidence', ce qui n'est pas le cas d'un château situé au long d'une route. Pourtant, il existe bel et bien un lien de sens entre TRÔNER et SE TROUVER, puisque quelque chose qui trône sur quelque chose d'autre s'y trouve forcément, par exemple un château trônant au sommet d'une falaise.

Dans ces trois erreurs, nous constatons un lien sémantique entre l'UL utilisée et l'UL visée, mais sans pouvoir considérer les deux items en jeu comme des synonymes.

4.3.1.4.2 Les impropriétés

Les impropriétés représentent à peu près plus du quart des erreurs sémantiques. Il s'agit de cas où l'UL utilisée ne véhicule pas du tout le sens visé. Comme dans les phrases suivantes.

(177) La maman a **déposé** [mis] lesoupe [la soupe] dans leur bols [leurs bols].

(178) **Dernièrement** [Finalement], ils ont eu une fin heureuse.

(179) Quand on **fait appel** [fait référence] à ramadhan, bien du monde pensent au mot "jeûne" ou "tarawih".

Dans l'exemple (177), le verbe DÉPOSER dérivé du verbe POSER ne peut s'appliquer qu'à un objet solide : il ya donc impropriété dans cette phrase ; le mot DÉPOSER est utilisé à la place de VERSER.

Dans la phrase (178), l'apprenant a utilisé l'adverbe dernièrement à la place de l'adverbe finalement, sans doute cela est dû à leurs proximités sémantiques. Sauf que dernièrement signifie il n'y a pas longtemps alors que finalement signifie un aboutissement, ce dernier sens semble être plus en cohérence selon le contexte de la phrase.

Dans l'exemple (179), la locution FAIT APPEL, est utilisée à la place de la locution FAIT RÉFÉRENCE pour solliciter ou pour s'appuyer sur le pouvoir d'une personne ou une chose, on ne fait pas appel à un évènement.

Dans le corpus d'étudiants que nous avons analysé, des cas d'emprunts furent détectés. Étonnement les anglicismes font partie prenante des écrits des étudiants algériens, ces emprunts constituent donc, pour nous, une sous-classe d'impropriétés et sont surtout présents dans notre corpus sous la forme d'anglicismes sémantiques, nous avons préféré de compté ces exemples dans la catégorie de la combinatoire pragmatique mélange de code.

Ces anglicismes sont tout à fait intégrés à la langue, ce qui nous laisse croire que les étudiants les ayant produits ne sont pas passés par l'anglais, mais ont simplement utilisé un item lexical de leur vocabulaire sans être conscients de la position de la norme prescriptive relativement à ces usages ou simplement parce qu'ils n'avaient pas accès à un terme équivalent du français standard.

4.3.1.4.3 Les pléonasmes

Le dernier type d'erreurs sémantiques est le pléonasma, qui témoigne en quelque sorte d'une méconnaissance du sens d'une UL, puisqu'un élément supplémentaire est utilisé dans le but d'exprimer une composante de sens déjà présente.

(180) J'espère se [ce] que le partenariat sera **réci**proquement [vous et moi] bénéfique pour vous comme pour moi.

(181) Il **adorait** énormément [adorait/aimait énormément] cet [cette] femme!

(182) Au cours de cet exposée[exposé], nous avons bien **collaboré** [nous/ensemble] ensemble.

Nous considérons que la redondance exprimée dans ces phrases alourdit le texte cela sans apporter de nouvelles informations. Cependant, nous ne sommes pas certains, que ce type d'erreur révèle véritablement une non-maîtrise du sens de l'UL « principale » du pléonasma. En fait, si l'étudiant ayant produit la phrase (180) a choisi le nom RÉCIPROQUEMENT, c'est sans doute parce qu'il savait que ce nom désigne un échange équivalent entre deux personnes, deux groupes, tout comme l'étudiant qui a utilisé le mot COLLABORE dans la phrase (182) connaissait le sens de ce verbe. Ainsi, il nous semble difficile, de comprendre le pourquoi de ces redondances ; serait-ce par désir de bien montrer qu'ils comprennent le sens de l'UL utilisée ? Puisque n'oublions pas que le pléonasma est considéré aussi comme une figure de style ; Ou s'agit-il simplement d'une maladresse ?

En revanche, l'exemple (181) nous a laissé quelque peu désorienter. Il se distingue nettement par rapport aux autres pléonasmes commis. Dans cette phrase nous nous demandons même si l'étudiant n'a pas employé ce pléonasma afin d'intensifier le sens de la lexie ADORER, bien que cette amplification est exprimée dans la lexie même.

Note de fin de chapitre

Afin d'analyser le corpus de textes, constitué de 107 copies, nous nous sommes basées sur la typologie des erreurs que nous avons élaborée. Pour ce faire, nous avons puisé des travaux effectués par la LEC, branche lexicologique de la théorie Sens-Texte. Cette théorie nous a aidés à modéliser l'ensemble des erreurs lexicales commises par les étudiants.

Nous rappelons que chaque erreur recensée était aussi catégorisée. Cependant, nous soulignons que dans maintes reprises nous nous sommes heurtés à des altérations qui pouvaient être typées sous plusieurs catégories. Pour ce faire, lors de notre analyse nous avons relevé certains de ces cas. Et lorsque nous avons tenté d'expliquer les sources de ces erreurs cela n'a certainement pas dérogé à cette règle.

Chapitre 5. L'explication des erreurs lexicales

Introduction

Expliquer les erreurs commises par les apprenants est une tâche qui ne desservit pas de jactance. En effet, comment expliquer la source des erreurs recensées dans des textes sans pouvoir consulter le premier concerné, l'étudiant. Ainsi, nous avons décidé d'expliquer les erreurs lexicales commises par rapport aux hypothèses posées lors de l'analyse et par rapport à la revue de la littérature. Nous nous arrêterons pas là, puisque nous allons prolonger cette réflexion en essayons de comprendre le contexte linguistique et éducatif vécu par l'apprenant. Ainsi dans le présent chapitre, nous allons essayer de donner une explication aux erreurs lexicales que nous avons identifiées lors de la première expérimentation. En outre, nous avons proposé des explications à ces erreurs selon des hypothèses données pour chaque erreur recensée. Toutefois, nous imputons ces erreurs lexicales aussi au contexte même dans lequel a vécu l'étudiant algérien, à savoir le contexte linguistique et son effet sur son système cognitif, les réformes qu'a subi le système éducatif dans l'enseignement du FLE, ou encore l'enseignement du FLE à l'université ; ses visés, mais aussi ses imperfections.

5.1 Les principales sources d'erreurs lexicales

Afin d'analyser les altérations commises au niveau du lexique, et expliquer les sources possibles de ces erreurs, nous avons procédé de la manière suivante. Nous avons commencé par le repérage des erreurs commises par les étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les propos de Corder (1981: 37) pour qui le repérage correct de l'erreur devrait d'abord passer par une confrontation de l'énoncé produit par le scripteur avec celui qu'il aurait dû produire pour s'exprimer. Cette étape était cruciale dans l'analyse puisqu'elle nous a permis de non seulement repérer les erreurs lexicales, mais surtout elle nous a permis d'étoffer, en cours d'analyse, les sous-catégories des erreurs lexicales.

Par la suite, nous avons classé les erreurs commises par les étudiants selon la typologie que nous avons proposée. Cette classification avait son lot d'importance dans le processus d'analyse puisqu'elle nous a offert des pistes quant à la formulation d'hypothèses, et dans la tentative d'explication des origines de ces altérations.

Pour finir, nous avons procédé au diagnostic de l'erreur lexicale. Cette entreprise fut réalisée après une description structurale de l'erreur et après avoir rétabli sa forme correcte. En outre, diagnostiquer l'erreur consistait pour nous, à fournir une explication sur l'origine de l'erreur. À cet effet, nous avons constitué une liste de sources d'erreurs possibles. Cet inventaire fait à partir de la revue de la littérature fut bien sûr enrichie en cours d'analyse. Nous avons notamment mentionné lorsque des sources d'erreurs différentes peuvent être avancées dans la même altération. Nous avons conscience que cette étape de l'analyse est l'une des plus subjectives et les diagnostics que nous avons posés ne peuvent en réalité constituer que des hypothèses.

En outre, il nous semble évident que l'analyse des erreurs notamment lexicales devrait bien sûr s'intéresser à la description des erreurs, mais aussi à leur explication. Nombreux sont les linguistes qui ont essayé de comprendre l'erreur dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, nous en citerons ; jaïn (1975), Selinker (1980), Richards (1980), Corder (1981) ou bien Norrish (1983). Pour eux, les sources principales d'erreurs sont plurielles et elles ne concernent pas que l'interlangue. Cependant, comme nous venons de le mentionner, nous ne disposons pas d'une liste exhaustive de sources possibles d'erreurs pour le volet « explication des erreurs ». Ainsi, au fur et à mesure de notre analyse, et à partir des quelques pistes proposées par la revue de la littérature, nous avons produit une liste proposant les sources possibles d'erreurs. Bien entendu, certaines sources étaient beaucoup plus fréquentes que d'autres, et c'est sur celles-là que nous nous concentrerons dans les paragraphes qui suivent.

Nous rappelons que certaines erreurs ont fait l'objet de plus d'une hypothèse, nous proposons dans ce qui suit, différents types d'hypothèses permettant l'explication des 2100 erreurs lexicales commises par les étudiants.

Nous considérons que les erreurs lexicales produites ont pour cause :

5.1.1 L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes

Pour pouvoir communiqué nous choisissons une succession d'unités ou d'éléments dans la chaîne parlée. Les divers éléments que compose le discours doivent bien évidemment entretenir des rapports particuliers. Ces rapports sont les moyens dont dispose le locuteur pour permettre à la communication de prendre forme et au message d'être transmis. Nous supposons alors que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un processus analogue. Toutefois, la création de nouvelles habitudes linguistiques se heurte aux habitudes déjà fortement ancrées de la langue maternelle. C'est tout le problème des interférences.

Ainsi, l'apprentissage de la langue étrangère est fortement conditionné par nos connaissances dans la langue maternelle. Les apprenants d'une langue étrangère laissent apparaître dans leurs discours et de manière inconsciente, les propriétés du système langagier de la langue maternelle, au niveau aussi bien de la forme, que du sens et même de la culture (Lado, 1981).

Pour Selinker (1971), l'apprentissage est considéré comme étant une formation d'habitude. Ces mêmes habitudes jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue étrangère. Pour ce psycholinguiste, apprendre une nouvelle langue stipule la formation de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent ainsi se transférer aux nouvelles.

Dans le cas échéant, la langue maternelle pourrait être une source importante d'erreurs. En outre, le transfert d'habitudes peut être perçu de manière positive ou négative. Positif, dans le sens où la langue source est une aide pour l'apprentissage de la langue cible. Négatif, en revanche, si elle est source de difficulté. Ce transfert négatif pourrait apparaître à différents niveaux.

Nous avons remarqué, en effet, qu'au niveau de la combinatoire grammaticale morphosyntaxique, l'étudiant à employer dans certains cas la structure de la langue arabe avec laquelle il a l'habitude de parler et l'appliquer lors de sa rédaction en FLE.

Prenons pour exemple la phrase :

(183) **Elle** était **neuve** heure. [Il était neuf heures]

Ici l'étudiant à indiquer l'heure en ayant recourt au féminin, chose qui se fait lorsque l'on indique l'heure en langue arabe. Nous remarquons ainsi que le genre des noms dans la langue maternelle (arabe) influence beaucoup son équivalent dans la langue française.

Nous avons remarqué aussi que les interférences peuvent se produire aussi au niveau de l'accord : l'apprenant a tendance à appliquer dans la seconde langue les règles d'accord de la première et (ou) vice-versa. Nous prenons comme exemple les phrases suivantes :

(184) **Tous** [toutes] les images défiles[défilent] dans sa tête.

(185) **Tout** [toute] logique et bienvenue pour réglé cet énigme [est la bienvenue pour résoudre cette énigme] .

En Français, lorsque TOUT est en position de déterminant, il devrait s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie et qu'il précède, que ce nom soit déterminé Toutes les images ou non déterminé : Toute logique.

5.1.2 La sur-généralisation des règles

Lorsqu'il est confronté à une situation de flou ou d'ignorance par rapport aux règles de la langue étrangère, l'apprenant se trouve dans une situation critique qui l'oblige à sur-généraliser les règles, Lindsay & Norman (1972).

L'apprenant après avoir appris quelques règles de la langue cible, les généralise à d'autres règles qui ont des caractéristiques communes. Créant ses propres règles, bien loin du *bon usage*, l'étudiant fait subir des altérations au lexique.

Nous prenons pour exemple la phrase suivante :

(186) Qui seme [sème] le vent récolte la tempête.

La règle de conjugaison des verbes du premier groupe est simple, nous ajoutons au radical du mot le suffixe « e ». Le verbe SEMER étant un verbe du premier groupe, donc nous gardons le radical SEM et en y ajoute un « e ». Sauf que la règle dit que le e – **muet ou le é** change en è lorsque la syllabe qui suit contient un e-**muet**, sauf au futur ou au conditionnel. Ainsi, le mot SEMER contient un **E.- muet** dans l'avant dernière syllabe, donc ce e-muet doit être transformé en è.

Prenons un autre exemple :

(187) L'histoire qu'elle m'a **raconté** ma beaucoup touchée.

Le participe passé de l'auxiliaire avoir ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec son sujet. Cette règle générale est connue de tous et n'a eu cesse d'être répétée dans les différents paliers. Nous oublions par contre qu'il y a une exception à cette règle qui dit que le participe passé de l'auxiliaire avoir s'accord avec son complément d'objet direct si celui-ci est placé avant le verbe.

Dans la phrase (187) le complément d'objet est direct et il est placé avant le verbe. Ainsi, il remplit les critères pour appliquer l'exception, pour ce faire, le

participe passé du verbe RACONTER s'accord en genre et en nombre avec son complément d'objet direct HISTOIRE.

5.1.3 Des stratégies de communication

Lorsque les compétences linguistiques d'un apprenant d'une langue étrangère sont quelque peu limitées, ce manque de compétences doit être compensé en ayant recours à des stratégies, ceci dans le but de réaliser l'intention de communication. Selon Faerch et Kasper (1983), les lacunes au niveau lexical exigent différentes façons de remplacer le mot cible, tout en gardant le sens visé (P.36-37).

Nous postulons alors que les erreurs dues à l'utilisation d'une lexie erronée proche de la lexie du sens visé peuvent, en effet, être une stratégie de compensation de la part de l'étudiant.

Mais d'abord qu'entendons-nous par stratégie ?

En didactique, pour rendre compte des stratégies utilisées par les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la notion de stratégie de communication utilisée dans les milieux éducatifs fut pour la première fois abordée. Une stratégie de communication est définie par Suso (2001) comme étant :

« Une façon d'exprimer une signification dans une L2 ou une langue étrangère de la part d'un apprenant qui possède une maîtrise limitée de la langue. Dans ses tentatives de communication, l'apprenant doit ainsi pallier les lacunes de ses connaissances de vocabulaire ou de grammaire » (P.6).

Ainsi, une stratégie est un fait conscient déployé par l'apprenant afin de pallier ses lacunes dans la langue étrangère, pour étayer nos propos, nous proposons l'exemple suivant :

(188) J'espère que notre argumentation sera **éfficace** [utile] pour sensibiliser les jeunes génération (générations) sur le **nuisible** de ce que nous nommons « progrès » [sur les nuisances du progrès, les danger du progrès].

Le lien de sens entre EFFICACE et UTILE dans la phrase (188) est sans doute étroit, car logiquement si quelque chose est efficace, cela produit des résultats utiles. Nous notons d'ailleurs que certains ouvrages de référence fournissent UTILE parmi la liste des synonymes d'EFFICACE. Cependant, l'apprenant de cette phrase a utilisé une unité lexicale proche de l'unité lexicale du sens visée, mais qui ne convient pas. Toujours dans la même phrase, l'étudiant a utilisé l'unité lexicale NUISIBLE comme cela fut proposé en consigne. Toutefois, cet adjectif ne convient pas après une préposition, en effet, après la préposition SUR nous devons employer un nom. Ce qui nous amène à postuler que les stratégies utilisées par les apprenants en langue étrangère peuvent entraîner des énoncés erronés. En effet, l'apprenant pourrait très bien avoir recours à des énoncés agrammaticaux, mais compréhensibles. De ce fait, les apprenants ignorent leurs erreurs puisque l'objectif de communication est atteint, Pengpanich (2003).

5.1.4 L'intégration de l'erreur à l'usage

L'ère électronique a changé le rapport à l'écriture des jeunes générations. Nous nous rendons compte dans notre métier d'enseignant que l'emploi de ce que nous nommons « langage SMS » devient de plus en plus récurrent dans les écrits de nos étudiants, notre corpus d'étude appuie nos propos.

Nous nous demandons si le langage SMS est nuisible. Met-il en péril la maîtrise de l'orthographe, plus grave encore, menace t'il la préservation de la langue ? Ces questionnements sont continuellement posées et se font généralement de manière polémique, les avis s'opposent et s'affrontent pour présenter ce mode de

communication tantôt, comme une aubaine permettant aux jeunes publics de se réconcilier avec l'écriture, tantôt comme un guet-apens pour le système linguistique.

Mais qu'entendons-nous par le langage SMS ?

La communication médiée par la téléphonie est un facteur indéniable pour cette écriture inédite et particulière, un écrit possédant des règles à la fois propres et instables, et une grande liberté étant laissée au scripteur. L'écriture SMS se définit par un principe général, celui de « l'économie des signes ». Cette dernière est à l'origine de la réduction et de la simplification des formes écrites, elle est aussi à l'origine du recodage du mot ou d'une partie de celui-ci., (Anis, 2001).

Nous remarquons que dans le corpus d'écrits analysé, bon nombre de copies contenaient un lexique appartenant à ce que nous venons de nommer « l'écriture SMS ». Nous rejoignons l'avis de nombreux linguistes qui tirent la sonnette d'alarme quant à cet usage.

Selon Baron (2008), cette évolution est inquiétante. Pour cette linguiste, l'attitude de la société vis-à-vis de la langue a changé. Un consensus s'était fait autour du respect des règles de la grammaire, de la syntaxe et de l'orthographe, ceci depuis près de 250 ans. De nos jours, nos écrits semblent échapper à toute règle linguistique, un parler développer grâce ou à cause des réseaux sociaux à donner vie à un idiolecte compris que par cette communauté et reproduit même dans les médias des plus respectés.

Dans les productions écrites des étudiants, bon nombre de copies contenaient « un langage SMS ». Nous posons alors l'hypothèse selon laquelle l'usage que nous faisons des mots au quotidien fausse nos écrits qui se veulent académiques et respectueux des règles du bon usage. Nous présentons dans ce qui suit des mots relevés des productions écrites des étudiants qui témoignent de cet engouement nouveau :

Abi [HABIT], vest [VESTE], vous vené [VOUS VENEZ], c [C'EST], b1 [BIEN], tjr [TOUJOURS].

Dans les mots que nous venons de présenter, les apprenants ont eu recours à l'économie des signes. Pour le mot HABIT et VESTE, les étudiants n'ont pas vu la nécessité du « h aspiré » ou « du e muet » puisque les deux ne se prononcent pas. L'étudiant a fait aussi l'économie de C'EST en l'écrivant juste avec une seule consonne, ou comme le mot TOUJOURS qui est reproduit juste l'abréviation en reprenant les différentes consonnes que compose le mot. Ou encore, la phrase VOUS VENE qui est fortement imprégnée par l'oralité.

Nous pouvons ainsi dire que les étudiants dans leurs écrits font appel à « l'écriture SMS », la question qui se pose est-ce un danger pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? Nous répondons sans aucune hésitation, oui, puisqu'elle altère les dimensions du lexique et transgresse les règles du bon usage. À la question, est-ce que le recours au langage SMS est un signe de compétence ? D'incompétence ? Nous répondons que cette question qui demeure trop vaste pour que nous puissions donner une réponse générale et exhaustive.

5.1.5 Les erreurs dues à des difficultés d'ordre phonétiques

Vous pourriez très bien croire que les erreurs de prononciation en langue française des étudiants ne pourraient être un sujet qui aurait une relation directe avec notre objet de recherche. Sauf que nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'erreurs lexicales commises par les étudiants, collectés dans le corpus des textes analysés, avaient une relation directe avec les erreurs de prononciation des étudiants, j'explique.

Nous nous sommes rendu compte que les étudiants ont tendance à transcrire les phonèmes selon le mode de réalisation phonique qui leur est propre. Ces erreurs portent généralement sur les voyelles et sont dues à des interférences du français avec l'arabe, mais pas seulement, car nous avons remarqué que les étudiants de première année inscrits en licence de français avaient de sérieux problèmes de prononciation. Ces difficultés pourraient très bien être expliquées par le fait que dans le système

phonologique de la langue française subsiste des phonèmes qui n'existent pas dans leurs langues maternelles, ce qui peut créer une situation de confusion aboutissant à des erreurs notamment des erreurs concernant la forme de l'unité lexicale. En effet, nous nous sommes rendu compte que plus que la moitié des erreurs au niveau de la forme étaient étroitement liées aux difficultés de prononciation.

En outre, certaines erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale proviennent d'interférences du français avec l'arabe. Ces interférences peuvent s'expliquer par les différences des systèmes phoniques de la langue source et de la langue cible, qui dans notre cas sont l'arabe algérien et la langue française. La réalisation des consonnes ne pose pas une réelle difficulté pour les étudiants à l'encontre des voyelles où nous avons dénombré un certain nombre d'erreurs. Prenant pour exemple les mots : «binifique» «risponsabilité» «prévilégie» «sirtout» «porquoi» pris dans le corpus de texte ont été utilisés à la place de «bénéfique»/ «responsabilité»/ «privilégie» / «surtout»/ «pourquoi».

Nous remarquerons aussi que la réalisation obtenue par substitution de graphèmes n'a pas toujours pour origine des interférences de l'arabe algérien avec la langue française. Les étudiants ont commis des confusions entre des voyelles qui n'appartiennent qu'au français. Elles résultent généralement des confusions combinatoires. La voyelle /i/ est généralement correctement réalisée en milieu phonétique non modificateur ; c'est-à-dire là où des phonèmes d'assimilation ne peuvent avoir lieu.

Le procédé d'assimilation représente le changement phonétique le plus fréquent, il consiste en l'adaptation d'un son situé dans une position faible à un son situé dans une position forte, dans un voisinage immédiat ou plus éloigné. Le son faible assimilé acquiert les caractères communs des sons forts et devient, pratiquement, identique avec celui-ci. Les causes de l'assimilation sont généralement dues à l'évitement de la succession de deux mouvements articulatoires distincts, qui ne peuvent être maintenus que par un effort d'attention, ou plus simplement, le phénomène s'explique par la coarticulation, c'est-à-dire de l'extension des mouvements articulatoires d'un son à l'autre, (Martinet, 1991).

Ce phénomène peut très bien expliquer nos trouvailles dans les écrits estudiantins, nous donnons pour exemple les mots suivants :

« itilisé », « cinima » « cutume » pris dans le corpus de texte ont été utilisés à la place de « utilisé »/ « cinéma »/ « coutume ».

5.1.6 La concurrence dans l'emploi de certaines prépositions en français

Comme nous venons de le voir dans le précédent chapitre, les étudiants ont beaucoup de mal avec l'emploi de ce que nous nommons les prépositions régies. Plusieurs ouvrages tentent de mettre en lumière les causes dues à des erreurs d'emploi de prépositions en langue française, et cela, même par des locuteurs natifs. L'hypothèse proposée est que deux prépositions en concurrence partagent une parcelle de sens, Lesauvage & St-Louis(1996). L'étude menée par ces deux chercheurs a démontré que les erreurs dans l'emploi des prépositions pourraient se rapporter à deux explications. La première porte sur la nature des compléments et la deuxième sur les frontières sémantiques existantes entre certaines prépositions.

Selon Brunot (1953) et Dagenais (1984), le sens d'une préposition se restreint au fil des ans, autrement dit il se spécialise, et les erreurs commises sont tout simplement dues à une ignorance sur leurs acceptions actuelles.

Ainsi, si nous avons dénombré un total de 121 altérations à ce niveau, ce qui représente 05,76% des erreurs globales des étudiants, cela pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants n'ont pas encore compris la frontière sémantique qui existe entre les différentes prépositions.

5.1.7 La traduction mot à mot

Selinker (1971), dans son écrit fait la distinction entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction mot à mot. L'interférence de la langue maternelle et la formation des habitudes langagières sont des phénomènes inconscients, cependant le recours à la traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire de la part de l'apprenant.

En outre, l'apprenant communicant dans une langue étrangère peut bien produire un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue cible. C'est ce que nous avons remarqué lors de l'analyse du corpus de textes, en voulant diagnostiquer la source de l'erreur, nous nous sommes aperçu que les erreurs lexicales produites ; aussi bien morphologique, syntaxique, que grammaticale, sont des erreurs qui se sont faites à cause de cette stratégie, en effet l'erreur lexicale est une structure qui existe dans la langue arabe et qui fut calqué à structure de la langue cible.

Nous prenons pour exemple les énoncés suivants :

(189) Les jeunes de nos jours **coupe la mer** pour un vie meilleur
[traversent la mer]

(190) Il a pris un bâton il a **donné sur la tête**[et lui donne un coup sur la
tête]

Dans les phrases (189) et (190), les étudiants ont eu recourt à des phrases littéralement traduites de la langue arabe. Dans ces exemples, les étudiants ont eu recourt à une transposition d'une forme linguistique qui existe dans leurs langues maternelles et l'ont transposé, lors de leurs productions écrites, dans une langue étrangère.

5.1.8 L'analogie de construction entre deux UL

Rappelons à cet effet que dans les productions écrites des étudiants, nous avons relevé un total de 187 erreurs de construction d'une UL due à une analogie sémantique avec une autre UL. Ainsi, cette source d'erreurs est principalement évoquée dans le cas de problèmes sémantiques, comme ceux des phrases suivantes.

(191) Les gens qui défendent la nature [les environnementaux] pointe [visent] comme objectif la cessation de la dévastation **généalogique** [des arbres] .

(192) Il avait le **vœu** [le souhait] de devenir une personne importante dans la vie des gens.

(193) Il l'a récolté la **malediction** [une condamnation] de deux ans de prison.

Dans la phrase (191), la lexie POINTER est utilisée à la place de la lexie VISER. Ces deux lexies sont quasiment synonymes, sauf que pointer est utilisé pour signifier pointer quelque chose sur quelqu'un, alors que la lexie VISER signifie viser quelqu'un ou quelque chose, viser des objectifs, ambitionner. Donc, il aurait été plus approprié au niveau sémantique, d'avoir recouru à la lexie viser. Dans la même phrase, nous nous rendons compte que l'étudiant a confondu entre « arbre généalogique » et « arbre plante », pour cet étudiant les deux termes sont proches sémantiquement donc on peut très bien remplacer arbre par généalogique. Ce qui est bien sûr une altération au niveau sémantique.

L'étudiant qui a produit la phrase (193), a sans doute confondu les deux UL sur la base d'une forte proximité sémantique, MALÉDICTION et CONMDANATION. Et entre les deux UL RÉCOLTER et A EU (avoir conjugué au passé composé), nous avons interprété cette altération de la manière suivante ; puisque récolter s'utilise dans

le sens d'obtenir, et aussi dans le sens le fruit d'un travail mérité, nous supposons alors que cet étudiant adhère à cette condamnation, alors que A EU sont des lexies qui supposent une certaine distance par rapport à notre jugement personnel sur cette situation. Cependant, la lexie récolter a entraîné une altération au niveau du sens de l'unité lexicale.

Le lien de sens entre LE VŒU et SOUHAITER de la phrase (192) demeure à nos yeux aisé de le percevoir : si on souhaite faire quelque chose, cela produit vœu. D'ailleurs, que certains ouvrages fournissent 'souhaiter' et 'vœu' parmi la liste des synonymes. Cependant, la phrase proposée par cet étudiant nous semble quelque peu boiteuse, même si en cherchant dans les ouvrages de référence nous n'avons pas trouvé d'explication par rapport à notre intuition.

5.1.9 Des lacunes dans le vocabulaire de l'étudiant

Nous avons considéré que nous sommes face à une erreur lexicale due à une lacune dans le vocabulaire de l'étudiant principalement à des erreurs pouvant être imputable à un « trou lexical » dans le vocabulaire de ce dernier. Cette explication correspond principalement à des erreurs de collocation, comme les suivantes.

(194) comme on le dit tout travail **a** [mérite] un salaire.

(195) Cependant pour être **mieux** [guérir] il faut prendre des médoc.
[médicaments]

(196) **assoiffé** [aveuglé] par le désir de veangence[vengeance]

(197) il a **pris** [écouter, adopter] les conseils de son père.

Nous remarquons que dans les phrases (194), (195), les étudiants ont utilisé des verbes passepartouts comme AVOIR et ÊTRE comme collocatifs. L'utilisation de tels

verbes, dans des cas où ces collocatifs ne sont pas appropriés nous laisse croire que ces étudiants ne disposent pas d'un bagage linguistique suffisant pour pouvoir correctement traduire leurs pensées.

Ceci devient encore plus évident pour des erreurs comme celle de la phrase (196). Ainsi, au lieu que l'étudiant fournisse le collocatif approprié, il paraphrase en quelque sorte le sens de la valeur visée à l'aide d'un verbe, dans ce cas-ci ASSOIFER.

L'hypothèse d'un trou lexical dans le vocabulaire de l'élève est aussi évoquée dans le cas de l'utilisation de termes génériques, comme dans les phrases suivantes.

(191) les enfants joué [jouaient] au foot, les plus jeunes avec des bicyclettes à trois roues ou à lourma.

(192) ceux qui voulaient voler [les voleurs, les cambrioleurs] n'arrivèrent pas à ouvrir la porte en fer très dure. [Porte blindé]

(193) ... sa maladie nécessité [nécessitait] un opiration [une intervention chirurgicale]

Dans ces phrases, l'utilisation d'une UL précise – comme dans les corrections que nous avons suggérées – aurait été plus élégante, mais nous pouvons supposer que l'étudiant n'a pas assez de bagages linguistiques pour parvenir à produire des phrases sans ambiguïtés. Nous postulons alors qu'il est fort probable que cette UL ne fasse tout simplement pas partie du que vocabulaire de ces étudiants. Ou alors, que leurs vocabulaires ne soient pas un vocabulaire riche comme c'est sûrement le cas pour les phrases (191) et (192). Cependant, il est aussi possible que l'étudiant ayant écrit ce genre de phrase, n'ait pas pu récupérer, et de façon temporelle, cette unité lexicale qu'il connaît par ailleurs et qu'il aurait en d'autres circonstances utilisée sans difficulté; par exemple, il y a tout lieu de croire qu'un étudiant ayant fait douze années d'apprentissage en FLE connaît des UL telles que TRICYCLETTE ou

VOLEURS. Par contre, il se peut qu'au moment de la rédaction, il n'ait pas pu récupérer ce terme en mémoire. Le cas de la phrase (193) est un peu différent, puisque *opération* ne constitue pas véritablement une paraphrase *intervention chirurgicale* ça serait plutôt une approximation lexicale. Sachant que dans le contexte algérien cette formulation est très répandue dans les usages langagiers des locuteurs.

Dans certains cas, l'emploi d'emprunts de sa langue maternelle ou le recours à des anglicismes peut aussi être justifié par l'absence d'une UL française correspondant au sens visé dans le vocabulaire de l'apprenant ; c'est par exemple le cas où les étudiants ont utilisé les termes suivant : COOL plutôt que SYMPATHIQUE, FUN plutôt que drôle ou encore LOURMA plutôt que CARICO. En outre, le fait de ne pas disposer d'une UL standard pour exprimer un sens pourrait aussi conduire un apprenant à avoir recours à une UL de registre familier. Par exemple, les enfants jouaient au FOOT parce qu'elle ignore que cet adjectif est familier ou parce qu'elle ne dispose pas d'une UL de registre standard pour traduire ce sens ?

5.1.10 La dérivation morphologique

L'application des règles de dérivation morphologique semble aussi être à l'origine de certaines erreurs du corpus. Bien évidemment, cette hypothèse de source d'erreurs concerne principalement les formes inexistantes produites par les étudiants. Les exemples qui suivent concernent la production d'une forme inexistante de l'unité lexicale par l'application d'une règle de dérivation du français.

(194) il avait une connaissance monstre sur les plante [plantes]
médicinables [médicinales].

(195) Cette décision était **déterminance** [déterminante] pour l'avenir de la famil [famille].

Dans la phrase (194), l'étudiant a utilisé le suffixe –able, avec lequel de nombreux adjectifs ont été créés à partir de verbes, cette règle de dérivation pourrait être modélisée comme suit : RADICAL DU VERBE+SUFFIXE 'ABLE'= ADJECTIF. Ainsi, cette dérivation morphologique a généré la lexie *médicivable*, une forme inexistante qui est par conséquent considérée comme une erreur, malgré le fait qu'elle correspond à une règle de formation des adjectifs tout à fait valable.

Le cas de la phrase (195) n'est pas quant à lui associé à une règle de dérivation aussi évidente que celui de la phrase précédente. En effet, aucun ouvrage de référence, même *Le bon usage*, ne répertorie le suffixe –ance comme un suffixe permettant de former un nom à partir d'un verbe. Pourtant, c'est sans doute en s'appuyant sur des noms comme *PRUDENCE*, *VIGILANCE* que l'étudiant en est arrivé à produire **DETERMINANCE*. Encore une fois, cette forme, bien que justifiable d'un point de vue linguistique, n'est attestée nulle part et ne fait donc pas partie du lexique français.

Nous rappelons que les sources d'erreurs proposées ne peuvent véritablement constituer que des hypothèses. Cependant, nous avons la certitude que d'autres points spécifiques au territoire algérien ; son histoire, sa politique, sa diversité linguistique, les décisions politico-linguistiques ont pour chacun une part de responsabilité dans l'acquisition du lexique en FLE du locuteur/étudiant algérien, et des altérations qui sont commises à l'égard de la langue française. Ainsi, nous présentons dans ce qui suit quelques points qui pourraient expliquer les difficultés linguistiques et plus précisément lexicales en FLE chez l'étudiant algérien.

5.2 L'effet du contexte plurilingue algérien sur l'Enseignement du FLE.

Devant le cafouillis et les lacunes linguistiques persistants des étudiants, devant le malaise des enseignants par rapport à leurs étudiants ; incapables de s'exprimer clairement ou de traduire leurs pensées, l'enseignement des langues, notamment du FLE en Algérie, traverserait-il une crise ?

La conscience générale s'accorde à dire oui. La compétence linguistique du locuteur algérien, notamment de l'étudiant, devient une question récurrente et contestée. Considéré comme semi-lingue par Taleb Ibrahim (1997), l'étudiant algérien ne maîtriserait véritablement aucune des deux langues.

Nous nous demandons ainsi, pourquoi tant de difficultés linguistiques : Est-ce un problème dans la méthode d'enseignement prodiguée ? Est-ce en rapport avec les décisions politiques prises, telles que l'arabisation ? Ou est-ce que cette difficulté a un quelconque rapport avec le contact des différentes langues dans la sphère linguistique algérienne ? Quel impact d'un tel contact de langue sur le système cognitif de l'apprenant algérien ?

Le reflet de ce que la politique linguistique d'enseignement du FLE en Algérie voudrait faire acquérir véritablement aux apprenants, et la réalité des compétences acquises lors de leurs douze années d'apprentissage est tout autre.

Partant de la réalité du terrain en Algérie, à savoir la confrontation des étudiants à la langue française lors de leur rentrée à l'université, l'objectif proposé par les concepteurs des programmes d'enseignement en Algérie aux élèves du secondaire algérien pour remédier à ce problème, vise la maîtrise de l'outil de communication, oral et écrit Bouhadiba et al (2006). Toujours selon ces chercheurs, il s'agit de leur faire acquérir une compétence de base en langue française qui leur permettrait de pouvoir interagir avec l'autre dans cette langue, de pouvoir s'exprimer dans des situations de la vie quotidienne, sociale, et même dans des situations courantes en classe.

Or, arrivés à l'université, les étudiants notamment de 1^{ère} année présentent des difficultés linguistiques, autant sur le plan oral que l'écrit. Au département de Langue et Littérature française, la licence offre une formation qui est censée aider à la maîtrise optimale de la langue française. L'offre de formation se constitue de matière essentielle et clés telles que des matières procédurales : compréhension/ Production écrite, orale, phonétique syntaxique, et offre même des matières pour la maîtrise transversale de la langue telles que l'informatique.

Mais l'échec reste sclérosant. Nous rencontrons des étudiants en fin de leur parcours universitaire, qui ont encore du mal à s'exprimer, à argumenter, ou à exprimer leurs pensées.

Allant dans cette logique, notre but principal dans ce présent chapitre est de répondre à la question suivante :

Du Secondaire à l'université, l'enseignement du FLE, a-t-il subi une rupture ou a-t-il fait part d'une transition ?

Pour pouvoir répondre à notre question, nous aborderons l'environnement linguistique dans lequel l'étudiant a vécu, et l'impact d'un tel métissage sur son système cognitif. Pour ensuite, essayer de voir si les mesures nécessaires ont été prises et dans quel palier. À cet effet, dans cette partie nous envisageons d'aborder :

- L'aspect problématique du contact des langues.
- Les décisions politico-linguistiques et leurs impacts sur l'enseignement du FLE.
- Et nous nous interrogerons sur l'efficacité de la méthode d'enseignement du FLE au secondaire et à l'université.

Selon les spécialistes, la prise en compte de l'environnement socioculturel de l'apprenant est déterminante dans l'apprentissage des langues étrangères, en ce sens que la connaissance du contexte d'apprentissage permet de mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage, ce qui pourrait faciliter la prise en charge des élèves en difficultés et pouvoir ainsi leur apporter l'aide nécessaire. À ce propos, Besse (2004), affirme que

« Les manières ou lectures pédagogiques du manuel ne dépendent pas que de ce qui s'y trouve consigné. Elles dépendent aussi de la conception que

maître et étudiants se font consciencieusement ou non, d'une langue, de leur attitude par rapport à la langue et à la langue d'arrivée, des représentations qu'ils se font de ces langues, de leurs connaissances et préjugés sur ce que doit ou peut-être l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, de leur tempérament et personnalité, des interpellations qui s'instaurent dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde.» (p.16).

D'où la nécessité de présenter, dans la partie qui suit, un bref aperçu du contexte plurilingue et l'aspect problématique du contact des langues dans l'Algérie d'aujourd'hui.

5.2.1 L'aspect problématique du phénomène de contact de langue

La langue serait un élément emblématique de l'identité du pays, de *facto* elle est par excellence, le moyen privilégié d'expression et de construction de l'identité personnelle et collective.

Les diverses études et monographies traitant la question de langue en Algérie, convergent à ce que le Maghreb, l'Algérie entre autres, soit plurilingue de tradition millénaire. Cela s'expliquerait par l'entrecroisement et à la cohabitation, dans le territoire algérien, de plusieurs civilisations et cultures, de l'antiquité carthaginoise à la conquête turque, espagnole et française.

Nous ne risquerons point de nous étaler sur la genèse des statuts des langues en Algérie. De plus en plus répandue dans les travaux de recherche, largement développée par Khaoula Ibrahim (1997) et donnant lieu à « *une chronologie événementielle du processus d'arabisation en Algérie* ». Nous insisterons, par ailleurs, sur la mise en exergue de l'aspect problématique des langues en présence, l'aménagement linguistique des langues qui attire notre attention.

5.2.1.1 La langue arabe : de l'ombre à la...

Lumière, c'est le mot, qui sans doute, vous est venu à l'esprit, par inférence ou déduction afin de compléter le titre de cette présente partie. Le fait est que ce choix ne serait pas forcément approprié à la réalité linguistique des langues arabes en Algérie. J'explique.

Dès 1962, l'Algérie n'est plus française, l'Algérie est algérienne. Unie, elle proclame l'arabe comme langue officielle du pays. Cette unicité proclamée par-dessus tout, même par-dessus les différences, bafouille le droit de certains à l'affirmation identitaire, risquant même d'être le nouvel oppresseur de certaines langues phares du pays, et donc de leur identité et culture, pour les dénudées de ce qui fait leur essence. Tout ce qui n'est pas arabe classique est dialecte. Tout dialecte est une sous-langue et donc son image est stigmatisée.

Ces considérations pour les langues n'ont pas fait changer les attitudes des locuteurs algériens, au contraire, dans les situations informelles ; dans la famille, entre ami(e)s, ce qui est considéré « dialecte » prime sur ce qui est considéré « langue ».

Pouvant facilement être comparé à « l'enfant prodigue », l'arabe classique, dénommé aussi « arabe institutionnel », ou bien « arabe littéraire », se voit attribuer dès l'indépendance, le statut de langue officielle de l'État. Bien que les apprenants ne soient pas natifs de cette langue, l'école assure son apprentissage dès la première année primaire. Elle est simultanément enseignée en tant que langue et véhicule du savoir dans les disciplines présentes dans le système éducatif.

La dernière colonisation connue par l'Algérie a voulu effacer toute trace de la langue arabe, ceci en imposant le français, comme langue officielle et nationale ; langue de l'administration, langue du système éducatif. En ayant recours à de telles stratégies, des impacts négatifs furent fomentés : peu de natifs savaient

lire/écrire l'arabe, la plupart même, maîtrisaient la langue du colon, plus qu'ils ne maîtrisaient leur propre langue.

En 1956, conformément à la plateforme de la Soummam, et conformément à la charte de Tripoli en 1962, la langue arabe était devenue la langue nationale et officielle du pays, Khaoula Ibrahim (1997).

Les années soixante-dix, communément appelées les années de l'arabisation, ont tenté de trouver des solutions, cela afin de réhabiliter la langue arabe et de lui redonner, au sein de la société, ses lettres de noblesse. A cet effet, des textes furent décrétés par les pouvoirs politiques, étendant l'obligation de la connaissance de la langue arabe à tous les fonctionnaires ainsi, que son élargissement dans tous les secteurs, notamment celui de l'éducation. Afin d'inculquer la langue arabe, les enseignants algériens avaient été remplacés par des enseignants venus du Moyen-Orient, d'Égypte, de la Syrie ou d'Iraq. La plupart d'entre eux n'avaient aucune formation les prédestinant à ce type de fonction, Chériguen (2007).

Cet engouement pour l'arabe classique, son officialisation, sa proclamation comme langue officielle et nationale du pays s'expliquerait par le désir des pouvoirs politiques, même avant l'indépendance, de créer un état union qui conglomère l'assortiment de la population dans toutes leurs différences. Il s'agissait, en outre, de réinvestir le champ institutionnel et de récupérer l'identité « arabo-musulmane » jadis présente et sciemment occultée par la politique coloniale.

Ainsi, la réforme par l'état algérien s'est voulue nationaliste, créant l'unité de l'état, de sa religion, de sa culture, autour d'une seule langue ; la langue arabe. Certains chercheurs expliquent la décision de l'état tel Yelles (2002) comme «Un tryptique (la langue arabe, la religion musulmane, la nation algérienne) inspirée de la « lecture théologique de l'Algérie » (p.20). Ainsi, officialiser la langue arabe était un gage de constance de l'état algérien. Désigner la langue arabe, comme langue nationale et langue officielle du pays, revenait à imposer un modèle linguistico-culturel face au colonisateur, oppresseurs de la religion musulmane et négateurs de l'identité algérienne.

Cependant, comment pourrait-on prendre la langue arabe comme une garantie qui préserve et qui unit l'état et le peuple ? Alors qu'en 1962, plus de 90 % de la population était considérée comme analphabète, et les rares personnes qui ont pu poursuivre des études étaient majoritairement francophones.

Paradoxe, pour certains ! Les chercheurs dénoncent l'absurdité d'une telle disposition, nous évoquerons entre autres Chériguen (2007), pour qui nous citons :

« Qualifier par exemple, officiellement de nationale une langue que de milliers de gens ignorent et que dans la vie quotidienne elle n'est parlée par personne, tout en faisant à l'inverse, du moins officiellement (...) de quoi rendre sceptique le plus lucide des lexicographes sur le sens de nationale » (P.10).

Du moment où cette langue n'est *à priori*, la langue première d'aucune communauté linguistique, nombreux linguistes sont dans le même état d'esprit. Elimam (2005), dénonce l'officialisation de l'arabe classique. Cette législation statutaire, pour ce linguiste, serait plus « d'ordre idéologique », qu'un statut qui dépeindrait la réalité langagière et le code linguistique subsistant en Algérie. Il rajoute que la dénomination « Langue nationale » reste problématique puisque cette langue devrait en toute logique congédier aux langues de l'ensemble de la communauté linguistique. Or, l'arabe classique, en Algérie, n'est la langue maternelle de personne.

Ainsi, étant langue officielle, des questions sur sa légitimité sont avancées, nombreux linguistes, sociologues, dénoncent ce qui est dénommé « idéologie ». Chériguen (2007) dans son écrit atteste que ces questions sont occultées ou parfois « passent sous silence », se trouvent même parfois détournées en opposant le statut d'une langue à celui de dialecte.

Or, le terme arabe, selon Khaoula Ibrahim (1997) (*arraba-tarriban*) signifie « rendre arabe pour ceux qui ne l'est pas ». L'objectif de l'état algérien lors de l'arabisation était double : le premier objectif était de « généraliser » la langue arabe à tous les secteurs notamment administratifs et éducatifs. Le deuxième objectif était de faire « maîtriser » cet outil linguistique aux citoyens, cette mission

était assignée notamment au ministère de l'Éducation et au système éducatif algérien.

Pourrons-nous dire que la mission était accomplie ? Les objectifs ont-ils été atteints ? En outre, pourrons-nous dire que l'arabisation a porté les fruits tant espérés ?

À ces questions, nous répondrons que le premier objectif assigné soit la généralisation de la langue arabe, il y a eu échec. Pour preuve, dans certaines disciplines scientifiques, l'arabisation paradoxalement n'est pas poursuivie dans le palier supérieur. Concernant le deuxième objectif de l'état, soit « la maîtrise de la langue arabe », l'échec est sclérosant, pour appuyer nos propos nous renvoyons aux travaux de Queffelec (2002) et Khaoula Ibrahimi, qui déjà en (1996) dénonçaient le faible niveau linguistique des apprenants, remettant en cause l'école algérienne, et le potentiel de la maîtrise linguistique des apprenants en langue arabe.

Ainsi, l'arabisation a enclenché un véritable désastre dans le système éducatif, pas seulement, elle a laissé les locuteurs perplexes sur leur véritable langue, leur origine, leur culture.

Pour certains Algériens, notamment les plus âgés, cette langue est une langue étrangère, une langue qu'ils n'entendent que dans les programmes télévisés algériens, ou bien pour certains, à travers les chaînes du Nil SAT. Ces dernières années, l'état algérien tente de supprimer les impérities en langue arabe, à travers un programme national dénommé « mahou el oumia » qui veut dire littéralement « effacer l'analphabétisme ». L'enseignement dispensé se fait à travers la lecture et la compréhension des textes coraniques.

En effet, l'officialisation de la langue arabe est toujours expliquée par rapport à la religion, il est clair que cette langue est avant tout la langue du coran, préserver cette langue reviendrait à préserver l'identité arabo-musulmane.

Or, *pour* certains, l'arabe classique ne pourrait être comparé à El Fosha, puisque c'est la langue du coran, la parole de dieu sur terre.

5.2.1.2 Les langues premières

Le terme « Langues » ici est utilisé à la place de « dialectes ». En effet, sur le plan linguistique, cette distinction est totalement infondée, dans notre démarche de chercheur, et donc de scientifique ; l'objectivité est de rigueur. Elle nous oblige à prendre des distances par rapport à l'idéologie instaurée. Comme l'a démontré Saussure « aucun critère scientifique ne peut justifier cette différenciation » nous rajoutons à cela : « qu'aucun critère scientifique ne peut justifier cette discrimination ». Car souvent l'arabe algérien est considéré comme usage fautif de la langue arabe classique. Dans « fautif », il y a le radical « faute » qui veut dire « fossilisation de l'erreur ». La question qui se pose : est-ce que tous les Algériens sont induits en « erreur » en utilisant cette langue ? Ou devons-nous simplement considérer l'usage présent comme une évolution diachronique de la langue arabe ?

Dans notre travail, nous préférons nettement la vision optimiste, qui veut que l'usage langagier présent des Algériens soit une évolution diachronique de la langue arabe, c'est une langue comme une autre avec l'objectif de transmettre des messages, des idées, des émotions, c'est une langue avec ses poèmes, ces poètes et ces dictons.

En outre, en Algérie, la langue la plus largement discourté dans le Nord, dans l'Est et dans l'Ouest, est l'arabe algérien. Exclusivement orale, l'arabe algérien est la langue maternelle et par conséquent langue de l'usage quotidien de la majorité de la population algérienne, Quefelec et Al (2002). Langue de socialisation pour certains, elle est la première langue apprise. Le parler algérien serait sous forme de quatre variantes régionales : du Centre (l'Algérois), de l'Est (le Constantinois), de Sud (le Sahara), de l'Ouest (l'Oranais).

Souvent stigmatisé par l'état, ce qui est nommé dialecte prend sa revanche sur ce qui est considéré « langue officielle », puisqu'à la moindre opportunité : dans les situations informelles, dans des réunions de travail, dans les discours politiques s'adressant au peuple, ou en classe de langue pour faire passer le message, la langue première des Algériens vient à la rescousse.

Les étudiants pour qui la langue berbère est langue maternelle, constituent dans notre population d'étude une très faible minorité. Cependant, il nous semble très important la mise en exergue d'un bref aperçu du combat qui a mené récemment la langue berbère vers son officialisation.

Longtemps méprisée, la langue berbère fut considérée dès le 13^e siècle comme langue inférieure. En effet, les premiers Berbères qui s'arabisaient furent assujettis, selon les propos de Kahlouche (1996) Morsly (1996) Laroussi (1996), à l'idéologie sacralisant la langue du Coran. Or, lors de la révolution algérienne, les tamazighs ont développé un statut socio-politico-culturel, qui les poussaient à revendiquer leur langue et culture.

Occultée par le pouvoir politique, même avant l'indépendance, la première crise berbériste était en 1949. Kahlouche (1997) rapporte ces faits, selon lui, la plupart des éléments kabyles de l'aile radicale du P.P.A s'élevèrent contre la définition « arabo-islamique » de la nation algérienne, prônée notamment par Messali El Hadj. Cette crise s'est accentuée avec l'indépendance, en 1962. L'état algérien proclama à ce moment la nécessité d'œuvrer pour un projet national et réformiste qui soutient le tryptique « langue arabe, religion musulmane, nation algérienne ».

Exclues, les langues berbères ruent en clandestinité ; Kahlouche (1997) évoque deux pivots majeurs dans l'action berbériste ; le premier se veut culturaliste, il s'oriente vers l'enseignement et la production d'outils didactique, il fut animé notamment par Mouloud Mammri. Le second pôle majeur fut implanté à l'émigration, selon les propos de Kahlouche, une académie berbériste était établie à Paris, je cite :

« L'académie (berbère) implantée à paris s'est engagée elle aussi, dans un travail de production culturelle (remise à l'honneur de la graphie Tifnagh entre autres), mais elle s'est distinguées surtout dans la sensibilisation politique au sein de l'émigration ainsi qu'en direction de la Kabylie, par correspondance, et au moyen de journaux clandestins et tracts. Sa propagande était relayée par des noyaux « berbéristes » établis dans les cités universitaires d'Alger et les lycées de la Kabylie » (p.57).

Ainsi, les lycéens et les étudiants berbères ont de prime abord engagé la révolution berbériste. Après une intervention policière musclée, déchainée, la révolution s'est propagée à l'enceinte des villes kabyles, cela aurait engendré un soulèvement populaire sans précédent dans l'histoire de la Kabylie. Le slogan « *Amazight* langue nationale et officielle » était au premier rang pour la reconnaissance de la langue et culture berbère.

Dès les années soixante-dix, des tentatives de revalorisation et d'officialisation de la langue berbère ont été entreprises, cela a abouti à la semi-officialisation de la langue berbère en 1990 avec la création de l'université de Tizi-ouzou d'un « département de langue et culture amazight ». Il faut attendre le boycott des écoles et universités des régions kabyles (de 1994 à 1995), appelées « grève du cartable », pour que la langue berbère devienne une langue d'enseignement dans les régions kabyles, notamment à Bougie et la région de la Kabylie, Chaker(1990), Laroussi(1997), Cherrad(2002).

En (2016), l'état algérien révisé sa constitution, et décrète le tamazight langue officielle du pays, conférant ainsi une reconnaissance pleine et entière pour la langue qui longtemps fut stigmatisée.

5.2.1.3 La langue française, une langue étrangère

Là aussi la réalité bien qu'évidente ne saurait s'esquiver de son versant idéologique. Étant un pays magrébin, l'Algérie est un pays francophone. Ce paradoxe s'expliquerait par le fait que, dans la société algérienne, la langue française est l'objet d'une forte ambivalence, qui présenterait des aspects sociaux, culturels et politiques. Cette langue est largement employée dans les secteurs : sociaux, économiques et même éducatifs.

Avant l'indépendance, le paysage linguistique algérien est largement dominé par le français ; elle était langue d'enseignement, langue utilisée au sein des administrations, elle était la langue officielle et la langue nationale du pays. Après

l'indépendance, son statut, notamment juridique, a pris une autre tournure, son champ d'utilisation s'est vu réduit notamment au sein des institutions de l'état en générales.

Néanmoins et officieusement parlant, la langue française est réputée d'être ; un moyen de communication, une ouverture sur le monde extérieur. Il lui est octroyé un statut ; d'une langue privilégiée, une langue moderne, la langue de l'émancipation. Elle reste officiellement et politiquement parlant, une langue étrangère, ceci en dépit de son utilisation et de son omniprésence dans le parler de l'algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaires ou de l'homme politique. En dépit de cela, l'Algérie reste le seul pays magrébin qui n'appartient pas aux pays de la francophonie.

Que traduit cette omniprésence ?

La langue française bénéficie en Algérie, d'une force symbolique et linguistique. Pour certains, c'est la langue de l'émancipation, la langue qui permet d'accéder à la culture et à la modernité. Pour d'autres, c'est une langue qu'on ne peut pas s'approprier hors sa référence à la France, c'est un « *butin de guerre* » selon l'expression de Kateb Yacine.

Guillaume (2004) atteste que le français en Algérie est la langue du pouvoir. Pourquoi la décréter alors comme langue étrangère ? Tout d'abord : qu'est-ce qu'« une langue étrangère » ?

La langue étrangère est définie par Cuq (2003) comme étant :

« Toute langue qui n'est pas une langue maternelle, c'est-à-dire toute langue qui n'a pas été apprise de façon naturelle » (p.92).

Dans le territoire algérien, l'étrangeté de la langue française, sa non-officialité politique, s'expliquerait sans doute par la dépossession identitaire subie par l'Algérien en 130ans de colonisation. La dénégation reflèterait par ailleurs la mauvaise conscience de colonisé.

À en croire ces propos, l'arabisation était acceptée par la majeure partie des Algériens. ?

La réalité quotidienne et/ou économique témoigne de l'éloignement politique de la réalité vécue par les Algériens. En effet, il est plus facile d'accéder au travail, à une vie sociale élevée si l'on sait pratiquer la langue française. De même, pour réussir à l'université, la maîtrise linguistique en langue française est de rigueur.

En outre, dans le contexte algérien, la langue française bénéficie d'un statut particulier, selon khaoula Ibrahim (1997) :

« Elle serait un moyen d'ouverture sur le monde extérieur, et il lui a été octroyée au fil du temps, un statut de langue privilégiée, une langue moderne, la langue de l'émancipation. Mais elle reste toujours officiellement et politiquement parlant, une langue étrangère » (p. 53).

La langue française est présente dans la société, grâce à ce qu'on appelle « l'éclatement des frontières » (internet, parabole). Elle est présente linguistiquement dans les médias, l'administration et l'éducation.

Ainsi, nous pouvons en déduire que le français langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle des locuteurs algériens, c'est une langue qui a été apprise consciemment par les algériens.

Pour l'élaboration d'une démarche méthodologique efficace et spécifique, définir la situation linguistique réelle des apprenants conditionne la situation d'apprentissage de la langue. En effet, comme le souligne Vignier (1992), une telle dénomination recouvre, entre autres, aussi bien un statut imparti à la langue, un mode d'acquisition, une méthodologie particulière, ainsi que des relations psychocognitives entre la langue et l'individu.

Ne saurions-nous pas induit en erreur, et même induisant en erreur en considérant la langue française comme langue étrangère alors que cette langue est omniprésente dans les administrations, le système éducatif, et même dans le parler quotidien du locuteur algérien. Se tromper de dénomination pour des raisons

idéologiques ne nous coûterait-il pas une acquisition efficace de la langue cible, puisque le statut imparté à la langue conditionne le mode d'acquisition.

Maintenant, nous nous posons la question suivante : face à ce contexte linguistique particulier, comment l'enseignement de la langue française est organisé ?

5.3 Le contexte et les objectifs de l'enseignement de la langue française en Algérie

Enseigner, c'est transmettre et inculquer des savoirs et des connaissances à autrui par l'intermédiaire de la langue. La langue étant considérée comme un instrument de base pour l'enseignement, un moyen qu'émetteurs et récepteurs du savoir doivent partager. L'enseignement en langue étrangère est une sorte de portail, qui assurerait aux générations futures, l'accès au savoir et à l'évolution. En Algérie, la langue française est considérée étant une langue d'ouverture sur le monde, une langue d'émancipation elle bénéficie d'un statut de langue privilégié. Son enseignement se fait à partir de la troisième année primaire.

Pour entamer notre discussion et analyse sur le sujet de l'enseignement du français en Algérie, nous ne pouvons que nous pencher sur la question des réformes subies par le système éducatif.

5.3.1 Les objectifs de la réforme de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Ces trois dernières décennies, l'évolution des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère a mené le pays vers l'adoption de différentes approches et méthodes, qui se sont succédé dans le système éducatif algérien. Ainsi, nous avons assisté à la mise en place des théories behavioristes⁷ et structuralistes exhortant un enseignement/apprentissage des langues fondées sur le transfert des connaissances dans des situations d'apprentissage, à ce stade l'individu est appelé à réagir à son environnement. Une décennie plus tard vint le tour des théories constructivistes selon lesquelles le processus d'apprentissage est une interaction du sujet avec son environnement. Les théories cognitivistes, quant à elles, préconisent la centration sur l'apprenant, notamment sur le processus cognitif qu'il met en jeu lors de la réalisation des activités cognitives complexes, (Lehmim 2015). Enfin, nous assistons dès la rentrée scolaire (2002/2003), à la seconde réforme du système éducatif et à la mise en place de "l'approche par les compétences" en classe de français, Bouhadiba & al (2005).

L'Algérie revêt un intérêt particulier, et arrive à attirer les convoitises des chercheurs les plus chevronnés ; linguistes et sociolinguistes, cela dû d'une part à la réalité sociolinguistique du pays, en générale. Et d'autre part, grâce au contact des différentes langues dans sa sphère linguistique, en particulier.

En l'an (2000), la commission nationale chargée de la réforme de l'enseignement en Algérie, à souligner cet état de fait. En effet, la richesse et la pluralité linguistique du pays nécessitent une réforme de l'enseignement qui soit en adéquation avec la réalité linguistique du pays.

Ainsi, on peut lire dans le rapport élaboré par cette Commission nationale de l'enseignement (2000) que :

⁷Théorie psychologique fondée en 1913 par le psychologue J.B Watson, et Skinner 1957. Pour ces chercheurs, le comportement langagier dépend de l'association stimulus-réponse et de la relation interactive entre l'individu et son environnement.

« La situation linguistique algérienne est riche et *plurielle*, et [qu'] il serait malvenu de la considérer comme un aspect négatif. Il appartient aux spécialistes de la traiter avec efficacité et de la cultiver chez l'enfant.» (p. 152).

En outre, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devient une exigence édictée par la conjoncture mondiale, en premier chef. Mais pas seulement, le rapport de la commission nationale de l'enseignement édicte à son tour cette réalité. En effet, le renforcement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devient une nécessité pour l'ouverture sur le monde extérieur, considérée maintenant comme atout pour la réussite sociale. Comme cela est mentionné dans le bulletin officiel de l'éducation nationale (2008) :

« Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères, qui tient compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle»(P17).

Ainsi, le renforcement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devient l'un des corollaires de la réforme de l'année (2002). Toujours selon le bulletin officiel de l'éducation nationale, l'école rejette toute forme de monolinguisme, ce dernier étant un handicap avéré pour le développement du pays. Il prône ainsi l'apprentissage des langues étrangères dites « de grandes diffusions ». Je cite : « il ne permet ni l'ouverture sur le monde ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborés ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.» (P.8). Ceci a valu, entre autres, la décision d'instaurer un enseignement précoce de la langue française accompagné d'un renforcement du volume horaire, et cela dès la deuxième année primaire.

En outre, la mise en place et l'instauration d'un plurilinguisme scolaire deviennent une nécessité, dans les textes officiels. Désormais lié aux mutations économique et sociale, l'enseignement des langues étrangères revêt un intérêt crucial pour l'avenir de l'apprenant ; acteur social, et citoyens.

5.3.2 L'effet de la réforme et l'état des lieux de l'enseignement de la langue française au lycée

L'école a toujours souhaité que ses apprentissages soient utiles à l'enceinte de ses apprenants. Pourtant en réalité, et à en juger selon les manuels et pratiques enseignantes, il lui arrive souvent de perdre de vue cette ambition, de se laisser prendre dans une logique d'addition de savoirs, en faisant l'hypothèse optimiste qu'ils finissent bien par s'en servir un jour ou alors par servir à quelque chose.

En Algérie, selon les nouvelles instructions, un renouvellement en profondeur des pratiques de classe est édicté, cela à travers, la mise à la disposition, aussi bien des enseignants que des élèves, de nouveaux outils didactiques répondant aux normes et aux exigences de la conjoncture mondiale actuelle, imposant ainsi un renouvellement des méthodes et des pratiques pédagogiques.

Afin de dépasser les difficultés liées aux spécificités du terrain algérien, les experts du groupe PARE ont élaboré un plan d'adaptation de l'approche par les compétences à la réalité algérienne.

Selon certains spécialistes, l'approche par les compétences présenterait des avantages indéniables sur le plan pédagogique dans la mesure où son application a pour objectif le développement, chez l'apprenant, de divers types de compétences ; disciplinaires, transversales, terminales, Chouinard et al (2006 : 34 ; Beckers, 2002 ; Rey et al. 2003).

Selon Rey et al. (2003), la mise en œuvre de l'approche par les compétences en milieu éducatif est incontestable en ce sens qu'elle est considérée comme une approche qui :

- « - évite la parcellisation des tâches et la perte de sens aux yeux des élèves ;
- Incite à l'apprentissage en situation active ;
- Redonne de la finalité et du sens aux savoirs scolaires ;
- Contribue à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant ;
- Peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la culture de l'échec..» (P.33).

En outre, l'introduction et la mise en œuvre d'une telle approche, en milieu éducatif, permettraient la mise en place d'un apprentissage fondé sur l'acquisition de compétences de base, compétences en lien direct avec les mutations économiques et sociales. Le principal objectif ayant été explicité dans le rapport de la Commission Nationale (2000) qui stipule qu'« *il s'agit d'en finir avec l'unique modèle encore en œuvre dans nos écoles, à savoir l'encyclopédisme scolaire et son prolongement pédagogique que constitue la mémorisation/restitution des connaissances.* »(P.103).

Par ce choix méthodologique, l'école algérienne a-t-elle opté pour des tendances pédagogiques modernes et universelles conformes à la réalité algérienne ? Ou alors à telle jouait la carte de la mondialisation et de l'universalisation, au dépens de la connaissance, sachant que l'une des principales craintes formulées vis-à-vis de cette approche était que cela conduise à une certaine banalisation des connaissances au profit du développement des compétences. En outre, l'école algérienne était- t-elle prête pour une telle initiative ? A-t-elle mesuré les enjeux de cette approche aux longs termes ?

En essayant de comprendre la politique linguistique en Algérie, nous nous sommes rendu compte qu'elle ne fait pas l'unanimité par sa précision et sa clarté. Quand on consulte les textes officiels, les revues pédagogiques et que l'on remonte jusqu'aux travaux de recherches dans ce domaine, nous demeurons perplexes. Tantôt la politique linguistique est citée comme étant un remède miracle aux maux des apprenants, tantôt elle citée comme étant inappropriée et inadaptée au contexte algérien.

Ces dernières années, notamment dans les années 2000, le système éducatif algérien a connu beaucoup de changements visant à améliorer l'enseignement. Les membres de la Commission nationale chargés de mener à terme cette réflexion sur la réforme de l'école algérienne et particulièrement sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont identifié trois faiblesses à l'origine de cet état de marasme dans lequel se trouve l'enseignement du français en Algérie, à savoir :

« - faiblesse des programmes et des contenus ;

- Insuffisance et faiblesse de l'encadrement ;
- qualité médiocre des manuels scolaires.» (P.153)

Ainsi, les objectifs assignés à la réforme du système éducatif en matière d'enseignement/apprentissage du français sont les suivantes :

L'enseignement et la maîtrise de la langue étrangère notamment française deviennent incontournables pour le monde de demain, en effet l'état algérien a avancé l'enseignement de la langue française qui était enseignée en quatrième année primaire, d'un an et ainsi son enseignement se fait en troisième année primaire. Ainsi, cette volonté d'ouverture exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent.

Selon Ferhani (2006), cette initiative permettrait à un apprenant de « terminale » série Lettre étrangère de capitaliser durant tout son cursus 1456 heures de français contre 1 176 heures auparavant. Soit un gain de 280 heures supplémentaires.

La relation enseignant-enseigné n'est plus celle de l'époque traditionnelle (l'enseignant et son autoritarisme), mais cohabite désormais avec des interactions de type élèves-enseignant et élèves-élèves. Ainsi, l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage le considérant comme un acteur social doué d'une capacité à développer ses propres connaissances.

Toujours selon Ferhani, les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Elles deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs visibles et utilisables en situations scolaires ou en situations authentiques de communication.

La question qui se pose maintenant est la suivante : est-ce que les efforts portés par la politique algérienne et son souci de développer le volet linguistique des apprenants ont porté les fruits espérés?

Le reflet de ce que la politique linguistique en Algérie voudrait faire acquérir véritablement aux apprenants et la réalité des compétences acquises lors de leurs douze années d'apprentissage est tout autre, (Ferhani, 2006 ; Bensebia, 2008).

L'approche par compétences adoptée en (2003), annonce des directives visant à faire acquérir à leurs élèves un savoir-faire, c'est-à-dire la capacité à utiliser dans son discours la langue cible de façon appropriée.

Mais qu'en est-il du souci de développer chez ces apprenants un savoir-être, n'est-ce pas un aspect à faire développer ? Il nous semblerait en effet qu'intégrer le savoir-être dans l'enseignement aux étudiants leur faciliterait l'accès à l'apprentissage de la langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une langue, accepter l'autre dans sa différence est une étape essentielle. En effet, apprendre une langue c'est non seulement connaître les systèmes linguistiques, mais aussi savoir connaître et accepter les systèmes culturels qui lui sont propres. C'est aussi savoir construire des représentations réalistes non négatives sur autrui.

Les représentations qui sont considérées par Moove (2008) comme étant « des images, des systèmes de référence, sur lesquels les individus bâtissent et organisent leurs pensées ». Selon Queffelec et al (2002), elles joueraient un rôle important dans l'apprentissage de la langue française en Algérie.

En effet, l'enseignement de la langue française en Algérie, selon Queffelec et al (2002), est perçu négativement. Bensebia (2008) allant dans le même sens que Queffelec (2002), atteste que la langue française reste en Algérie négativement perçue, puisque toujours selon cet auteur, la langue française est souvent considérée comme étant la langue du colon.

Selon Bensebia, d'autres facteurs entrent en jeu et influencent le processus d'enseignement/apprentissage de la L2. Pour cet auteur, les programmes d'enseignement sont eux aussi à l'origine de certains maux, puisqu'ils dégagent des représentations négatives de la L2, ce qui crée la démotivation des apprenants envers

l'apprentissage de la langue française. Ainsi, ces programmes d'enseignement seraient mal conçus, ils :

«... développent chez les apprenants, des comportements qui empêchent la construction d'images positives à l'égard de l'enseignement de la langue française » (Bensebia, 2008 : p.167).

Plus encore, elle considère que les manuels de langue en Algérie ont été élaborés pour que l'enseignant s'accapare de la parole, ne laissant aucune initiative à l'apprenant pour s'exprimer librement, en plus, des exercices qu'il trouve démotivant, nous citons :

« Tous les manuels ont été élaborés pour que la parole soit monopolisée (par) et centré (sur) l'enseignant, en ne laissant pas à l'apprenant la liberté de s'exprimer » (Bensebia, 2008 : p.168).

Ainsi selon certains auteurs tels que Ferhani (2006), Bensebia (2008), les réformes adoptées seraient à l'origine des difficultés en production en L2. Nous ne prétendons pas pouvoir identifier l'origine des difficultés des apprenants dans l'apprentissage de L2, notamment leur difficulté dans la production des textes en L2, ainsi que leurs lacunes au niveau du lexique. Mais la réalité étant qu'arrivés au terme de leur apprentissage, les apprenants n'ont pas acquis les compétences nécessaires pour face à un enseignement qui se fera selon le choix de la filière exclusivement en langue française.

5.3.3 L'enseignement de la langue française au département de français à l'université algérienne

L'histoire contemporaine a connu de grands bouleversements, autant sur le plan social, culturel, politique, qu'économique ou industriel. Cela a abouti, en Europe, dans le milieu universitaire, à une nécessité d'harmonisation du système de l'enseignement supérieur. À cet égard, la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est une initiative intergouvernementale constituée par quatre pays ; la France, l'Italie, l'Allemagne et le Royaume-Uni. Ainsi, chacun de ces pays a appliqué le système LMD ou BAMAD, leurs objectifs étaient destinés à favoriser et améliorer le dialogue entre les cultures, et de donner à leurs établissements les outils nécessaires pour la refonte des programmes d'enseignements, (Berrouche & Berkane, 2007).

L'Algérie n'a pu rester indifférente face aux grandes mutations qui se produisent dans ce monde globalisé. Le système d'enseignement supérieur à adopter dans son architecture à partir de l'année (2004), le système LMD. L'objectif de ce système est l'appropriation du savoir et de la maîtrise de la technologie, afin de placer l'université algérienne dans une configuration de performance dans un contexte mondial dominé par l'innovation, la créativité et la compétitivité. Nous citons dans ce qui suit les objectifs du système LMD en Algérie, tels qu'ils furent cités par Berrouche & Berkane (2007) :

- L'amélioration de la qualité de la formation universitaire.
- Inciter au travail personnel de l'étudiant.
- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis.
- Proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés.
- Faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur.
- Consacrer le principe de l'autonomie aux établissements universitaires.
- Encourager et diversifier la coopération internationale.

Ce système est adopté au département du français à l'université de Mascara depuis l'année (2009-2010), il s'organise en trois paliers : Licence, Master et doctorat. La gestion pédagogique des deux premiers paliers met en évidence des éléments nouveaux tels que :

Le principe du semestre : chaque année est divisée en deux semestres

Les unités d'enseignement : sont regroupées en trois unités :

- Unité fondamentale : regroupe les matières fondamentales pour une discipline donnée.
- Unité transversale : concerne généralement la maîtrise de l'outil informatique.
- Unité de découverte : familiarise l'étudiant à une matière en lien direct avec une spécialité proposée en Master.

L'objectif de la formation en langue française, selon le canevas de la licence, est de permettre aux étudiants de recevoir une solide formation de base en littérature et langue française. Cette formation, propose d'acquérir une connaissance aussi complète que possible des rudiments de la langue française à travers, entre autres, les formes d'expression orale et écrite (voir annexe 04).

Les compétences visées seraient :

- Le maniement correct de la langue française en milieu d'enseignement.
- La rédaction de documents en langue française liés à des emplois dans la fonction publique ou secteur privé.
- L'investissement du champ médiatique grâce à l'acquisition de compétences conceptuelles en matière de conception, écriture, de documents de presse.

Toujours selon le canevas instauré par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, pour le socle commun en lettres et langues étrangères, les compétences souhaitées au terme de la licence se structurent en deux points essentiels : le savoir et le savoir-faire. Ainsi, il importe pour l'étudiant, de connaître les règles fondamentales de la langue française,

ensuite, vient l'étape de leurs opérationnalisations dans les différents types de textes. Au terme de la formation (du S1 au S6), l'étudiant devra « penser l'avenir en termes d'utilisation quasi quotidienne de la langue française.

Le profil de sortie de l'étudiant se résume comme suit :

- Emploi approprié de la langue française en tant qu'outil d'enseignement surtout en milieu scolaire.
- Possibilité de poursuite des études avec inscription en Master.

Qu'en est-il de la réalité de l'enseignement du français à l'université ?

Dans l'enseignement supérieur qui est arabisé à 55%, Queffelec et *al* (2002), font remarquer un regain d'intérêt pour les connaissances et la maîtrise des langues étrangères. Ces dernières sont perçues comme étant le meilleur moyen d'accéder à des connaissances spécialisées, à une meilleure formation ainsi qu'à une condition sociale avantageée.

Partant de la réalité du terrain en Algérie, à savoir la confrontation des étudiants à la langue française lors de leur rentrée à l'université. L'objectif proposé par les concepteurs des programmes d'enseignement en Algérie aux élèves du secondaire algérien pour remédier à ce problème, vise la maîtrise de l'outil de communication, orale et écrite. Il s'agit de faire acquérir une compétence de base en langue française qui leur permettrait de pouvoir interagir avec l'autre dans cette langue, de pouvoir s'exprimer dans des situations de la vie quotidienne, sociale, et même dans des situations courantes en classe. Queffelec et *al* (2002), attestent que tous les enseignants qui participent à la formation des étudiants à l'université sont unanimes pour dénoncer la faiblesse du niveau linguistique des étudiants en langue française. Toujours selon Queffelec et *al* (2002), le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université, est tout juste moyen ; il se situerait entre un bon niveau et une méconnaissance presque totale. Ces problèmes linguistiques s'étendraient même chez les étudiants des facultés des langues étrangères notamment le département de français. Ces facultés, qui accueillent surtout des étudiants en possession d'un baccalauréat séries langues étrangères qui sont

supposées avoir des aptitudes leur permettant de suivre une formation en langue étrangère.

Pourquoi tant de difficulté ?

Nous posons l'hypothèse que l'absence de méthode pour enseigner à l'université est le premier facteur d'échec. En effet, à l'université c'est l'enseignant qui constitue son programme d'enseignement selon le canevas de la licence. Selon des enseignants avec qui nous nous sommes entretenus, le canevas est méconnu par le commun des enseignants. Outre ce problème, le département de Langue et Littérature Française connaît un déficit au niveau d'enseignant pour assurer les TD ou cours, le département fait donc appel à des enseignants vacataires, cette vacation attire en général les jeunes diplômés, pour deux raisons principales qui sont : enseigner des heures à l'université offre un très maigre pécule pour les enseignants vacataires donc s'a n'attire que rarement des enseignants expérimentés des autres paliers d'enseignement. La deuxième raison est qu'au début du parcours professionnel enseigné à l'université reste un privilège pour ces jeunes enseignants débutants.

En outre, le résultat d'admission des étudiants de 1^{ère} année licence de français de l'année universitaire (2015/2016) en deuxième année licence sont les suivants :
89 % des étudiants sont passés en deuxième année
06,41% ont redoublé leur première année
04, 69% sont sortie du système universitaire : sortie définitive, temporaire ou orientation vers d'autres filières.

Nous imputant ces difficultés aux nombreuses insuffisances remarquées dans le palier secondaire et qui ont influé négativement sur le processus d'apprentissage à l'université, nous citons :

Pendant leurs années de scolarité, les apprenants n'ont ni le temps de s'exprimer ni à l'oral ni à l'écrit.

Des classes surchargées par rapport aux normes internationales, 30 à 40 élèves par classe, cette difficulté ne désenplit pas à l'université, avec des classes allant jusqu'à cinquante par groupe.

Les enseignants sont contraints par le temps. En effet, ils disposent d'une durée limitée pour mettre fin à leurs programmes d'enseignement avant la fin de l'année scolaire, à défaut, ils pourraient être sanctionnés.

Les leçons sont centrées beaucoup plus sur la grammaire.

Des séances d'écritures qui ne s'intéressent qu'aux types de textes ou à l'orthographe des mots. En outre, l'évaluation des productions écrites se fait de manière contingente, les enseignants ne disposent d'aucune grille pour évaluer l'écrit de leurs apprenants.

Selon un entretien mené auprès de quelques étudiants du département de la langue et littérature française, suite à la question : « Comment qualifieriez-vous votre première année à l'université, pourquoi ? », majoritairement les étudiants de première année de l'université de Mascara ont exprimé une certaine inquiétude par rapport à leur formation et leur future réussite ou pas. Pour certains étudiants, les causes de leurs échecs dans la licence de français sont dues aux causes suivantes :

- Changement du milieu de vie.
- Méconnaissance de la nature des études universitaires.
- Rythme du travail et gestion du temps.
- Déficits dans les stratégies d'apprentissage.
- Manque d'encadrement (beaucoup de travail personnel non accompagné).
- Surcharge cognitive.
- Stress des premières semaines/ mois

Note de fin de chapitre

Prétendre identifier l'origine des difficultés des apprenants dans l'apprentissage de la langue française, notamment leurs difficultés avec le lexique de la langue française, serait bien évidemment un leurre. Toutefois, nous considérons que l'amalgame du ; contexte linguistique, décisions politiques, les diverses réformes subies par le système éducatif et universitaire, contribuent à creuser l'écart entre l'apprenant et la maîtrise lexicale en FLE.

Bien sûr, notre objectif n'est certainement pas d'incriminer, une institution ou des décisions. Notre but premier est de comprendre la situation vécue par nos étudiants afin de trouver des perspectives qui éventuellement pourraient pallier leurs lacunes linguistiques et notamment lexicales.

Voici donc ce qui conclut notre réflexion sur les sources possibles des erreurs lexicales rencontrées dans notre corpus. Outre l'intégration de l'erreur à la langue orale, et sa forte imprégnation par la langue maternelle, nous retenons que l'analogie ; sémantique ou formelle sont l'une des sources d'erreurs des plus récurrentes.

Nous nous posons alors les questions suivantes : quelles implications didactiques cela va engendrer ? Et que pourrions-nous proposer comme système d'aide pour pallier ces difficultés ?

Une intervention didactique axée sur la comparaison entre des unités lexicales qui entretiennent des liens de sens (principalement des synonymes) ou qui présentent des ressemblances d'un point de vue formel, pourrait être considérée comme une initiative. Cela amènera l'étudiant à développer ses habiletés d'analyse du sens, mais aussi les constructions syntaxiques et les collocations qu'elles contrôlent.

Ainsi, nous postulons qu'un entraînement lexical et métalexical, à l'oral comme système d'aide, pour une maîtrise effective du lexique. La partie qui suit développera nos perspectives didactiques.

TROISIÈME PARTIE
LES PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Chapitre 6. Le jeu de dramatisation des textes pour l'enseignement du lexique en FLE à l'université

Rappel des objectifs

Cette expérimentation a pour but d'étudier les effets d'un entraînement lexical et métalexical- à l'oral sur la maîtrise des savoirs lexicologiques à l'université, pour les étudiants qui sont inscrits en 1^{ère} année licence au département de lettre et langue française.

Pour atteindre cet objectif, nous prenons comme outil le texte théâtral. Nous considérons que le texte, accompagné de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour favoriser la maîtrise du lexique en FLE. Nous avons choisi d'axé notre étude sur un thème celui du « lexique des émotions » mobilisé par les étudiants lors de la production de textes narratifs.

Nous rejoignons l'idée avancée par Grossmann (2008) selon laquelle le terme « sentiment » est utilisé par commodité et comme classificateur regroupant sentiment et émotion, cela n'implique évidemment pas que nous ne faisons pas la différence entre les deux termes (voir Tutin et al ; 2006). Nous aurons recours parfois à l'expression « lexique émotionnel », lorsqu'il sera question de sentiment – émotion comme la joie.

En outre, notre étude se propose d'explorer les relations possibles entre l'apprentissage du lexique et la production des textes, nous prendrons le lexique émotionnel comme exemple. Les différentes activités présentées aux apprenants visent à favoriser la conscience réflexive lors du processus d'écriture, à travers le développement des compétences métatextuelles et métalexicales. Cette approche est illustrée par une analyse de productions écrites réalisées par les étudiants de 1^{ère} année du département de français, analyse, qui permet de déboucher sur des propositions didactiques concrètes susceptibles de dépasser les difficultés lexicales des apprenants.

Nous soulignons que les activités présentées visent à pallier les principales sources de difficultés que nous avons relevé : l'intégration de l'erreur à la langue orale, et sa forte imprégnation par la langue maternelle, ou encore

l'analogie sémantique ou formelle qui ont été considérés comme étant l'une des causes majeures des erreurs lexicales produites.

Introduction

La place du lexique dans les programmes d'enseignements en Algérie occupe une place très restreinte, en consultant les programmes de l'enseignement du français au cycle secondaire, et le document d'accompagnement du programme de la 3e année secondaire érigé par la commission nationale des programmes (2006), nous nous heurtons au décor minimaliste accordé au lexique ; réduit à la simple identification des termes et expressions dont l'auteur a fait recours pour exprimer une opinion, argumenter ou narrer.

Arrivé à l'université, l'apprenant algérien ne maîtrise pas encore une langue qui est censée faire partie de son répertoire linguistique. Les nouveaux bacheliers inscrits dans la filière de français, arrivent à 80%, selon un questionnaire autoévaluatif destiné à ces étudiants, avec un niveau débutant (A1-A2) en langue française, selon le CECRL.

La question qui se pose est la suivante :

Quelle approche pourrait être adoptée à l'enseignement du FLE à l'université pour remédier aux carences linguistiques subséquentes ? Nous réitérons notre question par la suivante : quelle approche pourrait être adoptée dans l'enseignement du lexique en FLE, à l'université, pour remédier aux altérations lexicales que nous avons relevées ?

Au département de Langue et Littérature française, la licence offre une formation qui est censée aider en la maîtrise optimale de la langue française. En effet, l'offre de formation se constitue de matières essentielles et clés telles que des matières procédurales : compréhension/ Production écrite, compréhension/ Production orale, phonétique, syntaxe, etc. La formation propose aussi des matières pour la maîtrise transversale de la langue telles que Culture et civilisation de la Langue (*voir annexe 01*).

Toutefois, l'échec reste sclérosant. Nous rencontrons des étudiants qui en fin de parcours universitaire, qui ont encore du mal à s'exprimer, à argumenter, ou à exprimer leurs pensées.

Pourquoi tant de difficultés ?

Nous posons l'hypothèse que l'absence d'approche et de méthode précise pour enseigner à l'université est le premier facteur d'échec.

Nous proposons donc dans la présente partie une perspective pour favoriser la maîtrise des savoirs lexicologiques en FLE à l'université. Nous postulons qu'une approche plurielle permettrait en effet à l'apprenant de développer sa compétence à l'écrit et favoriserait la maîtrise des savoirs lexicaux.

Nous entendons par approche plurielle, une prise de conscience que la production de textes est une activité qui devrait prendre en compte les différentes dimensions présentes dans la communication.

6.1 Pour une approche plurielle dans l'enseignement du lexique

En Algérie, la production de textes en FLE, dans les trois cycles primaire, moyen et secondaire, demeure une activité de prédilection. Cependant, les connaissances lexicales qu'implique cette activité apparaissent souvent quelque peu déconnectées des activités textuelles, comme si elles relevaient d'apprentissages antérieurs, voire d'apprentissages informels.

Les années passent, et les difficultés des élèves en matière de production écrite persistent. Arrivé à l'université, le problème en production des textes en FLE ne désemplit pas. Selon un entretien mené au département de langue française à l'université de Mascara, les enseignants se plaignent souvent des carences lexicales des étudiants dans leurs productions écrites, en indiquant que leurs étudiants manquent de vocabulaire.

En outre, si les travaux didactiques ont insisté depuis plusieurs années sur l'importance du lexique dans le développement des compétences de la lecture et son apport dans la réussite scolaire, il a été peu étudié jusqu'à présent l'écrit à partir de la communication orale. Ainsi, les opérations de formulations restent un continent inexploré (Gracia-Debanc & Fayol, 2002)

6.1.1 La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE

De nos jours, la maîtrise de l'écrit devient une clé essentielle pour la réussite personnelle, académique et professionnelle. À l'université, l'écrit devient une compétence « transversale » fondamentale à laquelle l'étudiant doit sans cesse faire appel.

L'activité rédactionnelle ne se fait jamais en un seul jet, nous sommes contraints à faire des allers-retours sur notre production pour d'éventuels ; corrections, révisions, ajouts ou suppressions. Nos rédactions se présentent aussi sous divers objectifs ; argumenter et influencer sur un sujet, exprimer des sentiments, transmettre ses impressions. Par conséquent, l'expression écrite est libre, créative et engage le locuteur de façon personnelle, ou exige de la neutralité.

Ainsi, que suppose rédiger un texte ?

Rédiger un texte signifie la production d'énoncés cohérents, mais aussi structurés, sans oublier bien évidemment une progression thématique. La compétence scripturale nécessite un déploiement d'habiletés et de stratégies. Le texte écrit ne peut être considéré comme une simple succession de phrases, mais plutôt comme une unité complexe. Lors de la rédaction d'un texte, il faut tenir compte des règles grammaticales, de la maîtrise du vocabulaire, mais surtout il ne faut pas négliger la structuration du texte, qui, comme celle de la phrase, obéit à des règles plus ou moins strictes (Cornaire & Raymond, 1999). Cette opération devient encore plus compliquée quand il s'agit d'écrire dans une langue étrangère, en l'occurrence en français, une structure différente de celle de la langue maternelle maîtrisée par les apprenants.

Nous nous référons aux travaux de Delbecque (2006), pour expliquer la notion *texte* qui selon elle ; le texte peut être défini comme l'ensemble des expressions linguistiques utilisées dans la communication. Cette linguiste considère que le *texte* englobe les principales formes de communication à savoir l'écrit, mais aussi l'oral. Si à l'écrit, nous communiquons au moyen de mots. À l'oral, nous communiquons non seulement avec des mots, mais avec notre corps. C'est pourquoi la notion de *texte* est employée différemment selon qu'il s'agit de communication orale ou écrite.

Toujours selon la même auteure, la forme d'expression orale comporte trois sphères. À part les mots, qui constituent à proprement parler la communication verbale, il ya aussi les aspects non verbaux (intonation, rythme, hauteur, amplitude) et paraverbaux (la mimique, la gestuelle, les différentes façons de se tenir et le langage du corps en général). À l'oral, la notion *texte* porte donc sur la communication verbale, sans que les aspects paraverbaux ni non-verbaux soient concernés. À l'écrit, les formes para-verbales et non-verbales sont quasiment inexistantes (Delbecque ; 2006).

La notion *texte* s'applique alors sur la communication écrite, mais également sur la communication orale à l'exclusion de la sphère non-verbale et paraverbale. Comme le souligne Delbecque (2006) :

« Le texte n'existe pas par lui-même ; il s'insère plutôt dans un processus de communication beaucoup plus vaste, où nos connaissances antérieures, notre regard sur le monde, nos sentiments jouent un rôle prépondérant ».
(P.55)

Ainsi, cette réflexion sur la notion « texte » nous pousse à reconsidérer les frontières posées entre l'apprentissage de l'écrit à partir de la communication orale.

6.1.2 La littéracie une approche plurielle pour l'enseignement du lexique

Le terme littéracie, directement calqué sur le terme anglais *literacy*, désigne en didactique, l'ensemble des connaissances qu'un individu doit fondamentalement maîtriser pour le préparer dans le monde de demain, et lui permettre d'évoluer dans une société de tradition écrite. Elle se définit aussi, comme étant l'ensemble des compétences mobilisées par l'individu pour lire, comprendre et rédiger dans la vie quotidienne, McKenna (2006). C'est une pratique qui peut être mise en œuvre et développée aussi bien dans l'apprentissage d'une langue maternelle que dans celui d'une langue étrangère, associant ainsi dans son processus d'apprentissage les savoirs aux savoirs-faires.

Privat (2007) la considère comme étant l'ensemble des méthodes et des représentations utilisées pour installer les conditions favorables pour la production de nos écrits, incluant de cette manière :

- les conditions matérielles déployées pour leurs réalisations,
- le conditionnement de la réception de ces écrits en installant les habilités cognitives et culturelles nécessaires pour une réception idoine et effective du texte.

Nous appuyons fort l'hypothèse selon laquelle, l'apprentissage de l'écrit ne peut réellement se détacher de la tradition orale. Le réel apprentissage n'est atteint qu'à partir du moment où les connaissances acquises sont réinvesties dans un contexte déterminé. Dans la didactique actuelle, cette prise de conscience de la nécessité de transmettre et d'intégrer, dans son activité d'enseignement, les savoirs et les savoirs-faires n'est plus à démontrer. Il n'est plus question de remplir l'apprenant avec un tas d'information sans pouvoir les réinvestir. Les savoirs-faires deviennent ainsi, des composantes incontournables dans l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, l'apprenant est d'abord un acteur social, il doit ainsi pouvoir recourir aux savoirs transmis pour résoudre la situation problème ou la tâche langagière qui advient.

Allant dans la même logique, Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl (2004) ajoutent que la littéracie est :

« Un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles ». (P.11)

En résumé, la littéracie est la somme des activités conditionnées par l'usage de l'écriture, cette forme donc nous pouvons la retrouver dans différents lieux et situations, en réception ou en production.

Nous nous posons alors la question suivante : comment ce rapport nouveau vis-à-vis de l'écrit peut être une aide pour le développement des savoirs lexicologiques de nos étudiants ?

6.1.3 Les genres discursifs et les littéracies universitaires

Enseigner et apprendre à l'université constitue un champ particulier du système éducatif. Ceci s'explique notamment par son public en voie de spécialisation, pour une éventuelle insertion professionnelle, ou encore, par le cadre particulier qu'est l'université, formateurs et producteurs du savoir.

Enseigner à l'université fait de nos jours l'objet d'âpres débats. En Algérie, le potentiel de l'étudiant, ses compétences disciplinaires, mais surtout linguistiques sont remises en question. En effet, les étudiants rencontrent des difficultés notamment en termes de lecture/écriture. Dans les travaux de recherches, ces difficultés sont souvent associées à des dysfonctionnements divers tels que : problèmes cognitifs, différences et inégalité à l'accès à la culture, échec de l'école (*voir Chapitre V*).

Dans un cadre académique et donc universitaire, il faudrait donner aux étudiants les moyens de réussir dans un contexte plurilingue, en donnant d'un côté, la possibilité aux étudiants de maîtriser l'écrit de manière générale, et d'un autre côté, leurs permettre de s'approprier les savoirs pour pouvoir les réinvestir dans les différentes situations de communication.

Delacambre & Lahanier-Reuter (2012) soulignent que les difficultés rencontrées chez les étudiants en matière d'écriture sont liées à des genres discursifs nouveaux, à des pratiques nouvelles, mais aussi à la distance entre culture orale des étudiants et pratique de l'écrit à l'université.

Les étudiants de la filière langue française, sont selon le canevas de la licence majoritairement destinés à l'enseignement (*voir annexe 04*). La question que nous nous posons est la suivante : comment l'institution prépare ces étudiants à adopter dans un futur proche un métier où il leur est demandé une connaissance aussi parfaite que possible de la langue cible ? Nous réitérons notre question par la suivante : en mettant de côté la pédagogie, ces étudiants disposeront-ils à la fin de leurs études une maîtrise suffisante de la langue cible ?

Selon une recherche que nous avons menée au département de langue française de l'université de Mascara, les enseignants se plaignent souvent des carences linguistiques notamment lexicales de leurs étudiants. Lors de nos entretiens avec les enseignants de l'université de Mascara, une phrase nous a particulièrement accrochées, selon les dires d'un enseignant « nous rencontrons très souvent des étudiants qui en fin de parcours universitaires, ont encore du mal à s'exprimer, à argumenter, ou à exprimer leurs pensées. »

Alors qu'officiellement nos apprenants sont dotés des compétences nécessaires pour répondre aux besoins de la société, leurs potentiels linguistiques en FLE, l'outil fait dont ils doivent disposer, est totalement remis en question. Qu'en pensent les étudiants ?

Pour assouvir notre curiosité, nous avons adressé un questionnaire, et nous nous sommes entretenu avec certains étudiants inscrits en fin de cycle, c'est-à-dire en 3^{ème} année licence et de 2^{ème} année master, pour nous rendre compte de la situation réelle que vivent nos étudiants. Le questionnaire avait pour objectif de dresser un état des lieux de leurs parcours, une autoévaluation sur leur progression à l'université.

Aussi, lors d'un entretien collectif avec les étudiants en Master FLE, nous nous heurtons aux réponses inattendues et unanimes des étudiants. En effet, des étudiants

en M2 qui ne comprennent pas pourquoi nous leur imposons un mémoire de fin d'études, alors que leurs productions écrites dans leurs années de formations étaient axées sur des savoirs totalement décontextualisés, selon leurs dires « nous n'arrivons pas à produire à l'oral et encore moins à l'écrit ».

En outre, telle qu'il est mentionné dans le canevas, cette licence ouvre pour certains étudiants les portes aux métiers de rédacteurs, qui concernent notamment la formation de rédacteurs professionnels (domaines des écrits professionnels, rédactologie). Nous remarquons que généralement dans les cours de technique d'expression, le cours dispensé se fait en se basant sur les genres. Or, si l'on enseigne des genres, le risque est de penser que les genres sont des modèles que les étudiants doivent s'approprier, alors que l'enjeu de la maîtrise des genres est d'apprendre à en faire usage, c'est-à-dire à penser et agir avec, ou à travers ces genres. Selon Matencio (2008), les genres sont :

« un artefact symbolique, de médiation entre le sujet et l'autre, entre un sujet et un objet, entre un sujet et une activité donnée et, enfin, entre un sujet et une certaine sphère sociale » (P.191).

Nous posons ainsi la question suivante : quel cadre pour penser les pratiques lexicales jugées intéressantes pour l'amélioration des pratiques d'écriture dans la formation universitaire ?

Dans cette perspective, la notion de « mise en mots » soulignée par Grossmann et Bosch (2003), prend sens. Selon ces linguistes, la mise en mots implique d'abord, de la part du scripteur, la capacité de catégorisation, liée à l'expérience du monde, et pose par conséquent la question de la dénomination, mais aussi celle des stéréotypes, des scripts, de l'affectivité attachée aux mots par le sujet. La réflexion lexicale ne peut donc consister simplement à fournir des mots nouveaux aux apprenants ou à les catégoriser. La mise en mot implique aussi un travail sur les catégories et sur les représentations. Grâce aux études psycholinguistiques portant sur l'accès lexical, la mise en mot implique que les scripteurs doivent également être en mesure de mobiliser, en production écrite, le lexique qu'ils connaissent. La prétendue « pauvreté

lexicale » des textes d'apprenants est en partie liée à cet aspect du problème, et suppose qu'un effort particulier soit fait pour aider les scripteurs à mobiliser leurs connaissances lexicales, notamment par un travail préparatoire oral.

Nous ambitionnons alors de trouver un outil permettant le développement de la compétence lexicale cela à travers la réflexion sur l'unité lexicale, et aussi sur son réinvestissement.

Nous postulons que les activités théâtrales en classe de FLE peuvent être utilisées comme un accompagnement ludique au programme d'enseignement de la production écrite. Nous appuyons fort l'idée selon laquelle ces activités de dramatisation des textes ; articulant texte oral, texte écrit et réinvestissement, contribuent au développement de la compétence lexicale et métalexical et facilitent donc le transfert des savoirs lexicologiques.

6.2 Le texte théâtral un outil pour la maîtrise du lexique en FLE

Nous considérons que dans le cadre de la pédagogie universitaire, améliorer la performance lexicale des étudiants lors des productions écrites, pour pouvoir usité de termes pertinents, et avoir une certaine capacité à les associer selon des règles lexicales et sémantiques nécessitent un enseignement systématique du lexique. Les études développementales sur la production écrite se sont plus intéressées à la construction du schéma narratif (Fayol, 1997) qu'à l'utilisation du lexique lui-même.

Nous considérons que le texte issu d'une pièce théâtrale, accompagnée de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour développer la littéracie chez nos étudiants et par là favoriser la maîtrise des savoirs lexicologiques en FLE. En outre, cette activité souvent associée à l'apprentissage de l'oral est considérée de nos jours par nombreux praticiens, comme étant un outil pour développer la compétence scripturale, linguistique, discursive, mais aussi pragmatique des apprenants, (Narcy-Combes & Walsky, 2004).

Nous sommes tout à fait conscients que l'exercice théâtral, développé en salle de classe, a souvent pour objectif « l'amélioration de *l'expression orale des apprenants* ». L'apprenant acquiert une compétence communicative en français grâce aux interactions que cette pratique suscite.

Cependant, cette activité dépasse les objectifs qui lui furent assignés, puisque procédé à la théâtralisation des textes en classe, selon Maldaner (1988): « permet une participation intense lors de la réalisation de la part des apprenants » (P. 35). Outre le fait que cette pratique suscite la motivation des apprenants, la dramatisation des diverses structures linguistiques en situation rend l'assimilation et le réinvestissement de ces structures plus aisées, notamment dans des situations de communication qui s'en approche.

Face à la situation de diversité et de complexité de certaines situations de communication auxquelles il sera confronté, l'apprenant sera nécessairement amené à utiliser des stratégies. Parmi les plus probantes, le recours à la communication non

verbale pour compenser ses déficits au niveau oral. Ce mode de communication ne va pas à l'encontre de la communication linguistique, bien au contraire, le but du jeu théâtral étant de mettre sur scène les deux modes d'expression, distincts certes, mais surtout complémentaires. En outre, ces deux modes d'expressions ; corporel et linguistique, permettent donc aux apprenants de réaliser l'importance des gestes et des expressions faciales lors d'une communication orale et de s'en servir (Page, 2001). En plus de l'expression orale, le jeu théâtral constitue un outil pour la correction phonétique. Comme nous l'avons vu dans notre première expérimentation la majorité des erreurs commises au niveau de la forme de l'unité lexicale étaient dues à des difficultés d'ordre phonétique, ainsi remédier aux problèmes phonétiques des étudiants réduirait les erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale. Selon Guberina (1993), puisque la prononciation influe sur la compréhension des énoncés oraux, elle est considérée comme un «*élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère* » (P. 165).

En plus du rôle que peut jouer le texte théâtral dans le développement des compétences orales des individus, le jeu théâtral influe favorablement sur la compréhension des textes, (Page ; 1998, 2001). L'interprétation théâtrale d'un texte exige une compréhension approfondie du manuscrit proposé. En effet, afin de pouvoir dramatiser un texte l'apprenant doit nécessairement retracer le déroulement des évènements, se représenter le cadre spatial et matérialiser les traits et les comportements des personnages mis en scène. En somme, l'apprenant doit maîtriser le texte dans toutes ses dimensions ; linguistique et scriptural, mais aussi discursive et pragmatique, avant de le concrétiser sur scène. Allant dans la même logique, Giason (2005) explique que la concrétisation des textes lus contribue à mieux les comprendre en assurant que les apprenants «*qui jouent une histoire en ont une meilleure compréhension* » (P. 293).

Ajoutons à cela, l'herméneutique textuelle. En effet, les différentes interprétations qui peuvent être articulées autour du même texte, influent à leur tour sur la prestation théâtrale proposée par les étudiants. Cela en permettant à chaque

apprenant de nous faire découvrir sa vision sur le monde, et accéder à une vision unique, à un sens unique.

Rappelons que l'interprétation textuelle se construit par rapport aux connaissances antérieures, mais aussi par rapport à vécu de la personne (Legros, 2008). Le jeu théâtral permet pour ainsi dire une extériorisation de la personnalité ; individuelle et collective. Individuelle, car il y aura toujours une touche personnelle que l'apprenant laissera voir/entrevoir ou qui s'échappe. Collective dans le sens où on doit assurer le réemploi des diverses structures culturelles de la langue que véhicule le manuscrit, et ainsi, faire découvrir la culture de la langue apprise.

Allant dans la même perspective, Pierra (1996) considère que le jeu théâtral peut installer une compétence socioculturelle, en affirmant qu'« il y a une rencontre coactive de la langue et *de la culture dans l'univers théâtral* » (P.69) associant ainsi dans l'apprentissage d'une langue, par le biais du jeu théâtral, le linguistique au culturel.

Nous posons maintenant la question suivante : comment le texte théâtral peut favoriser la maîtrise du lexique en FLE, et contribuer ainsi à améliorer la compétence scripturale des étudiants ?

6.2.1 Le jeu théâtral au service du développement de la compétence lexicale

Avant d'entamer une réflexion sur le jeu théâtral, il nous semble important d'engager une explication et une mise en évidence ce que nous entendons par compétence lexicale en FLE.

6.2.1.1 La compétence lexicale en FLE

Le terme compétence recouvre des domaines bien variés. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes, et au cours des deux dernières décennies, la notion en question a notablement évoluée. En effet, les recherches dans ce domaine s'orientent de plus en plus vers de nouvelles perspectives en vue d'une réforme scolaire sur la base du concept « compétence ». En outre, la définition du concept en lui-même est un enjeu majeur dans la redéfinition des capacités, des objectifs, des méthodes et du rôle des protagonistes scolaires (Bronckart et *al*, 2005).

Nous poserons ainsi la question suivante : qu'est-ce qu'une compétence ?

Cette notion néanmoins ne désemplit pas d'ambiguïté et ne desservit pas en janotisme. J'explique.

Il a été très difficile aux membres du projet PARE⁸, chargés de l'élaboration des outils didactiques dans le cadre de la réforme, de donner une définition précise claire et concise. Pour notre part, afin de mettre en lumière ce concept, nous commencerons par poser un bref inventaire aux quelques acceptions du concept "compétence".

Afin d'entamer cet inventaire, nous ne pouvons que commencer par le pionnier de la révolution cognitive. Dans son article, *The Logical Structure of Linguistic Theory*, Chomsky (1955), considère la compétence comme une aptitude langagière innée et universelle permettant à l'être humain de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés dans n'importe quelle langue naturelle. Il s'agit de la connaissance implicite qu'a le sujet parlant de sa langue.

La notion de compétence linguistique introduite par Chomsky, se référerait aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole. Comme l'explique Jean-Jacques Richer (2011), la notion de compétence serait :

⁸ Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du Système Éducatif, PARE, UNESCO, ONPS, 2006

« La capacité d'engendrer, à partir d'un nombre fini de ressources un nombre infini de réponses inédites adaptées à l'imprévisibilité des contextes. On sait depuis Chomsky (1969) que la compétence doit être comprise comme la connaissance qu'un sujet a de sa langue, la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes ; la performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension d'un nombre infini de phrases correctes du point de vue du système de règles de la langue, même s'il ne les a jamais émises ni entendues auparavant (...). Il ne s'agit donc pas de reproduire des conduites apprises, mais de créer en permanence de nouveaux « comportements linguistiques » (p-18-19).

Ainsi, la compétence pourrait être considérée comme étant les connaissances du sujet relatives aux structures et au code du fonctionnement interne de la langue, dissocié des conditions sociales de production de la parole. Pour ainsi dire, Chomsky crée une dichotomie entre la notion de compétence (connaissance du code et du système de règle) et performance (la capacité et la mise en œuvre de ce système dans un contexte donné). Il ne s'agit plus d'apprendre par cœur des notions ou des phrases préalablement construites, mais plutôt d'être dans la capacité d'en créer de nouvelles et selon le contexte.

Comme deuxième définition, nous présentons celle adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence, et selon laquelle une compétence est un concept à plusieurs facettes, nous citons :

« Une compétence est un ensemble de connaissances/ savoirs, d'habiletés, /de savoir-faire et de dispositions/savoir-être qui permettent d'agir. La part de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'importance de ces trois aspects pour agir peuvent bien sûr varier d'une compétence à l'autre.» (P.15).

La notion de Compétence dans le CECRL est à prendre dans le sens que Chomsky donne à ce concept. En effet, l'importance donnée au pouvoir du sujet parlant à l'adaptation dans les différents contextes souligne la nécessité d'ancrer les apprentissages dans les situations de la vie quotidienne, pour un objectif « un agir social ». D'ailleurs, apprendre ou enseigner une langue étrangère a pour objectif principal de s'insérer dans une société donnée et d'appréhender à travers l'action et la réflexion, les savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Nous poursuivrons cet inventaire par la définition retenue, dans le texte français du Socle Commun de Compétences (2006) qui stipule que

« Chaque grande **compétence** du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. » (P.04).

D'un autre côté, l'expert canadien Le Boterf (1994) a, quant à lui, décrit les caractéristiques d'une personne dite « compétente », cela pourrait, en effet, permettre l'identification de la compétence et cela dans les différentes situations. De cette manière, il énumère, les traits caractérisant cette personne compétente, nous citons : « On reconnaîtra qu'une personne sait agir avec **compétence** si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualité, réseaux de ressources...) ; peut réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercices (critères d'orientation) ; peut produire des résultats (service, produit) satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un destinataire » (P.17) .

Adopté une position réflexive vis-à-vis des définitions répertoriées ci-dessous en guise d'illustration du flou sémantique qui entoure le concept de compétence, pourrait mettre en avant l'hypothèse suivante : que l'acceptation du concept

« compétence » peut être déterminée par le contexte socioculturel et le pays d'adoption.

Et qu'en est-il de la compétence lexicale, qui nous intéresse tout particulièrement ?

6.2.1.2 La compétence lexicale

Afin de fournir une base pour une évaluation fiable des connaissances lexicales, d'innombrables définitions de la notion « compétence lexicale » furent proposées. Dans le but de caractériser cette notion, nous emprunterons pour commencer la définition très générale à Henri Holec (1995) :

*« C'est la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, [...] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. »
(P.91)*

En outre, une compétence lexicale sous-entend une mobilisation des connaissances (savoirs), mais pas seulement, afin de comprendre et apprendre les fonctionnements très variables du lexique français, l'apprenant devrait être en mesure de pouvoir réinvestir ses connaissances (savoir-faire).

Connaitre un mot inclus ; la connaissance de sa forme, de sa signification, mais aussi la connaissance de l'usage. La connaissance de la forme regroupe d'un côté la connaissance de la forme écrite et les différentes parties du mot c'est-à-dire sa syntaxe, et d'un autre côté de la forme orale c'est-à-dire sa phonétique. Dans la connaissance de la signification, nous retrouverons la connaissance du concept et des référents (les différentes significations des mots polysémiques), la connaissance des spécificités du sens (référentiel, affectif, pragmatique, etc.), ainsi que la connaissance

des relations lexicales (synonymie, antonymie). Enfin, la connaissance de l'usage implique la maîtrise des fonctions grammaticales du mot, de ses relations avec d'autres mots (collocations) et des contraintes liées à son usage (fréquence, registres de langue), Lauffer (1994).

En outre, la compétence lexicale est définie par le Conseil de l'Europe (2000) comme étant « la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue » (P. 87). Selon Tréville (2000), elle est formée de « quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel, et socioculturel » (P. 88).

S'ajoute à ces quatre composantes « une composante dite stratégique » Lauffer, (1994), je cite : « l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance des mots par, des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production) » (P.88).

Selon Nation (2000), la compétence lexicale sous-tend des connaissances qui porteraient aussi bien sur le sens que sur la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé. Dans son écrit Nation (2000) ajoute que la connaissance porte aussi sur les mots en relation avec d'autres mots, ainsi que sur leur valeur dans le discours et leur portée en contexte culturel.

Pour notre part, nous soulignons la complexité du processus. En effet, il ne suffit pas de connaître la forme et le sens d'un mot pour être capable de l'utiliser correctement. Ceci est valable en langue maternelle et l'est encore plus en langue étrangère.

En outre, les recherches en didactique ont démontré que l'apprenant continuerait à faire les mêmes erreurs si l'enseignant use d'une simple correction de la production en question. En effet, le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant de déterminer le degré de maîtrise de la langue cible pour pouvoir amener l'apprenant à une maîtrise optimum.

En outre, la définition du concept « compétence lexicale » est en lui-même, un enjeu majeur dans la redéfinition des capacités, des objectifs, des méthodes et du rôle des protagonistes scolaires (Bronckart et *al*, 2005). Nous considérons comme *compétence lexicale*, une mobilisation des savoirs et des savoirs-faires. Puisque, nous considérons que l'apprenant doit non seulement posséder des connaissances sur le sujet traité, mais surtout il doit être en mesure de les réinvestir.

Pour notre part, comme nous l'avons souligné, nous rejoignons totalement la conception du lexique telle qu'elle est proposée par la LEC. Nous considérons que pour pouvoir prétendre en une maîtrise d'une lexie d'une langue, nous devons d'abord avoir une connaissance :

- sur sa forme,
- sur ses significations
- et aussi sur ses usages, (Lauffer, 1994 : P.67).

Nous poserons ainsi la question suivante comment favoriser le développement de la compétence lexicale des étudiants du département de langue française ?

Nous considérons que les activités théâtrales en classe de FLE pourraient être créées et investies comme un accompagnement ludique dans l'enseignement du lexique. Dans la perspective didactique que nous projetons de déployer, nous développerons deux séquences pédagogiques. Chaque séquence aura des objectifs différents et des activités allant dans la logique des objectifs et des compétences visés.

6.2.2 Les types d'unités lexicales mises en jeu lors de la dramatisation du texte théâtral

Si notre choix s'est posé sur l'étude du « lexique émotionnel », notre réflexion didactique nous engage à briser les chaînes avec l'optique traditionnelle dans l'enseignement du lexique qui s'appuie généralement sur la recherche « du mot juste » (trouver le mot qui paraît le plus adéquat pour nommer une émotion ou un sentiment). L'objectif que nous fixons est nettement plus large puisque nous projetons de donner à nos étudiants les outils nécessaires à la description des sentiments qu'ils éprouvent ou qu'ils prêtent à un personnage dans un récit fictionnel.

À travers les exercices que nous proposons, nous voulons cibler les altérations qui ont été les plus présentes dans les copies des étudiants (altérations relevées lors de la première expérimentation). Les activités proposées concernent aussi bien la forme que le sens, la combinatoire lexicale ne sera bien sûr pas un phénomène dont on en fera l'économie, au contraire c'est l'une des catégories que nous ciblons en priorité, vu le nombre d'altérations enregistrées à ce niveau. La catégorie nominale n'est pas seule concernée : nous travaillerons aussi bien sur les noms que sur les verbes, les adjectifs ; nous nous intéresserons également aux associations syntagmatiques (collocations).

Dès lors que nous nous intéressons à la mise en scène d'une émotion ou d'un sentiment dans un texte, le lien entre dénominations des sentiments et l'évocation ou la mise en scène des sentiments nous apparaît donc comme une clé pour le travail didactique orienté vers la production de textes.

Ainsi, nous comptons mobiliser des sentiments pour écrire un texte. Oui, mais comment ?

6.2.2.1 La mobilisation du lexique des sentiments pour planifier l'écriture d'un texte

Lors de l'étude d'un texte narratif, nous ne pouvons faire abstraction des sentiments présents dans la narration, leur description n'est certainement pas un supplément d'âme. En effet, comme le précise Grossman et al (2008), cette activité jouirait d'un apport fort non négligeant, puisqu'elle nous permet d'un côté de comprendre et d'interpréter les réactions d'un personnage. Et d'un autre côté, ceci nous aiderait à mieux appréhender l'enchaînement et aussi l'évolution de l'action. Selon les mêmes auteurs, l'intérêt humain lors de l'interprétation, la dramatisation, la mise en scène d'un sentiment ferait la différence entre un récit et une simple succession d'événements ou d'actions.

Ainsi, lors de notre travail préparatoire à la mise en scène, nous avons insisté sur leur rôle structurant. Ce terme est emprunté à Grossmann et al (2008), signifiant la mise en rapport des différents sentiments ressentis et le déroulement de l'action.

Nous soulignons que lors de notre expérimentation, nous nous sommes fortement appuyés sur l'idée développée par Grossmann & Bosch (2004). Selon ces auteurs, il est impératif de développer, travailler et œuvrer pour améliorer l'écriture à partir de ces trois directives :

- éviter le réemploi trop mécanique : il est naturel que les étudiants se servent du matériau lexical qui a émergé lors de la discussion collective ; cependant, le réemploi doit être effectué en connaissance de cause. Toutefois, Grossmann & Bosch (2004) soulignent qu'une telle capacité de tri ne peut véritablement s'acquérir que sur le long terme. Cependant, il est possible d'attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'une certaine économie de l'expression des sentiments s'impose. Ils suggèrent ainsi de demander aux apprenants de décrire un sentiment sans le nommer explicitement ou de le suggérer à partir de manifestations physiques ou de comportements ; il en va de même pour les expressions figées (avoir la chair de poule, avoir les cheveux qui se dressent sur la tête, etc.).

- Les auteurs préconisent aussi l'établissement d'un lien plus fin entre action narrative et sentiment éprouvé, lors d'un texte narratif, puisqu'il permet présenter une plus grande diversité de l'« offre » émotionnelle.
- Et enfin essayer de mieux gérer les « transitions émotionnelles ». Cet aspect est lié à deux autres aspects : le premier étant de pouvoir évoquer les différentes phases d'un sentiment. Le second est lié au dynamisme narratif : la description des sentiments intervient à des moments clés (des moments de pression ou de répit). Seule une observation fine des textes peut contribuer à aider les apprenants à améliorer leurs performances.

Pour notre part, nous nous servons d'une petite pièce théâtrale « Après l'orage ... vient le coup de foudre » (*voir annexe 04*), où le personnage principal passe par diverses émotions, cela dans le but d'observer comment un individu peut basculer d'un sentiment à un autre.

Nous nous posons maintenant la question suivante : comment allons-nous mettre les sentiments en scène et pour quel objectif ?

6.2.2.2 La mise en scène des sentiments dans les textes

Nommer explicitement les sentiments ressentis par un personnage dans un récit lors du jeu de dramatisation, permet à l'apprenant d'approfondir sa compréhension sur le sujet, d'un côté. D'un autre côté, cette mise en scène des sentiments permet à l'apprenant de se familiariser avec ce que l'on peut appeler la logique des sentiments, qui se traduit aussi par la passation d'une émotion à une autre dans la même action, (Pierra ; 1996). Cette activité de « nommer » les émotions ressenties, permet l'accès à un champ sémantique varié, clé pour l'interprétation des textes. Cette activité lors de notre expérimentation nous permettrait en plus d'une meilleure compréhension du texte, elle nous offrirait un accès au lexique émotionnel.

Concernant le choix des textes et des genres, nous n'avons pas voulu nous contenter d'une catégorisation du genre par exemple « les histoires qui font peur ») ou s'intéresser à un genre plus nettement défini (le récit fantastique).

À travers la dramatisation du texte théâtral, nous visons les objectifs suivants :

- 1- Une meilleure maîtrise du lexique émotionnel.
- 2- La planification de l'écriture textuelle à partir de la mobilisation du lexique émotionnel.
- 3- Pouvoir se représenter le cadre émotionnel à partir du genre du texte présenté.
- 4- Décrire les sentiments d'un personnage en l'intégrant au texte et à l'action.

Nous proposons ainsi une démarche pédagogique pour l'enseignement du FLE à l'université, qui jusqu'à nos jours, se fait de manière bancale, sans stratégie ni méthode claire. Nous présenterons par la suite les moyens que nous nous sommes offerts afin d'atteindre les objectifs que nous venons de présenter.

6.3 La démarche adoptée pour la mise en œuvre de notre enseignement du lexique

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, nous considérons que l'absence de méthode sur laquelle l'enseignant devrait s'appuyer pour la mise en œuvre de son cours de langue, est le premier facteur d'échec. Nous ne pouvons incriminer, tout le temps, l'étudiant. L'absence d'un appui pédagogique a pesé lourd, nous ne pouvons instituer un savoir d'une manière bancale, notamment en production de texte. Pour notre part, nous avons pris comme modèle pédagogique « l'approche par les tâches ».

Cette approche nous vient du monde anglo-saxon, elle est connue sous le nom de « task based learning » (T.B.L). Son objectif est que l'apprenant soit confronté

activement à la résolution de problèmes dans la langue cible. Il recouvre un éventail d'opportunité d'apprentissage, d'activités très structurées : recherche d'information sur un thème donné, exercice de comparaison et de remise en ordre, activité s'apparentant à la pédagogie par projet, participation à des débats suscitant des échanges d'opinions et d'idées, (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004).

Quelle que soit la forme retenue, les apprenants doivent travailler autour de contenus d'apprentissage motivant, leur permettant de participer de manière active et créative.

Bien évidemment, notre choix de méthode n'est nullement aléatoire, bien au contraire. Cette méthode coïncide avec notre objectif d'enseignement, dans lequel nous tenons impérativement à l'articulation des savoirs aux savoirs-faires dans l'enseignement du lexique.

Que signifie le terme tâche ? Comment une tâche peut-elle être différente des termes activité ou exercice ? Il est évident que dans toute recherche en pédagogie ou en didactique de se mettre d'accord sur le terme tâche.

La tâche n'est pas un exercice. Cette affirmation aussi simpliste qu'elle peut sembler est fondamentale, et constitue une rupture en soi. Souvent dissociés, injustement comparés, les termes tâches et exercices sont souvent mal distingués. Plusieurs chercheurs ont essayé de donner, suggérer une différenciation entre les deux termes. Cossu Yvonne cité dans Willis (2014) suggère qu'une tâche suppose qu'il ait plusieurs réponses possibles, alors que l'exercice n'admet qu'une seule réponse. Cette distinction corroborerait avec la définition de Widdowsson cité dans Nunan (2004), en effet, selon ce chercheur la différence résiderait dans la visée de chacune, l'une étant pragmatique, l'autre étant sémantique.

En outre, l'exercice a trait à un sens sémantique, les significations systématiques que les formes spécifiques peuvent véhiculer indépendamment du contexte. Tandis que la tâche a un sens pragmatique, soit l'utilisation de la langue en contexte.

Ellis (2003), propose sa propre définition, pour lui, la tâche est un plan de travail, elle implique en priorité le processus d'utilisation du langage comme dans le monde réel, elle vise les quatre compétences, elle a pour finalité un résultat communicatif défini.

6.3.1 La tâche et le CECR

La tâche, selon le CECR, est une manière d'envisager l'action de l'apprenant acteur social. Selon la logique du CECR : l'objectif est constant ; accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir autant que faire se peut un acteur social à part entière.

Dans le CECR, la tâche est subdivisée en : Tâche de pré-communication, tâche pédagogique communicative, tâche proche de la vie réelle.

Les tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs, elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs, leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond, mais éventuellement sur la forme (une réalisation linguistique correcte).

Comment avons-nous intégré la tâche dans notre enseignement du lexique à travers la dramatisation du texte ?

Le changement de rôle de l'enseignant provoqué par l'approche par tâche est une révolution dans la manière d'enseigner. Il ne s'agit plus de déverser des savoirs et d'en vérifier la restitution, ou de diriger des exercices et d'en contrôler l'exécution.

L'enseignant sera amené plutôt à :

- observer, analyser, orienter, rectifier, la démarche de la résolution de la tâche.
- Fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution.

Mais comment a-t-on intégré l'approche par tâche dans notre enseignement du lexique ? Comment se construit une séquence fondée sur cette approche ?

Cela peut se résumer, de la manière suivante, un travail préparatoire où nous avons envisagé :

A – le choix des documents

La production textuelle et particulièrement du texte authentique est un élément pivot dans la situation d'enseignement apprentissage du FLE.

La principale difficulté rencontrée lors d'un tel processus d'enseignement subsistait dans la collecte et la sélection de documents ainsi que leur enracinement dans des situations de la vie réelle.

L'identification et l'étude des points linguistiques qui vont être étudiés dans le texte.

B – classifier le type de tâche :

Après avoir choisi le sujet ou le texte approprié à sa classe, nous avons envisagé et conçu une série de tâche qui incitera ses apprenants à parler ou de lire sur ce sujet.

Les types de tâche qui peuvent être utilisés sont les suivantes :

- Lister.
- Ordonner et classer.
- Relier.
- Comparer.
- Résoudre un problème.
- Partager des opinions et expériences personnelles.

Concernant la phase de réalisation de la séquence pédagogique nous avons procédé de la manière suivante :

a. phase de réalisation :

L'amorce : c'est une tâche préliminaire qui consiste à introduire le lexique pertinent nécessaire à la réalisation de la tâche ciblée lecture/ écoute. Ainsi pour travailler l'aspect métatextuelle, nous avons dressé une grille de lecture que l'étudiant devait faire et rendre sous forme de fiche de lecture pour la pièce.

L'œuvre : trouver le titre de la pièce, le nom de l'auteur et la date de rédaction.

L'espace : situer le lieu de l'action, repérer les éventuelles descriptions.

Le temps : situer l'époque à laquelle se déroule la fiction, donner la durée de l'histoire, établir l'ordre dans lequel se déroule l'intrigue...

- La grammaire : Mode verbale, emploi des verbes transitifs intransitifs.
- Le lexique : les collocations, les locutions, champ lexical, champ sémantique.
- Le contenu et la forme du document, la structure, les registres....
- L'approche didactique est centrée sur l'étude syntaxique et sémantique.
- Le culturel : imaginer les costumes de chaque personnage et le décor (les vêtements et le mobilier).

- **Pratique** : consolidation des structures utiles, éléments lexicaux.

- **Réemploi** :
 - se faisait par la dramatisation du texte théâtral, notamment par la mise en mot des sentiments.
 - production d'un texte narratif.
 - recours au lexique des sentiments.

6.3.2 Les activités proposées pour la maîtrise du lexique des émotions

Les activités proposées devraient permettre aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques, à travers le perfectionnement de la prononciation et de l'expression orale. Il est important aussi de le familiariser avec les différents aspects de la langue. Ces processus amèneraient l'apprenant à un degré de maîtrise du lexique en FLE.

Nous présenterons les activités en proposant d'abord une synthèse. Nous détaillerons ensuite les objectifs, la (les) compétence(s) visée(s), la durée approximative de la réalisation, le matériel à préparer (s'il y a lieu).

Au cours du mois d'Avril, de l'année universitaire 2016/2017, nous avons mis en place notre expérimentation exploratoire. Nous avons travaillé avec quatre groupes différents, correspondants chacun à une variable que nous nous sommes assignés.

Les étudiants qui ont participé à cette expérimentation sont tous des volontaires, les séances que nous avons eues se sont faites en dehors de leurs heures de cours. Nous avons confronté les étudiants à une situation *d'in put* et *d'out put*, c'est-à-dire que nous avons évalué dès la première séance, et avec chaque groupe, leurs degrés de maîtrise lexicale, sur un thème qui s'articule autour des émotions⁹. À la fin des séances programmées, nous avons confronté les étudiants à une deuxième évaluation, sur le même thème, afin d'évaluer leurs progressions en matière de maîtrise lexicale.

L'évaluation s'est faite à partir de la catégorisation que nous avons proposée et des résultats que nous avons obtenus. Rappelons que nous avons opté pour une catégorisation qui tient en compte des différentes dimensions du lexique (au niveau de la forme, du sens et au niveau de la combinatoire aussi). Lors de cette expérimentation nous nous sommes basés que sur les dimensions du lexique les plus altérées.

⁹L'évaluation s'est faite à partir de la typologie des erreurs lexicales présentées dans le chapitre 04

Nous avons organisé les séances pour l'enseignement du lexique à travers la dramatisation du texte de la manière suivante :

Séquence 01 :

Tâche : Exercice des sous textes (1 heure 30).

La notion de sous-texte, dans le monde théâtral, renvoie aux implicites du texte dramatique, à ce que le texte ne dit pas, mais que l'on comprend grâce à l'interprétation d'un comédien (Pavis, 2002). L'exercice du sous-texte fait appel à la maîtrise de compétences verbales et paraverbales et permet d'amener les apprenants à les développer à travers une courte prise de parole.

OBJECTIFS :

- L'exercice du sous-texte a pour objectif d'introduire ou d'approfondir des notions telles le regard, la gestuelle, etc.
- Il sert aussi à réaliser l'importance des gestes et des expressions faciales lors d'une communication orale et de s'en servir.
- L'expression orale dans le jeu théâtral constitue un outil pour la correction phonétique.

COMPÉTENCE VISÉE : expression orale.

MATÉRIEL : des bouts de papier sur lesquels nous retrouvons les noms d'émotion telles que la colère, la surprise, la honte, l'amour, la joie, la tristesse, etc.

ÉTAPES DE RÉALISATION :

- Organiser la classe en cercle ou de sorte que tous les étudiants puissent se voir.
- Faire tirer à chaque apprenant un papier sur lequel apparaît le nom d'une d'émotion. L'apprenant ne révèle pas l'émotion qui lui est attribuée.
- Choisir une courte phrase. Il est suggéré de choisir quelque chose de simple et qui commencerait avec le pronom « je », tel que : « Je suis fatigué(e) », « J'adore les devoirs », etc. et d'essayer de l'interpréter selon l'émotion attribuée à l'étudiant.
- Les autres, à main levée, tentent de deviner l'émotion exprimée par leur camarade en justifiant leur réponse (selon le regard, le débit, la gestuelle).
- Nous avons introduit en dernier lieu des notions relatives au lexique abordé ensemble, en travaillant la synonymie, la polysémie, les collocations et expressions figées.

Séquence 02

Séance 01

Tâche : la compréhension grâce à la dramatisation du **texte** « *après l'orage... y'a le coup de foudre* » (5 heures/ 03 séances).

Le processus de dramatisation porte sur la mise en dialogue, la création d'une tension dramatique et/ou la mise en relief de la dynamique de l'action, et ce, relativement au texte théâtral (Pavis, 2002).

OBJECTIF :

- Comprendre le texte initial, pour que l'apprenant soit en mesure d'identifier les éléments prédominants du récit (personnages, lieux, actions, etc.) et qu'il sache faire des liens entre ces éléments.
- Réfléchir sur les collocations et de la manière dont un lexème «appelle» d'autres lexèmes. L'objectif est donc ici principalement de décrire l'état émotionnel chez un personnage (leurs atténuations, leurs déclinaisons, leurs intensifications) en recourant non seulement aux noms de sentiments, mais à la phraséologie verbale associée (ex. un sentiment de terreur s'empara de lui) ;
- Certains noms peuvent exprimer l'intensité par eux-mêmes (terreur) ; le processus d'intensification peut se traduire par des verbes (sa peur grandit, s'accroît, se développe ; il sent la peur monter en lui, etc.).

COMPÉTENCES VISÉES :

- Maîtrise des propriétés inhérentes à la lexie,
- Maîtrise du mode verbale,
- Prendre conscience des collocations et expressions figées présentes dans le texte

ÉTAPES DE RÉALISATION :

- Former de petites équipes (2 étudiants).
- Présenter le texte.
- Demander aux apprenants de faire une première lecture du texte et d'en relever les principaux éléments selon la fiche proposée. Comme nous l'avons vue précédemment, nous proposons une grille de lecture que l'étudiant devait faire et rendre sous forme de fiche de lecture pour la pièce.
- Expliquer ce qu'est la dramatisation en modélisant à partir du texte, c'est-à-dire en faisant soi-même la dramatisation. Cela permettra de mieux comprendre ce dont il s'agit.
- Essayer de réfléchir ensemble sur les procédés du texte ; temps, adjectifs, noms, adverbes, locutions, expressions figées et collocations.
- Demander aux étudiants de poursuivre l'exercice, chaque équipe doit essayer de procéder à la dramatisation d'une scène de manière différente du même texte, et essayer de voir les différentes interprétations textuelles.

Séance 02

Tâche : la compréhension grâce à la dramatisation du **texte** « *après l'orage... y'a le coup de foudre* » (suite).

Le processus de dramatisation porte sur la mise en dialogue, la création d'une tension dramatique et/ou la mise en relief de la dynamique de l'action, et ce, relativement au texte théâtral (Pavis, 2002).

COMPÉTENCES VISÉES : compétence lexicale (le lexique émotionnel) et réinvestissement.

Plan d'action pour l'acquisition du lexique émotionnel :

Nos objectifs	Pour y parvenir
1- Une meilleure maîtrise du lexique émotionnel.	A. prendre connaissance du lexique des sentiments en apprenant les nuances qui distinguent les sentiments proches. B. explorer les scénarios associés aux lexèmes (ex). C. connaître les lexèmes associés aux mots
2- La planification de l'écriture textuelle à partir de la mobilisation du lexique émotionnel.	A. comprendre l'enchaînement des sentiments vécu par le personnage de la pièce théâtrale. B. appréhender le rôle structurant des sentiments à partir de l'expérience

	<p>personnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire les sentiments contradictoires d'un personnage ; - Décrire un événement émotionnel prélude à un développement narratif : rencontre, coup de foudre... - Discerner les sentiments ressentis par un personnage en décrivant son comportement, son attitude (sans nommer explicitement les sentiments) - Exprimer un point de vue subjectif, témoignant d'un sentiment.
<p>3- Pouvoir se représenter le cadre émotionnel à partir du genre du texte présenté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pouvoir associer un climat et des actions narratives en jouant sur la synergie ou l'antagonisme entre climat et action : - climat de joie qui débouche sur un événement effrayant, - climat de peur qui se termine par un événement futile, - climat de quiétude troublé par un événement angoissant, dangereux...
<p>4- Description du lexique émotionnel présent dans le texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire les sentiments éprouvés en ayant recourt aux : collocation, expressions figées.

Séance 03 (7 jours après)

Tâche : la compréhension grâce à la dramatisation du **texte** « *Après l'orage... y'a le coup de foudre* » (suite).

COMPÉTENCES VISÉES :

Dramatisation du texte et production écrite

OBJECTIF :

Réinvestissement des compétences ciblées lors des séances :

- Maîtrise des propriétés inhérentes à la lexie,
- Maîtrise du mode verbale,
- Développer la compétence lexicale.

ÉTAPES DE RÉALISATION :

- Former au préalable des groupes de deux pour jouer une scénette de la pièce théâtrale étudiée.
- Se mettre d'accord sur les scénettes de chaque groupe.
- Donner le temps nécessaire aux étudiants pour préparer leurs scénettes (7 jours).
- Faire passer les groupes d'étudiants pour la dramatisation de leur pièce théâtrale.
- Faire passer les groupes d'étudiants selon l'ordre chronologique de la pièce.
- Engager une discussion sur les prestations des uns et des autres.
- Enfin, demander aux étudiants de produire un texte narratif.

CONSIGNE DE LA PRODUCTION ÉCRITE :

À la manière du texte étudié, évoquez en un paragraphe un événement qui ne vous a pas laissé indifférent.

- Relatez l'enchaînement des sentiments vécu.
- Associer un climat et des actions narratives en jouant sur la synergie ou le contraste entre climat et action.
- La caractérisation des sentiments éprouvés se fera en ayant recours notamment aux collocations et aux expressions figées.

Note de fin de chapitre

La perspective que nous entreprenons dans le cadre de cette recherche consiste à articuler une didactique de l'écriture et une didactique du lexique en FLE, en s'appuyant sur l'idée qu'un entraînement prenant en compte le lexique peut avoir des répercussions positives, si cet entraînement est effectué dans une perspective de production de textes.

Chapitre 7. Le développement des compétences lexicales et métalexicales pour une production de texte en FLE

Introduction

Classiquement dans les travaux de recherches relevant des deux médias, l'oral et l'écrit sont abordés sous l'angle de rapprochement, considérant souvent que l'écrit est un recodage de la langue orale. Ou alors de différenciation, soulignant ainsi les différences existantes entre les deux systèmes. Dans le précédent chapitre (chapitre VI), nous avons expliqué pourquoi nous avons décidé de repenser les frontières entre l'écrit et l'oral, et apprendre l'écrit à partir de l'oral.

La présente expérimentation a été menée dans un but exploratoire. Nous tenons à proposer un système d'aide pour pallier les lacunes lexicales repérées dans les rédactions des étudiants. Nous nous proposons d'étudier l'impact des activités d'entraînement lexicales et métalexicales à l'oral sur le transfert des savoirs lexicologiques.

Mais d'abord qu'entendons-nous par *activités métalexicales* ?

L'activité métalinguistique, appelée aussi métalangage ou encore métalangue désigne pour Gombert (1990 : 27) :

« Un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant ; 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique ».

Toute langue est particulière, et tout apprentissage requiert le recours à une réflexivité. Ainsi, nous choisissons de recourir au terme *activité métalinguistique* pour désigner toute activité de réflexion sur la langue. Nous rejoignons l'idée avancée par Anctil (2005), pour qui le métalangage propre au lexique devrait contenir une réflexivité sur la lexie, ses acceptions, la polysémie, l'homonymie, la synonymie, les collocations, les expressions figées, etc.

Nombreux sont les travaux qui préconisent l'apport de la communication orale en classe comme aide aux apprentissages, en considérant l'intérêt de l'échange entre apprenant-apprenant, en référence à la notion de conflit socio-cognitif.

Ainsi, nous postulons que l'amélioration des aspects lexicaux dans la production d'écrits peut passer par la communication orale notamment à travers sa fonction réflexive. L'activité théâtrale nous semble l'outil de prédilection.

7.1 Les aspects méthodologiques de la recherche

Les participants à cette recherche sont des étudiants inscrits en 1^{ère} année licence. L'expérimentation s'est déroulée en deux étapes, situation *in put et out put*. Tous les étudiants ayant participé à cette expérimentation étaient tous des volontaires, les cours proposés se sont déroulés en dehors de leurs heures d'enseignement.

7.1.1 Les objectifs et les hypothèses

Cette recherche se situe dans une perspective développementale et didactique. Nous visons à travers cette expérimentation deux principaux objectifs :

- Étudier les effets d'un entraînement métacognitif- en particulier métalexical- à l'oral sur la production écrite à l'université pour les étudiants qui sont inscrits en 1^{ère} année licence au département de lettre et langue étrangère.
- Étudier le lexique des émotions mobilisé par les étudiants lors de la production de textes narratifs.

À cet effet, nous posons les hypothèses suivantes :

- Un travail métacognitif orienté vers des explications du lexique réduit la charge cognitive impliquée dans la production écrite et, en conséquence, améliorerait la qualité de production de textes des étudiants.

- Le texte issu d'une pièce théâtrale, accompagnée de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour favoriser le transfert des savoirs lexicologiques.
- Le réinvestissement du lexique émotionnel est facilité par le jeu de dramatisation du texte théâtral.

7.1.2 Les aspects méthodologiques et le protocole de la recherche

Étape 1 : Pré- tests (mars)

La première étape consiste à évaluer les compétences lexicales des étudiants dans leurs écrits. Pour ce faire, nous avons analysé les erreurs lexicales dans leurs écrits selon une grille d'évaluation que nous avons établie. Lors de cette analyse, nous nous sommes focalisés sur les erreurs les plus récurrentes dans les rédactions des étudiants.

Étape 2 : Les entraînements lexicaux (avril).

Cette étape correspond à la phase d'entraînements lexicaux, avec prises d'information sur l'évolution des compétences des étudiants. Pour ce faire, deux classes de 1^{ère} année sont étudiées afin de croiser deux variables que nous avons retenues : présence ou absence d'entraînement lexical à l'oral. Le groupe est généralement formé de 10 étudiants, la taille des petits groupes varie entre 2 et 4 étudiants.

7.2 La méthodologie de recueil des données

Dans ce qui suit, nous présentons brièvement les choix sur lesquels nous nous sommes arrêtés pour la réalisation de notre expérimentation.

7.2.1 Les participants

Les étudiants qui ont participé à notre expérimentation sont des étudiants et des étudiantes du département de français de l'université de Mascara.

7.2.2 Le choix du protocole de recherche

Nous avons opté pour deux groupes l'un groupe témoin et l'autre groupe contrôle.

En guise de pré-test, les étudiants des deux groupes ont effectué un premier jet, cela dans le but d'analyser les difficultés lexicales chez les deux groupes sans aide explicite.

En post-test, les étudiants des deux groupes ont produit leur deuxième jet. Sans entraînement lexical et métalexical pour le groupe 01 (groupe contrôle). Avec entraînement lexical et métalexical pour le groupe 02 (groupe témoin).

En outre, la nécessité de deux groupes dans la deuxième étape de notre expérimentation, l'un groupe témoin et l'autre contrôle, réside dans l'aide supplémentaire (dramatisation du texte) dont bénéficiera le groupe témoin, ceci afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

7.2.3 Les conditions du travail expérimental

Lors de l'expérimentation, nous avons procédé de la manière suivante :

Nous avons proposé le même texte narratif pour étude et ensuite réinvestissement des compétences acquises. Les productions écrites se sont organisées chez les deux groupes de la manière suivante :

Production écrite sans travail préparatoire à l'oral : avec le groupe contrôle nous avons travaillé le lexique des émotions, en ayant recourt à un enseignement traditionnel (reformulation, schéma narratif, explication des notions clés). Ainsi, avec ce groupe nous avons travaillé, la production écrite sans recourir à un travail préparatoire à l'oral explicite.

Production écrite avec un travail préparatoire à l'oral : en ayant recours au même texte que le G1 « après l'orage ...le coup de foudre », le groupe témoin a bénéficié d'une aide supplémentaire. L'utilisation de l'oral pour expliquer un texte écrit. Cette activité avait pour principale objective « l'éveil de la réflexivité » chez les étudiants. Cette activité d'entraînement lexical et métalexical serait une activité que nous considérons motivante pour les apprenants puisqu'elle ouvrirait le champ aux étudiants à s'exprimer via le réinvestissement du texte, à travers la dramatisation de la pièce théâtrale. En outre, nous avons travaillé le lexique des émotions, en ayant recourt à un texte théâtral, nous avons travaillé, le lexique des émotions en ayant un travail préparatoire explicite suivi de la dramatisation du texte (*voir 6.3.3 les activités proposées*).

7.3 Les hypothèses de recherche et les prédictions

Nous présentons deux séries d'hypothèses et de prédictions relatives aux analyses effectuées lors de l'expérimentation. Les étudiants des deux groupes ont effectué un premier jet, cela dans le but de constater les erreurs lexicales présentes chez les deux groupes du G1, G2. Le second jet vise quant à lui à analyser l'effet de l'entraînement lexical et métalexical sur le transfert des savoirs lexicologiques. Le groupe contrôle a bénéficié d'un enseignement classique, étayage et reformulation. Le groupe témoin quant à lui a bénéficié d'un entraînement lexical et métalexical à l'oral et réinvestissement (dramatisation du texte).

Les analyses des productions des étudiants vont être élaborées sur la base de la grille d'analyse lexicale que nous avons proposée dans la première expérimentation.

7.3.1 La première analyse

Analyse du nombre d'erreurs lors de la production d'un texte narratif dans les deux groupes.

Hypothèse 1

Nous supposons que les participants des groupes G1 et G2 produisent le même nombre d'erreurs lors du 1^{er} jet. En effet, les participants sont tous d'un niveau équivalent et effectuent la même tâche dans les mêmes conditions.

Prédiction 1

G1 = G2

7.3.2 La seconde analyse

Analyse de l'effet de l'activité lexicale et métalexicale sur le transfert des savoirs lexicologiques (avec entraînement à l'oral vs sans entraînement à l'oral)

Hypothèse 2

Nous attendons une interaction des facteurs Groupe et Type d'erreurs. En effet, nous supposons que les participants du groupe G2, grâce « à l'entraînement à l'oral » vont réactiver davantage leurs connaissances et donc produire moins d'erreurs lexicales que les participants du groupe G1.

Prédiction 2

G1 > G2

Hypothèse 3

Nous supposons que les participants du G1 produisent plus d'erreurs dans les types d'erreurs analysées que le G2 :

- la combinatoire lexicale (V1), respect des propriétés inhérentes à la lexie (V2), utilisation du mode verbal (V3), au niveau de la forme de l'unité lexicale (V4).

Prédiction 3

G1 V1 > G2 V1

G1 V2 > G2 V2

G1 V3 > G2 V3

G1 V4 > G2 V4

Hypothèse 4

Nous supposons que les participants du G2 en raison de leur entraînement à l'oral et réinvestissement par le biais de la pièce théâtrale vont produire moins d'erreurs au niveau de la combinatoire lexicale. Ainsi, nous postulons que le réinvestissement du lexique émotionnel est facilité par le jeu de dramatisation du texte théâtral.

Prédiction 4

G1 > G2

Hypothèse 5

Nous supposons que l'activité d'entraînement lexical et métalexical à l'oral aura un effet positif sur la production des étudiants du G02 lors du 2^{ème} jet. Alors que pour le Groupe 01 nous postulons que la différence ne sera pas significative entre 1^{er} et 2^{ème} jet.

Prédiction 5

G01 Jet 1 = Jet 2

G02 Jet 1 > Jet 2

7.4 La présentation des résultats

La Présentation des résultats d'analyse du premier jet (J1)

7.4.1 La première analyse : comparaison entre les erreurs commises lors du premier jet (J1) par les deux groupes (G1, G2).

Les données ont été analysées selon le plan $S \times G2 \times V4$ dans lequel les lettres S, G, V, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui a relis un texte d'aide ; G2 = groupe ayant bénéficié d'un entraînement à l'oral), type d'erreur (V1= erreur au niveau de la combinatoire lexicale ; V2= non-respect des propriétés inhérentes à la lexie ; V3= utilisation erronée du mode verbal ; V4= erreur au niveau de la forme).

Le facteur Groupe n'est pas significatif : $F(1,18) = 5,466, p > 0,8579$). Les erreurs commises par les participants ne varient pas en fonction des groupes (moy G1= 9,25 vs moy G2=9,15). Lors du premier jet, les sujets des deux groupes produisent le même nombre d'erreurs.

Le facteur Type d'erreur (V1 vs V2 vs V3 vs V4), est significatif $F(3,18) = 109,772, p < 0,0001$. (moy V1 =11,95 vs moy V2 = 12,3 vs moy V3 = 08,05 vs moy V4 = 04,50). Lors du premier jet, les participants des deux groupes commettent des erreurs suivant l'ordre qui suit : $V2 > V1 > V3 > V4$. (Voir Tableau 12. Figure 11).

L'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur (V1 vs V2 vs V3 vs V4), n'est pas significative ($F(3,54) = 1,988, p > 0,101$). Les quatre types d'erreurs commis par les participants des deux groupes lors du premier jet (J1) ne varient pas en fonction des groupes. Les sujets des deux groupes G1, G2 commettent le même nombre d'erreurs lors de l'écriture du premier jet. Hypothèse 01 et prédiction 01 sont validées.

Groupe	Types d'erreur	Moyennes	Dév. Std	Err. Std
G1	V1	12,000	2,309	0,730
G1	V2	13,000	2,309	0,730
G1	V3	8,000	1,826	0,577
G1	V4	4,000	1,155	0,365
G2	V1	11,900	2,132	0,674
G2	V2	11,600	1,776	0,562
G2	V3	8,100	1,595	0,504
G2	V4	5,000	1,155	0,365

Tableau 13 . Moyennes et Écart type des erreurs commises lors du premier jet (J1) en fonction des groupes (G1 vs G2).

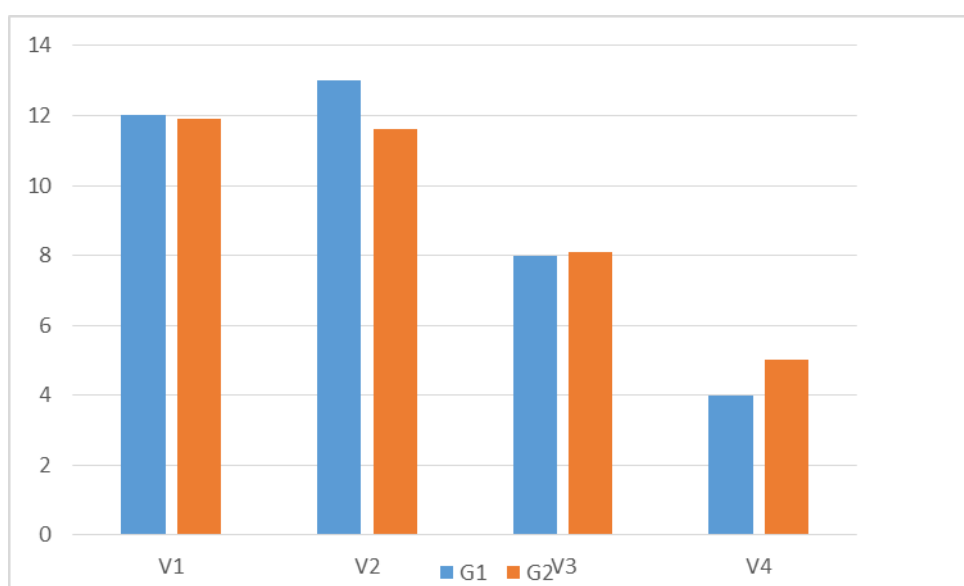


Figure 10. Moyennes et écart type des erreurs commises lors du premier jet (J1) en fonction des groupes (G1 vs G2)

La présentation des résultats d'analyse du deuxième jet (J2)

7.4.2 La première analyse : comparaison entre les erreurs commises lors du deuxième jet (J2) par les deux groupes (G1, G2).

Les données ont été analysées selon le plan $S \times G \times V$ dans lequel les lettres S, G, V, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui a relis un texte d'aide ; G2 = ayant bénéficié d'un entraînement à l'oral), type d'erreur (V1= erreur au niveau de la combinatoire lexicale; V2= non-respect des propriétés inhérentes à la lexie ; V3= utilisation erronée du mode verbal ; V4= erreur au niveau de la forme).

Nous remarquons que le facteur Groupe est significatif : $F(1,18) = 53,382, p < 0,0001$). Les erreurs commises par les participants varient en fonction des groupes (moy G1= 8,00 vs moy G2=5,25). Lors du second jet, les sujets du deuxième groupe produisent moins d'erreurs par rapport aux participants du premier groupe. L'hypothèse 02 et la prédiction 02 sont validées.

Aussi, le facteur Type d'erreur (V1 vs V2 vs V3 vs V4), est significatif $F(3,18) = 89,674, p < 0,0001$. (moy G1V1 =12 vs moy G2V1 = 5) ; moy G1V2 = 10 vs moy G2V2 = 7) ; (moy G1V3 =7 vs moy G2V3 = 5) (moy G1V4 =3 vs moy G2V4 = 4). Lors du second jet, les participants premiers groupes commettent plus d'erreurs par rapport aux participants du groupe G2. L'hypothèse 03 et la prédiction 03 sont validées.

Ainsi, l'interaction des facteurs Groupe et Type d'erreur (V1 vs V2 vs V3 vs V4), est également significative ($F(3,54) = 42,717, p < 0,101$). Les quatre types d'erreurs commis par les participants des deux groupes lors du premier jet (J1) varient en fonction des groupes. Les sujets des deux groupes G1, G2 ne commettent pas le même nombre d'erreurs lors de l'écriture du second jet. Hypothèse 04 et prédiction 04 sont validées. (Voir Tableau 13. Figure 12).

Groupe	Types d'erreur	Moyennes	Dév. Std	Err. Std
G1	V1	12,000	2,309	0,730
G1	V2	10,000	1,155	0,365
G1	V3	7,000	0,816	0,258
G1	V4	3,000	1,155	0,365
G2	V1	5,000	1,155	0,365
G2	V2	7,000	1,155	0,365
G2	V3	5,000	0,816	0,258
G2	V4	4,000	1,155	0,365

Tableau 14. Moyennes et Écart type des erreurs commises lors du second jet (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

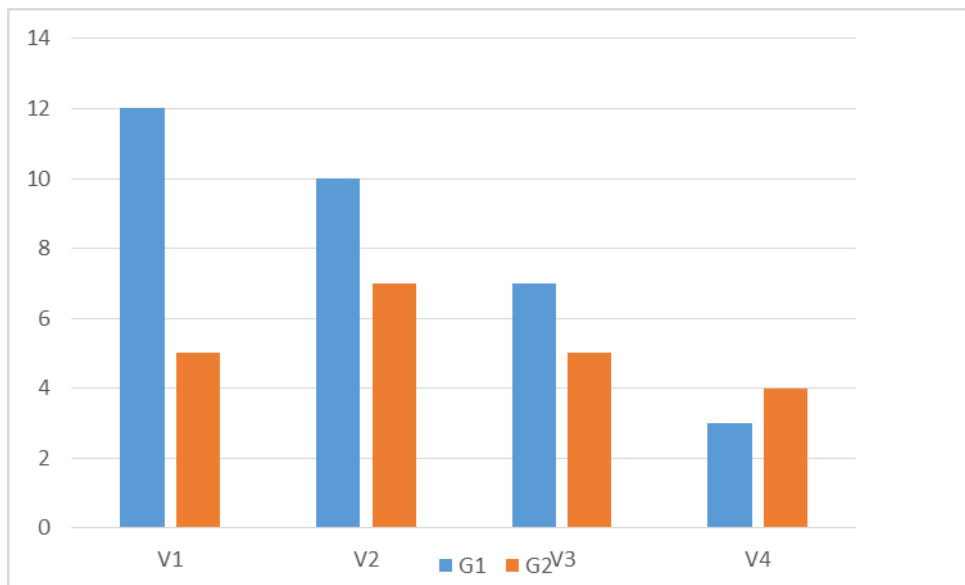


Figure 11. Moyennes et Écart type des erreurs commises lors du second jet (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

7.5 La comparaison entre les erreurs commises lors des deux jets (J1 et J2) par les deux groupes (G1, G2)

Les données ont été analysées selon le plan S<G2>* J2 dans lequel les lettres S, G, V, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui a relis un texte d'aide ; G2 = groupe qui a théâtralisé le texte), jet (J1= premier jet ; J2= deuxième jet).

Le facteur Groupe est significatif : $F(1,18) = 33,707, p < 0,0001$). Les erreurs commises par les participants varient en fonction des groupes (moy G1= 8,625 vs moy G2=7,20). En comparant les résultats des deux jets, les sujets du deuxième groupe produisent moins d'erreurs par rapport aux participants du premier groupe.

Le facteur jet est également significatif $F(1,18) = 63,024, p < .0001$). (moy G1J1 =9.25 vs moy G2J1 = 9,15) ; moy G1J2 = 8 vs moy G2J2 = 5,25) ; (moy G1V3 =7 vs moy G2V3 = 5) (moy G1V4 =3 vs moy G2V4 = 4) . Lors du second jet, les participants du premier groupe commettent plus d'erreurs par rapport aux participants du groupe G2. L'hypothèse est alors validée. (Voir Tableau 14. Figure 13).

L'interaction des facteurs Groupe et Type de jet est également significatif ($F(1,18) = 81,473, p < 0,101$). Les erreurs commises par les participants des deux groupes lors du premier jet (J1) et du deuxième jet (J2) varient en fonction des groupes. Les sujets du deuxième groupe G2 commettent moins d'erreurs lors de l'écriture du second jet.

Groupe	Jet	Moyenne	Dév. Std	Err. Std
G1	Jet 1	9,250	0,920	0,291
G1	Jet 2	8,00	0,850	0,269
G2	Jet 1	9,15	1,055	0,334
G2	Jet 2	5,25	1,087	0,344

Tableau 15. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors des deux jets en fonction des groupes (G1 vs G2).

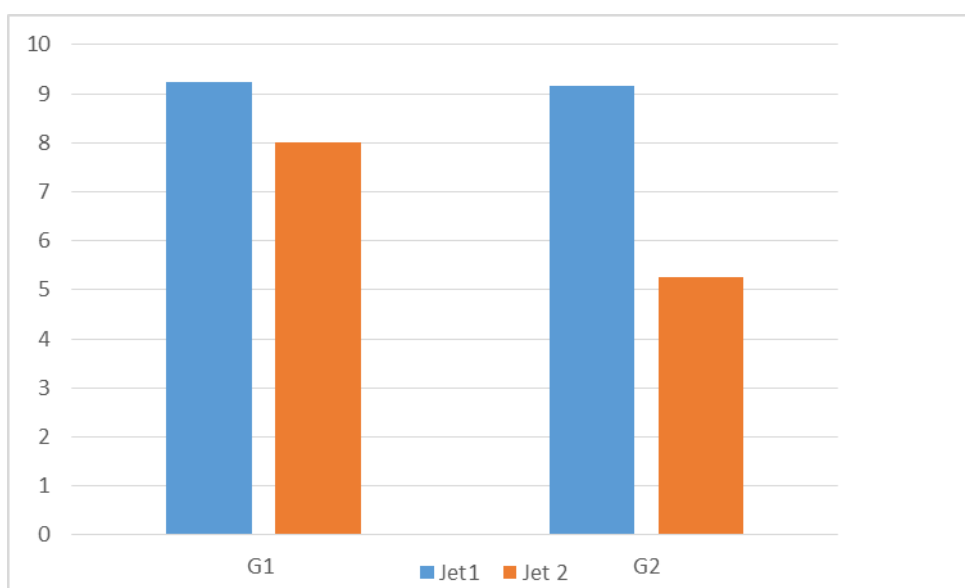


Figure 12. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors des deux jets en fonction des groupes (G1 vs G2).

7.6 Discussion générale

L'objectif de notre expérimentation était d'évaluer l'effet de l'activité lexicale et métalexicale sur le développement de la maîtrise du lexique en FLE (Florin, Guimard & Nocus, 2008) : favoriser le transfert des savoirs lexicologiques à l'écrit en ayant recours à la dramatisation d'un texte théâtral. Cette activité souvent associée à l'apprentissage de l'oral est considérée de nos jours par nombreux praticiens, comme étant un outil pour développer la compétence scripturale, linguistique, discursive, mais aussi pragmatique des apprenants, (Narcy-Combes & Walsky, 2004).

Dans une tentative de didactisation du lexique de la peur visant à développer les performances langagières des apprenants, Masseron (2008) souligne que cette activité engage une élaboration des conceptions monde et discours. Ainsi, dans ses conclusions, la perspective d'acquisition/apprentissage lexicale est métalinguistique. Cette dernière est considérée être une activité consciente, un contrôle délibéré sur les aspects de la langue. L'acquisition du lexique doit alors dépasser le seuil de l'acquisition intuitive, l'acquisition doit passer alors par la verbalisation, les paraphrases, les définitions, les reformulations qui doivent être au cœur de cette activité.

Allant dans cette perspective, nous avons entamé une expérimentation visant à pallier les principales sources de difficultés relevées lors de la première expérimentation : erreur au niveau de la combinatoire lexicale, non-respect des propriétés inhérentes à la lexie, utilisation erronée du mode verbal, erreur au niveau de la forme de l'unité lexicale.

L'expérimentation visait une articulation entre texte écrit, texte oral et réinvestissement. Ce qui caractérise un enseignement du lexique à partir d'un texte écrit et d'un texte oral, c'est la part de réflexivité que ce genre d'activité peut engager. Nous avons alors décidé d'analyser l'effet de ce qui pourrait être considéré comme étant des activités d'entraînements au lexique.

Nous avons considéré que la dramatisation d'un texte narratif, où le lexique des sentiments est omniprésent, peut favoriser le transfert des savoirs lexicologiques et amené l'apprenant à maîtriser le lexique du français. Nous nous sommes notamment basés sur la combinatoire lexicale, les collocations analysées appartenaient toutes au lexique émotionnel.

Un premier élément de discussion concerne les variables étudiées, nous avons remarqué que lors du JET 1, les deux groupes (témoin et contrôle) subissent les mêmes difficultés au niveau des variables étudiées. (V1= erreur au niveau de la combinatoire lexicale ; V2= non-respect des propriétés inhérentes à la lexie ; V3= utilisation erronée du mode verbal ; V4= erreur au niveau de la forme). Nous remarquons alors que leurs difficultés s'organisent selon l'ordre décroissant suivant : V2 > V1 > V3 > V4.

Lors du JET 02, l'évolution des compétences lexicales du groupe témoin (G2) entre pré-test et post-test est significative. En effet, les étudiants ayant bénéficié d'un entraînement lexical et métalexical, ont commis moins d'erreurs que le JET 01.

Par ailleurs, nous ne notons pas de progrès significatif pour les étudiants du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test. Les étudiants ayant bénéficié « d'un enseignement traditionnel du lexique » n'ont pas véritablement acquis les compétences escomptées.

Ainsi, en comparant les résultats du 2^{ème} JET, entre groupe contrôle (G1) et groupe témoin (G2). Nous remarquons que les étudiants du G2 ont eu un meilleur accès aux compétences visées. De cette manière, nous déduisons que l'activité théâtrale optimise le transfert des savoirs lexicologiques.

En outre, les résultats obtenus viennent confirmer notre hypothèse de départ, selon laquelle le réinvestissement du lexique émotionnel est facilité par le jeu de dramatisation du texte théâtral, l'effet groupe et facteur est significatif.

En conclusion, il est important de souligner le rôle majeur de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'amélioration des performances en langue des étudiants. Il semble cependant que, les enseignants dirigent peu d'activités

lexicales dans une perspective de production de texte, comme le note Polguère (2003). Nous constatons, en effet que, les activités de vocabulaire sont le plus souvent centrées sur l'orthographe lexicale ou l'acquisition de nouveaux mots, en omettant de l'intégrer dans une perspective rédactionnelle.

L'approche théâtrale est un outil ludique qui sert à renforcer la cohésion du groupe et à encourager la prise de parole en français.

Conclusion générale

Arrivés au terme de cette recherche, nous rappelons nos principaux objectifs, et les résultats obtenus.

a. Rappel des résultats de la thèse :

Tout d'abord, nous présentons les deux objectifs de cette thèse avant de résumer les principaux résultats relatifs à chacun.

1. Décrire les types de problèmes lexicaux en FLE, des étudiants du département de langue française, soumis à une activité de rédaction de texte afin d'établir la fréquence de chaque type d'erreurs.

2. Proposer un système d'aide qui favorise la maîtrise du lexique en FLE.

1. Description des erreurs lexicales des étudiants de 1^{ère} année LMD de l'université de Mascara.

Proposé une catégorisation de l'erreur lexicale a était pour nous, une étape cruciale, pour comprendre les lacunes des étudiants lors de l'utilisation du lexique en FLE. Ainsi, tout en tirant profit de l'expérience et de la leçon des recherches évoquées, nous avons établi notre propre catégorisation. En ayant recours à une approche formelle, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, nous a permis de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux. En plus de décrire la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, la LEC s'intéresse à tous les phénomènes de combinatoire lexicale, communément décrits de façon informelle dans les dictionnaires, et presque systématiquement mis sur la marge dans l'enseignement du lexique.

Le corpus que nous avons compilé se compose de textes d'étudiants inscrits en 1^{ère} année au département de langue française de l'Université de Mascara. Il s'agit d'un corpus écrit dans le cadre d'un cours universitaire dans la matière « compréhension /production écrite ». Les textes sont de types narratifs, descriptifs, et argumentatifs.

La correction des 107 rédactions a révélé un total de 2100 erreurs lexicales. En effet, grâce à la grille d'erreurs lexicales que nous avons établies, nous avons pu recenser 2100 erreurs lexicales appartenant à différentes catégories.

Les erreurs lexicales de la classe combinatoire grammaticale sont majoritairement dominantes dans le corpus d'apprenants, avec un taux de 53%. Viennent ensuite les erreurs lexicales de la classe forme, avec un taux de 30,86%. Les erreurs lexicales de la classe sens occupent la troisième place avec un taux de 16,14%.

Le deuxième axe, de ce premier objectif, visait à identifier les sources d'erreurs pour expliquer les altérations lexicales commises dans les productions écrites des étudiants. Expliquer les erreurs commises par les apprenants est une tâche qui n'a pas desservi de janotisme. En effet, comment expliquer la source des erreurs recensées dans des textes sans pouvoir consulter le premier concerné, l'étudiant. Ainsi, nous avons décidé d'expliquer les erreurs lexicales commises par rapport aux hypothèses posées lors de l'analyse et par rapport à la revue de la littérature. Nous ne sommes pas arrêtés là puisque nous avons prolongé cette réflexion en essayons de comprendre le contexte linguistique et éducatif vécu par l'apprenant. En outre, nous avons proposé des explications à ces erreurs selon des hypothèses données pour chaque erreur recensée. Toutefois, nous considérons que ces erreurs lexicales sont aussi dues au contexte même dans lequel a vécu l'étudiant algérien, à savoir le contexte linguistique et son effet sur son système cognitif, les réformes qu'a subi le système éducatif dans l'enseignement du FLE, ou encore l'enseignement du FLE à l'université ; ses visés mais aussi ses impérities.

2. Proposer un système d'aide qui favorise la maîtrise du lexique en FLE

Dans un cadre académique et donc universitaire, il faudrait donner aux étudiants les moyens de réussir dans un contexte plurilingue, en donnant d'un côté, la possibilité aux étudiants de maîtriser l'écrit de manière générale, et d'un autre côté, leurs permettre de s'approprier les savoirs pour pouvoir les réinvestir dans les différentes situations de communication. Ainsi, notre deuxième objectif visait à proposer un système d'aide pour pallier les lacunes lexicales des étudiants et arriver ainsi à une certaine maîtrise du lexique. Nous avons postulé que les activités théâtrales en classe de FLE peuvent être utilisées comme un accompagnement au programme d'enseignement de la production écrite, et en y intégrant l'enseignement du lexique. Nous appuyons fort l'idée selon laquelle ces activités de dramatisation des textes ; articulant texte oral, texte écrit et réinvestissement, contribuent au développement de la compétence lexicale et métalexicale, et facilitent donc le transfert des savoirs lexicologiques, amenant peu à peu l'apprenant à maîtriser le lexique du français.

Nous avons postulé alors qu'un entraînement lexical et métalexical à l'oral peut favoriser la maîtrise du lexique en FLE. Pour ce faire, nous avons organisé des séances avec les étudiants de 1^{ère} année, où nous leur proposons la dramatisation d'un texte théâtral. Car, en effet, le texte accompagné de lecture et de scénarisation, laissant une place importante à l'oral, serait un moyen propice pour aider l'apprenant à acquérir et à maîtriser les savoirs lexicologiques en FLE. Nous avons choisi d'axer notre étude sur un thème celui du « lexique des émotions ». Nous avons confronté les étudiants à une situation *d'in put* et *d'out put*, c'est-à-dire que nous avons évalué dès la première séance, et avec chaque groupe, leurs degrés de maîtrise lexicale, sur un thème qui s'articule autour des émotions. À la fin des séances programmées, nous avons confronté les étudiants à une deuxième évaluation, sur le même thème, afin d'évaluer leurs progressions en matière de maîtrise lexicale *via* le texte théâtral.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Lors du JET 02, l'évolution des compétences lexicales du groupe témoin(G2) entre pré-test et post-test est significative. Les étudiants ayant bénéficié d'un entraînement lexical et métalexical à l'oral, ont commis moins d'erreurs que lors du JET 01. Par ailleurs, nous n'avons pas noté de progrès significatif pour les étudiants du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test. Les étudiants ayant bénéficié « d'un enseignement traditionnel du lexique » n'ont pas véritablement acquis les compétences escomptées.

Ainsi, en comparant les résultats du 2^{ème} JET, entre groupe contrôle (G1) et groupe témoin (G2). Nous remarquons que les étudiants du G2 ont eu un meilleur accès aux compétences visées. Nous en déduisons que l'activité théâtrale alliant texte écrit, texte oral dramatisation et réinvestissement optimise la maîtrise du lexique des émotions en FLE.

b. Perspective de recherche

De nos jours, la littératie constitue un domaine de recherche convoitée, en didactique des langues entre autres. Les travaux menés en littératie préconisent l'interaction des compétences mobilisées au cours de l'activité de production, de lecture et de compréhension des textes notamment en FLE.

Pour ce faire, la prise en compte des contextes plurilingues et pluriculturels des apprenants est indispensable si l'on veut étudier une nouvelle littératie adaptée aux contextes plurilingues.

En outre, nous appuyons fort l'idée selon laquelle les savoirs que nous instituons dans nos cours doivent servir à l'étudiant notamment dans sa vie future ; institutionnelle, personnelle et sociale. Donc il ne s'agit plus de déverser des savoirs sur nos apprenants, mais plutôt de les aider à comprendre comment se servir de ses savoirs. Les compétences linguistiques des étudiants algériens notamment en FLE est un sujet récurrent chez les professionnels du domaine ; enseignants, responsables pédagogiques ou chercheurs. Ainsi, nous considérons que le fait de penser que les étudiants doivent s'approprier des genres est une erreur monumentale dans l'approche

d'enseignement, puisque l'enjeu de la maîtrise des genres est d'apprendre à en faire usage, c'est-à-dire à penser et agir avec, ou à travers ces genres. Nous appuyons fort l'idée selon laquelle, l'apprentissage de l'écrit ne peut réellement se détacher de la tradition orale. Le réel apprentissage n'est atteint qu'à partir du moment où les connaissances acquises sont réinvesties dans un contexte déterminé. Dans la didactique actuelle, cette prise de conscience de la nécessité de transmettre et d'intégrer, dans son activité d'enseignement, les savoirs et les savoir-faires n'est plus à démontrer. Il n'est plus question de remplir l'apprenant avec un tas d'information sans pouvoir les réinvestir. Les savoir-faires deviennent ainsi, des composantes incontournables dans l'apprentissage des langues et pour l'acquisition du lexique. Dans cette perspective, l'apprenant est d'abord un acteur social, il doit ainsi pouvoir recourir aux savoirs transmis pour résoudre la situation problème ou la tâche langagière qui advient. Nous nous engageons dans nos travaux futurs à sensibiliser les enseignants à l'approche que devrait adopter l'enseignant dans son enseignement de la production écrite notamment et du lexique en particulier.

Références bibliographiques

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», Université de Montréal : Montréal.

Anis J. (2001). *Parlez-vous texto ?*. Paris : éd. Le cherche-midi.

Asselah-Rahal, S. (2001). Le français en Algérie, Mythe ou réalité?, communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie, *Ethique et nouvelles technologies : l'appropriation des savoirs en question*, 25 et 26 Septembre. Beyrouth.

Astolfi J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, E.S.F éditions, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 117 p.

Astolfi, J.-P. (1999). *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris : INRP. p. 38.

B.E.P. (1970). *Analyse des fautes dues aux interférences*. Casablanca : Bureau d'Études pédagogiques/ Mission Universitaire et Culturelle Française (M. U. C. F.).

Baggioni, D. (1994). Présentation historique de l'émergence du concept de norme en sciences humaines et en linguistique. In D. Baggioni & E. Grimaldi (éds.) *Le concept de norme en philosophie et dans les sciences humaines et le concept de « norme linguistique »*. Actes du séminaire de l'École doctorale « lettres et sciences humaines » de l'université de Provence La Baume-Lès-Aix, 27 novembre 1992. Publications de l'Université de Provence, 271-292.

Bailly, D. (1975). Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues. In *Langages* n° 39, pp. 81-104.

Bailly, D. (1975). Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues. In *Langages* n° 39, pp. 81-104.

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais (lexique)*. Paris : Ophrys.

Baron, N. (2008). *Always on : le langage dans un monde en ligne et mobile*. OUP USA.

Barré-de Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. (dir.) *La littéracie*. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. L'Harmattan, 2004. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°36, 2007. Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture, sous la direction d'Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux. pp. 263-271.

Bastuji, J. (1978). Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse. *Pratiques*, no 20, 75-89.

Bensebia, A. (2008). Milieux d'influence et poids des représentations dans la conception des manuels d'apprentissage. In *Synergies 2*.

Benveniste, E. (1996). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris, Gallimard.

Berthoud, A.-C. (1987). Les erreurs des apprenants : Au panier ou sous le microscope?. *Les langues modernes : Les erreurs des élèves : qu'en faire ?*, no 5, p-p 11-17.

Bertrand, Y. (1987). Faute ou erreur ? Erreur et faute. *Les Langues Modernes 5*, p-p 70-80.

Besse, H., (2004). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. France. Didier-Hatier

Bialystock, E & Frohlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. In *Interlagage Studies Bulletin*, n 5 p-p, 3-30.

Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: A meta-analysis. *TOEFL iBT TM Research Report*.

Binon, J & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde . La lettre de *l'AIRDF*, 33, p. 31-36.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique*. Rennes, Presse universitaire de Rennes.

Bono, M. (2006). Acquisition trilingue : Le “facteur L2” ou la réduction de la distance objective entre les L2s et la L3. In *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, Actes du Colloque international, Paris, 6-8 septembre 2006. Disponible en ligne : [[http : //www.grounelca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf](http://www.grounelca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf)], consulté le 05.04.2016.

Bouhadiba, F. (2006) : *Revue maghrébine des langues*.Edition Dar el Gharb.

Bresnan, Joan (2001). *Lexical-Functional Syntax*. Oxford : Blackwell Publishing.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. 2005. Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? In J.- P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Dir.) , *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 07-40). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Brunot, F. (1953). *La pensée et la langue*. Paris : Masson.

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier, Paris.

Calaque, E. (2006). *Collocations et image de l'organisation lexicale*, consulté le 20 octobre 2017, www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l

Calaque, É. et David, J. (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Savoirs en pratique.

Catach, N & Gruaz, C.-R. (1979). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan, Coll. Université Nathan, information, formation, Linguistique française.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Puf, Que sais-je ?, n°685, p.p 128.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan Université.

Catach, N., Dupre, D & Legris M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris : Nathan.

Cavali, M. (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme, le cas du Val d'Aoste, langues et apprentissage des langues*. Edition Didier.

Cavalla, C, & Tutin, A (2006). Lexique de l'émotion en classe de FLE : une expérimentation basée sur corpus. Colloque International: 7e Conference *Teaching and Language Corpora*, Talc2006: Paris.

Cavalli, M., Duchene, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquillo Iarruy, M., Mattey, M., Py, B. & Serra, C. (2004). Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, Coll. Essais CRÉDIF, 65-99.

Chaker, S. (1990). *Imazighen assa*. Alger, Bouchene.

Champion, J. (1972). Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone : Bilan d'une expérience. *Tiers-Monde* 52, p.p 831-850.

Charmeux, E. (2002). La place du vocabulaire dans la maîtrise de la langue. Groupe français d'éducation nouvelle, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon, Chronique sociale, 25-32.

- Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Chronique sociale.
- Chaudenson, R., Mougeon, R. et Béniak, É. (1993). *Vers une approche panlectale de la variation du français*. Paris : Diffusion Didier-Érudition.
- Chériguen, F. (2007.). *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*. Paris, L'Harmattan.
- Cheriguen, F. (2008). *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*. Alger, OPU.
- Cherrad-Benchefra, Y. (1992). Les particularités du français parlé en Algérie. In Actes du colloque : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble3, Lidilem.
- Cherrad-Benchefra, Y. (2002). Paroles d'étudiants. In, Revue *Insaniyat Langues et société* N° 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC. Pp 111-128
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. MIT Press : Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Le Seuil (trad. de Chomsky, 1965).
- Chomsky N. (1957). *Syntactic Structures*. La Hague : Mouton.
- Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Corbeil, J.-C. (1980). Les choix linguistiques. Communication présentée au colloque « La qualité de la langue... après la loi 101 » (Québec, du 30 septembre au 3 octobre 1979), Québec : Conseil de la langue française.
- Corder, P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages*, vol. 57, 9-15.
- Corder, S. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistic V (4), traduction française : *Langages*, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp. 9–15.

Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. Allen & S., P. Corder (Eds.), *the Edinburgh Course in Applied Linguistics* (Vol. 3). London: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S.-P. (1967). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, in PERDUE. C et al, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, *Langages* n° 57, mars 1980, (Trad. par PERDUE. C et PORQUIER, R), Paris 1980, p. 13. Cité par CUQ, J-P., 1996, p. 47.

Coronaire, C & Raymond, M-P. (1999). *La production écrite*. CLE international.

Cuq J-P & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble : Grenoble.

Cuq, J-P & al. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (ASDIFLE). Paris : Clé International.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dagenais, G. (1984). *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*. Boucherville : Éditions françaises.

Dallaire, É. (1997). *Évolution du discours institutionnel tenu sur la langue, la norme et la grammaire depuis le rapport Parent..* Université du Québec à Montréal : Montréal.

Debyser, F., Houis, M. & Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC).

Delbecq, N. (2006). *Linguistique cognitive*. Comprendre comment fonctionne le langage. Nouvelle édition augmentée, avec exercices et solutions. 2ème édition. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Delcambre, I & Lahanier-Reuter, D (2012). Littéracies universitaires : présentation, *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 14 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>

Doca, G. (1981). Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : applications au domaine franco-roumain, Bucarest, Editura Academiei Romane/ Paris, C.I.R.E.R. Publications de la Sorbonne.

Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, Coll. Trésors du français.

Durand, M.J. & Chouinard, R. (2008). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Canada Editions

Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, vol. 14, 481-533.

Elimam, A. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Edition Dar Al Gharb.

Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford.

Faerch, C & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.

Fahandej Saadi, R. (2008). *Analyse des erreurs dans les productions orales des Persanophones en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Paris, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Fahandej Saadi, R. (2008). *Analyse des erreurs dans les productions orales des Persanophones en français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme, *Le Français aujourd'hui* (n° 154), p. 11-18.
En ligne : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm

Florin, A., Guimard, Ph & Nocus, I. (2008). « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 », in F. GROSSMAN, S. PLANE (2008), (Éds), *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 105-123.

Fuchs, C. et Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*. Paris : Hachette.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Garcia-Debanc, C & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 293-315.

Garcia-Debanc, C & Fayol, M (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 293-315.

Gaston, G. (1996). *Les expressions figées en français*. Ophrys : Paris-Gap.

Gey, M. (1979). Que fais-tu en orthographe ? *Pratiques* 25, p.p 43-52.

Giasson, J. (2005). *La lecture : De la théorie à la pratique*. De Boeck, p. 293.

Gombert, J-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°3,.

Articulation oral/écrit, sous la direction de Jacques David, Catherine le Cunff et Hélène Romian. pp. 143-156.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presse universitaires de France, Coll. Psychologie d'aujourd'hui.

Gracia-Debanc, C. (1990). Construction de contenus de formation et traitement didactiques de recherches. In *Repères* N°1 ,IRNP.

Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *AILE*, vol. 3, 55-75.

Grevisse, M. & Goosse, A. (2011). *Le bon usage* (15e éd.). Bruxelles : De Boeck ; Duculot.

Grossmann, F; Boch, F & Cavalla, C. (2007). "Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes", Actes du colloque Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux, Institut National de Recherche Pédagogique, 9, 10 mars 2005, Lyon, ss.dir. F. Grossmann et S. Plane, Septentrion.

Grossmann, F., Paveau, M.-A. et Petit, G. (2005). Didactique du lexique : langue, cognitions, discours. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal.

Gross, G (1996). *Les expressions figées en français*. Ophrys : Paris-Gap.

Grossmann, F; Boch, F& Cavalla, C, (2014). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes", Actes du colloque Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux, Institut National de Recherche Pédagogique, 9, 10 mars 2005, Lyon, ss.dir. F. Grossmann et S. Plane, Septentrion.

Grossmann, F & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments.

Grossmann, F. & Tutin, A. (2003). *Quelques pistes pour le traitement des collocations*. In : Grossmann F, Tutin A (dir.) pp. 5-21.

Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe*. Paris : Hachette Éducation.

Guberina, F. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.

Hagège, C. (2005). *Combat pour le français : Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob.

Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, no 44, 61-69.

Hamel, M.-J. & Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol. 10, no 1.

Hamers, J. & Blanc, M. (1980). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Herzallah, A & Baddari, K. (2007). *Comprendre et pratiquer le LMD*. Office des Publications Universitaires.

Hilton, H. (2006). La compétence lexicale en production orale. Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, Actes du Colloque international, Paris, 6-8 septembre 2006. Disponible en ligne : [<http://www.grounelca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton.pdf>], consulté le 01.06.2016.

Hilton, H. E. (2002). Modèles d'acquisition lexicale en L2 : Où en sommes-nous ? *ASP*, n° 35, pp. 201-217.

Holec, H. (1995). Compétence lexicale et acquisition /apprentissage, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, p. 90-100.

Honvault, R. (1985). Que faire en orthographe au Lycée d'Enseignement Professionnel. *Pratiques*, 46, p.p 24-34.

Honveau, R. (1995). Variation linguistique et norme : variables et erreurs graphiques. *Liaison HESO, De la variation : écarts, erreurs, normes*, no 25-26, 53-64.

Jain, M. P. (1975). *Error Analysis: Perspective on second Language*. London : Longman, pp. 189-215.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman, Coll. Applied Linguistics and Language Studies.

Richer, J-J. (2011). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont (Belgique) : Éditions E.M.E. & InterCommunications.

Jenkins, J. R. et Dixon, R. (1983). *Vocabulary learning*. Contemporary Educational Psychology, vol. 8, 237-260.

Kahlouche, R. (1997). Autovalorisation sociale, affirmation identitaire et pratiques linguistiques en Kabylie. Alger : OPU.

Lado, R. (1981). *Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press.

Laroussi, F. (1996). Plurilinguisme et identités au Maghreb. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Laroussi, F. (2002). La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation tunisienne. In Revue *Insaniyat* N° 17-18, Mai- Décembre, Oran : Oran p.p. 129-153.

Lauffer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles, *AILE*, 3, p. 97 - 113.

Lecocq, P & Segui, J. (1989). Présentation. *Lexiques* 8, p.p 7-12.

- Legendre, M.-F. (2005). *Le Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation*. Canada : Presse Universitaire de Canada.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal .Guérin.
- Lehman , A & Martin-Berthet, F. (2008).*Introduction à la lexicologie*. Paris, Armand Colin.
- Lehmim, K. (2014). *Etude de l'effet des aides didactiques à la compréhension et à la production de textes scientifiques en français langue étrangère en contexte plurilingue (Effet sur l'activité résumante)*. Thèse de doctorat. Université de Bouzaréa.
- Lenonn, P. (1991a). Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction. In *International Review of Applied Linguistics*, vol. 12, no 2, 180-196.
- Lenonn, P. (1991b). Error and the very advanced learner. In *international Review of Applied Linguistics*, vol. 29, no 1, 31-44.
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1972). *Human Information Processing: an Introduction to Psychology*. New York : Academic Press.
- Luste-Chaa Olha. (2009).*Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.
- Mac-Namara J. (1967). *Journal of Social Issues*. London : Macmillan Press.
- Maldaner, A. (1980). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. In *Le Français dans le Monde*, août-septembre 1980, p. 35.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles : DeBoeck.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Marquillo Lavry, M. (2006) : *Didactique des langues étrangères, l'interprétation de l'erreur*. CLE International.

Martinet, A. (1991). *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin, 4ème édition, 2ème tirage.

Masseron, C & Luste-Chaa, O. (2008). Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux. In J. Durand, B. Habert, B. Laks (resp.), Actes du 1er Congrès mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008, p.p 62- 519-531. Disponible en ligne :[<http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08230>], consulté le 23.06.2017.

Mauffrey, A & Cohen, I (1978). *La grammaire de français*. Hachette Classiques.

Mel'cuk, I. (1995). *Paraphrase et lexique : la théorie Sens-Texte*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mel'cuk, I. (1997). *Vers une linguistique sens-texte : leçon inaugurale* faite le vendredi 10 janvier 1997. Paris, Collège de France : Chaire internationale.

Mel'cuk, I. et Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Mel'cuk, I., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot, Coll. Universités francophones.

Millischer, V. (2000). *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*. Mémoire, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier. Disponible en ligne : [<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>], consulté le 24.04.2017.

Moove, D. (2008). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Ecole normale supérieur lettres et sciences humaines, Didier.

Morsly D. (1996). La langue étrangère. Réflexion sur le statut de la langue 288 française en Algérie. *Le Français dans le monde*, 186, p. 22-26.

Mortureux, M-F. (2004), *La lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin.

Narcy-Combes, J-P & Walski, J. (2004).Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1 PP 27-44.

Nation, I. (2000). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, Coll. Cambridge applied linguistics series.

Nemser, W. (1971). Aproximative Systems of Foreign Language Learners. In *IRAL Language Teaching* 9, pp. 115–126.

Norrish, J (1983). *Language learners and their errors*. London: The Macmillan Press.

Nunan, D (2004). *Task Based Language Learning and Teaching. A comprehensively revised*. Cambridge University Press.

Ogden, C. K. & Richards I. A. (1936). *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. 4e éd. Revised. New York.

Olszewska. B & Quéré, L. (2009). Erreurs pratiques, fautes et incongruités. In Ch. Chauviré, A. Ogien, L. Quéré (2009), (Éds), *Dynamiques de l'erreur*. Paris, Éditions de l'EHESS, p. 167-205.

Page, C. (1998). *Pratiques du théâtre*. Paris : CNDP/Hachette Education.

Patris, J. et Vansnick, N. (1992). Comment aborder les fautes lexicales en classe ?. *Enjeux*, no 26, 46-55.

Pavis, P. (2002). *Vers une théorie de la pratique théâtrale : Voix et images de la scène*. Septentrion.

Pengpanich, A. (2003). *Error Analysis of English Usage and Use*. Bangkok : Presses de l'Université Ramkhamhaeng.

Pereira, L-A. (2004). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 319-332.

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune, *Repères* n°29.

Picoche, J. (1992). L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire. *Enjeux*, 26, juin 1992.

Picoche, J. (1992). Précis de lexicologie française : *l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan, Coll. Fac. Linguistique

Pierra, G (1996). Langue, Culture et Pratique Théâtrale. *Le français dans le monde*. p. 69-73.

Plane, S., (1994). *Didactique et pratiques d'écriture*. « Ecrire au collège » Paris. Nathan pédagogie.

Polguère A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Notions fondamentales. (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres. 462

Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

Polguère, A. (2004a). La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux . Dans É. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, 115-125.

Polguère, A. (2004b). Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien ; savoir comment le construire, c'est mieux. *Québec français*, n 134, 68-70.

Polguère, A. (2007). Soleil insoutenable et chaleur de plomb : le statut linguistique des greffes collocationnelles. In M.-C. L'Homme & S. Vandaele (Eds.), *Lexicographie et terminologie : compatibilité des modèles et des méthodes*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1-24.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, vol. 25, 23-43.

Pottier, B. (1992). *Sémantique Générale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge: The MIT Press.

Py, B. (1980). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde*, vol. 185, 32-37.

Queffelec A., Daradji Y., Debov V., Smaali D., Dekoub, Y & Bencherfa,C. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Edition Duculot.

Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, p. 117-126.

Reuter, Y. (1986). Lire, une pratique socioculturelle. *Pratiques*, n° 52.

Reuter, Y. (1987). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, DeBoeck.

Richards Jack C. (1980). *Error Anaysis, Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman Group Limited.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *ÉLA*, 21, janvier-mars, p. 43-80. ;

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le Savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.21, no1, 167-195.
- Saussure, F. de (1968). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schmidt, P. (2006). *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère*. Spirale.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Coll. Cambridge language education.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 209-231.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, no 92, 28-33.
- Spinelli, E & Ferrand L. (2005). *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Paris, Armand Colin.
- Steele J. (1990). Meaning-Text Theory and First-Language Learning: Some Implications. In J. Steele (Ed.), *Meaning-Text Theory: Linguistics, Lexicography, and Implications*. Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press, 377-389.
- Suso, J. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. Universidad de Granada : Dpto. De Filología Francesa.
- Taleb Ibrahimi, K. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s)*. Les Editions El Hikma.
- Tardif & C Gauthier.(2001). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur (2e édition), 333- 349.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Tournai : Éditions LABOR.

Temblay, O. (2014). Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. « Mémoire de maîtrise », Université de Montréal, Montréal.

Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.

Tremblay O. (2009). Création d'une ontologie des connaissances métalexicales pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs maîtres au primaire en français langue maternelle. « Thèse de doctorat », Université de Montréal, Montréal.

Tréville, M.-C & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette FLE.

Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont, Québec : Éditions Logiques, Coll. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. In BESSE H., NGALASSO M. M., VIGNER G., (coord.). *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 1992. Pages 39-53.

Vigner, G. (2004). Le français langue de scolarisation. In *ÉLA*, 88, p. 39-54.

Yelles, M. (2002). Pour en finir avec le patrimoine ? Production identitaire et métissage dans le champ culturel algérien. In Revue *Insaniyat* n°12, Oran.

Zimmerman,, C. B. (1993). Teachers Perceptions of and Strategies with Lexical Anomalies. Communication présentée au Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta, April 13-17.

Liste des figures

Figure 1. Le réseau des notions liées au terme « unité lexicale ».	35
Figure 2 Représentation des altérations lexicales selon les différentes catégories.	104
Figure 3. Répartition des 1113 altérations au niveau de la combinatoire.	106
Figure 4. La répartition les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale.	108
Figure 5. Représentation des altérations au niveau Morphosyntaxique.	110
Figure 6. La Représentation des altérations au niveau syntaxique.	121
Figure 7. La représentation des altérations au niveau pragmatique.	132
Figure 8. Les erreurs lexicales au niveau de la forme de l'unité lexicale.	140
Figure 9. Récapitulatif des erreurs lexicales au niveau du sens de l'unité lexicale.	147
Figure 11. Moyennes et écarts type des erreurs commises lors du premier jet (J1) en fonction des groupes (G1 vs G2).	247
Figure 12. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors du second jet (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).	249
Figure 13. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors des deux jets en fonction des groupes (G1 vs G2).	251

Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau des traits distinctifs du champ lexical des cris d'animaux	13
Tableau 2. L'autonomie du fonctionnement et de la cohésion interne des mots.	31
Tableau 3. Tableau représentant les différentes classes d'erreurs lexicales.	88
Tableau 4. Représentation des altérations lexicales selon les différentes catégories.	104
Tableau 5. Tableau représentant les altérations au niveau de la combinatoire	106
Tableau 6. La répartition les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale.	107
Tableau 7. Représentation des altérations au niveau morphosyntaxique.	109
Tableau 8. La Représentation des altérations au niveau syntaxique.	120
Tableau 9. La représentation des altérations au niveau pragmatique.	132
Tableau 10. Les erreurs lexicales au niveau de la forme de l'unité lexicale.	140
Tableau 11. Récapitulatif des erreurs lexicales au niveau du sens de l'unité lexicale	146
Tableau 12 . Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors du premier jet (J1) en fonction des groupes (G1 vs G2).	247
Tableau 13. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors du second jet (J2) en fonction des groupes (G1 vs G2).	249
Tableau 14. Moyennes et Écarts type des erreurs commises lors des deux jets en fonction des groupes (G1 vs G2).	251

Table des matières

Introduction générale	1
Chapitre 1. Le lexique, assise théorique	9
1.1 Les approches descriptives du lexique.....	11
1.1.1 Le Courant structuraliste.....	12
1.1.1.1 La sémantique componentielle (Pottier, 1992)	12
1.1.1.2 La syntaxe structurale (Tesnière, 1959).....	14
1.1.2 La grammaire générative de Chomsky	15
1.1.3 La syntaxe lexico-fonctionnelle (Bresnan, 2001).....	18
1.1.4 Le lexique génératif (Pustejovsky, 1995)	18
1.1.5 Une synthèse critique des approches présentées	20
1.2 La théorie sens-texte	22
1.3 Les savoirs lexicologiques	24
1.3.1 Lexique VS mots	24
1.3.2 Lexique vs Vocabulaire	28
1.3.3 L'unité lexicale et ses entités.....	29
1.4 Les propriétés des unités lexicales.....	36
1.4.1 Le sens.....	36
1.4.2 La forme.....	37
1.4.3 Les propriétés de combinatoire	37
1.5 Les limites de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique.....	39
1.5.1 L'impact des études en psycholinguistique sur l'enseignement du lexique.....	40
Chapitre 2. L'erreur lexicale	45
2.1 Le Statut de l'erreur	46
2.1.1 L'erreur en générale.....	47
2.1.2 L'erreur en didactique.....	48
2.1.3 L'erreur un écart par rapport à quoi ?.....	53

2.1.3.1	Le Code oral / le code écrit.....	54
2.1.3.2	La norme.....	55
2.1.3.3	Le locuteur natif, un locuteur de référence.....	57
2.2	Les typologies descriptives des erreurs lexicales et limites de leurs applications	59
2.2.1	La grille de classement typologique des fautes du BELC (1967)	59
2.2.2	La typologie des erreurs d'orthographe de N. Catach et ses collaborateurs (1980)	62
2.2.3	L'analyse des erreurs en linguistique contrastive (1970-2008).....	63
2.2.4	La typologie des erreurs lexicales de D. Anctil (2005)	66
2.2.5	Une réflexion sur les travaux menés sur l'analyse de l'erreur	67
Chapitre 3.	La méthodologie et le protocole adopté pour la première expérimentation.....	72
3.1	La présentation de notre typologie d'analyse de l'erreur lexicale.....	74
3.1.1	La caractérisation des problèmes lexicaux.....	76
3.1.1.1	L'altération de la forme d'une des dimensions de l'unité lexicale.....	77
3.1.1.2	L'altération au niveau du sens de l'unité lexicale.....	78
3.1.1.2.1	L'analogie sémantique	78
3.1.1.2.2	L'impropriété.....	78
3.1.1.2.3	Les Pléonasmes.....	79
3.1.1.3	Les propriétés combinatoires.....	79
3.1.1.3.1	La combinatoire grammaticale	79
3.1.1.3.1.1	La micro-syntaxe/ le régime.....	79
3.1.1.3.1.2	La morphosyntaxique	81
3.1.1.3.2	Les propriétés de combinatoire lexicale.....	82
3.1.1.3.3	La pragmatique	84
3.1.1.3.3.1	Le mélange de codes.....	84
3.1.1.3.3.2	L'imprécision du vocabulaire.....	85
3.1.1.3.3.3	La répétition	85
3.2	La constitution du corpus d'analyse.	88
3.2.1	Les considérations liées au corpus.....	89
3.2.2	La procédure expérimentale et les consignes	90

3.2.3	Les considérations liées à la population visée	91
3.2.4	La collecte de données et considération éthique	92
3.2.4.1	La collecte des données.....	92
3.2.5	La démarche d'analyse adoptée.....	93
3.2.5.1	La classification de l'erreur.....	95
3.2.5.2	La correction de l'erreur.....	95
3.2.5.3	La description de l'erreur.....	96
3.2.5.4	Le diagnostic de l'erreur.....	97
3.2.6	Les sources de référence	97

**Chapitre 4. L'analyse des erreurs lexicales d'après la typologie élaborée.
Analyse des productions écrites des étudiants** 101

4.1	Les erreurs lexicales en production écrite	102
4.1.1	Le corpus de textes	102
4.1.2	La description des erreurs lexicales à partir de la typologie d'erreurs proposée :	103
4.2	Les erreurs lexicales à l'Université : Portrait global.....	103
4.3	L'analyse des erreurs lexicales	105
4.3.1	Les erreurs au niveau de la combinatoire.....	105
4.3.1.1	Les altérations au niveau de la combinatoire grammaticale	106
4.3.1.1.1	Les altérations grammaticales au niveau morphosyntaxique	108
4.3.1.1.1.1	Le non-respect des propriétés inhérentes à la lexie	110
4.3.1.1.1.2	Le cas de non-respect du mode verbal imposé par l'unité lexicale.....	112
4.3.1.1.1.3	L'utilisation erronée d'un auxiliaire	115
4.3.1.1.1.4	Le non-respect du caractère figé d'une locution.....	117
4.3.1.1.2	Les altérations grammaticales au niveau du régime	119
4.3.1.1.2.1	L'emploi erroné du verbe transitif/intransitif.....	121
4.3.1.1.2.2	L'utilisation erronée préposition ou d'une conjonction.....	125
4.3.1.1.2.3	L'absence d'un complément obligatoire à l'Unité Lexicale	130
4.3.1.2	Les altérations au niveau de la combinatoire pragmatique	131
4.3.1.2.1	Le mélange des codes	133
4.3.1.2.2	L'imprécision du vocabulaire	134
4.3.1.2.3	La répétition.....	135

4.3.1.3	Les altérations au niveau de la combinatoire lexicale	136
4.3.1.3.1	Le non-respect des contraintes liées à l'emploi d'un collocatif.	137
	Prenons d'autres exemples :	138
4.3.1.4	Les erreurs au niveau de la forme de l'unité lexicale.....	
..	139	
4.3.1.4.1	L'omission/l'addition d'une voyelle ou d'une consonne.....	141
4.3.1.4.2	La substitution de consonne/voyelle	141
4.3.1.4.3	Les erreurs de flexion.....	142
4.3.1.4.4	La fusion/ Coupure de mots	143
4.3.1.4.5	Les erreurs liées à l'analogie phonétique	143
4.3.1.4.6	Les erreurs marginales	144
4.3.1.4.7	Des unités lexicales inexistantes.....	145
4.3.1.5	L'altération au niveau du sens de l'unité lexicale.....	145
4.3.1.5.1	Les cas d'utilisation d'une UL ayant un sens proche ou synonyme visé.....	147
4.3.1.5.2	Les impropriétés	148
4.3.1.5.3	Les pléonasmes.....	150
Chapitre 5.	L'explication des erreurs lexicales	152
5.1	Les principales sources d'erreurs lexicales	153
5.1.1	L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes	155
5.1.2	La sur-généralisation des règles	156
5.1.3	Des stratégies de communication	158
5.1.4	L'intégration de l'erreur à l'usage	159
5.1.5	Les erreurs dues à des difficultés d'ordre phonétiques.....	161
5.1.6	La concurrence dans l'emploi de certaines prépositions en français...	163
5.1.7	La traduction mot à mot.....	164
5.1.8	L'analogie de construction entre deux UL.....	165
5.1.9	Des lacunes dans le vocabulaire de l'étudiant.....	166
5.1.10	La dérivation morphologique	168
5.2	L'effet du contexte plurilingue algérien sur l'Enseignement du FLE.	170
5.2.1	L'aspect problématique du phénomène de contact de langue.....	172

5.2.1.1	La langue arabe : de l'ombre à la	173
5.2.1.2	Les langues premières.....	177
5.2.1.3	La langue française, une langue étrangère.....	179
5.3	Le contexte et les objectifs de l'enseignement de la langue française en Algérie	182
5.3.1	Les objectifs de la réforme de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	183
5.3.2	L'effet de la réforme et l'état des lieux de l'enseignement de la langue française au lycée.....	185
5.3.3	L'enseignement de la langue française au département de français à l'université algérienne.....	190

Chapitre 6. Le jeu de dramatisation des textes pour l'enseignement du lexique en FLE à l'université Rappel des objectifs 198

6.1	Pour une approche plurielle dans l'enseignement du lexique	202
6.1.1	La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE	203
6.1.2	La littéracie une approche plurielle pour l'enseignement du lexique..	205
6.1.3	Les genres discursifs et les littéracies universitaires	206
6.2	Le texte théâtral un outil pour la maîtrise du lexique en FLE.....	210
6.2.1	Le jeu théâtral au service du développement de la compétence lexicale....	212
6.2.1.1	La compétence lexicale en FLE.....	213
6.2.1.2	La compétence lexicale.....	216
6.2.2	Les types d'unités lexicales mises en jeu lors de la dramatisation du texte théâtral.....	219
6.2.2.1	La mobilisation du lexique des sentiments pour planifier l'écriture d'un texte.....	220
6.2.2.2	La mise en scène des sentiments dans les textes.....	221
6.3	La démarche adoptée pour la mise en œuvre de notre enseignement du lexique	222
6.3.1	La tâche et le CECR.....	224
6.3.2	Les activités proposées pour la maîtrise du lexique des émotions	227

Chapitre 7. Le développement des compétences lexicales et métalexicales pour une production de texte en FLE	237
7.1 Les aspects méthodologiques de la recherche	239
7.1.1 Les objectifs et les hypothèses	239
7.1.2 Les aspects méthodologiques et le protocole de la recherche	240
7.2 La méthodologie de recueil des données	241
7.2.1 Les participants.....	241
7.2.2 Le choix du protocole de recherche	241
7.2.3 Les conditions du travail expérimental	242
7.3 Les hypothèses de recherche et les prédictions	243
7.3.1 La première analyse	243
7.3.2 La seconde analyse	244
7.4 La présentation des résultats.....	246
7.4.1 La première analyse : comparaison entre les erreurs commises lors du premier jet (J1) par les deux groupes (G1, G2).....	246
7.4.2 La première analyse : comparaison entre les erreurs commises lors du deuxième jet (J2) par les deux groupes (G1, G2).....	248
7.5 La comparaison entre les erreurs commises lors des deux jets (J1 et J2) par les deux groupes (G1, G2).....	250
7.6 Discussion générale	253
Conclusion générale	256
Références bibliographiques	261
Table des matières	282
Annexes	

« La maîtrise du lexique chez les étudiants de 1^{ère} année licence de français typologie des problèmes lexicaux et perspectives didactiques »

La recherche présentée dans le cadre de cette thèse vise deux principaux objectifs : le premier étant un objectif descriptif, le deuxième étant développemental. À travers cette étude nous visons la description des différentes altérations lexicales en FLE, des étudiants du département de langue française, soumis à une activité de rédaction de texte afin d'établir la fréquence de chaque type d'erreurs, selon la grille des erreurs lexicales que nous proposons.

Par la suite, nous étudierons les effets d'un entraînement lexical et métalexical- à l'oral sur le développement des compétences lexicales et favorisé la maîtrise des savoirs lexicologiques. Pour atteindre cet objectif, nous prenons comme outil le texte théâtral. Nous considérons que le texte, accompagné de lecture et de scénarisation est un moyen propice pour favoriser le transfert des savoirs lexicologiques. Nous avons choisi d'axé notre étude sur un thème celui du « lexique des émotions » mobilisé par les étudiants lors de la production de textes narratifs.

Mots clés : maîtrise lexicale, erreurs lexicales, FLE, production écrite, texte théâtral, entraînement lexical et métalexical.

« Mastery of lexicon among students enrolled in first year French language license: typology of problems lexicals in French as a foreign language and didactical perspectives »

Abstract:

The research presented in this thesis has two main objectives: the first being a descriptive objective, the second being developmental. Through this study we aim to describe the different lexical alterations in FLE, students from the French language department, subjected to a text writing activity to establish the frequency of each type of error, according to the grid of lexical errors that we propose. Subsequently, we will study the effects of a lexical and oral metalexical training on the development of lexical skills and thus promote the transfer of lexicological knowledge. To achieve this goal, we take as a tool the theatrical text. We consider that the text, accompanied by reading and scriptwriting is a favorable way to promote the transfer of lexicological knowledge. We chose to focus our study on a theme of "lexicon of emotions" mobilized by students during the production of narrative texts. **Key words :** lexicon, lexical competence, lexical errors, FLE, written production, theatrical text, lexical and metalexical training.

إتقان المعجم بين الطلاب المسجلين في السنة الأولى في اللغة الفرنسية: تصنيف المشاكل المعجمية

باللغة الفرنسية كلفة أجنبية ووجهات نظر تعليمية

الملخص:

يحتوي البحث المقدم في هذه الرسالة على هدفين رئيسيين: الأول هو الهدف الوصفي ، والثاني هو

، الطلاب من قسم اللغة الفرنسية ، يخضعون FLE التطوري. من خلال هذه الدراسة نهدف إلى وصف مختلف التعديلات المعجمية في

لنشاط كتابة النص لتحديد تواتر كل نوع من الأخطاء ، وفقا لشبكة الأخطاء المعجمية التي نقتربها

في وقت لاحق ، سوف ندرس آثار تدريب معادن معجمي وشفوي على تطوير المهارات المعجمية ، وبالتالي تعزيز نقل المعرفة

المعجمية. لتحقيق هذا الهدف ، فإننا نأخذ كأداة النص المسرحي. ونحن نعتبر أن النص ، مصحوبًا بقراءة وكتابة السيناريو ، هو وسيلة

مواتية لتعزيز نقل المعرفة المعجمية. لقد اخترنا تركيز دراستنا على موضوع "معجم العواطف" الذي حشده الطلاب أثناء إنتاج

النصوص السردية.

كلمات مفتاحية :

، الإنتاج المكتوب ، النص المسرحي ، التدريب المعجمي FLE المعجم ، الكفاءة المعجمية ، الأخطاء المعجمية ،

والمعدنى.

