

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE

Siham SAIL¹

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou-
Algérie/Siham.sail@yahoo.fr

Date de réception 04-01-2019 date d'acceptation 19-12-2019
date de publication 28-12-2019

Résumé

Apprendre une langue étrangère mène souvent l'apprenant à faire appel à plusieurs procédés de compensation lorsqu'il se trouve confronté à s'exprimer oralement pour combler un manque, un déficit, une lacune notamment d'ordre lexical. Nous nous focalisons dans cette analyse sur le classement de ces écarts par type. Afin de développer cette compétence lexicale et atténuer le recours constant à la langue maternelle, ainsi que la généralisation de règles de la langue étrangère, plusieurs supports didactiques sont mis à la disposition des élèves. Le présent article met le point sur ces outils et supports qui sont considérés à l'heure actuelle, comme des moyens permettant à l'apprenant d'enrichir ses acquis, mais surtout son répertoire lexical et la fluidité de l'expression orale. En d'autres termes, il s'agit de classer les erreurs par type et de porter son attention sur

¹ - Siham SAIL

des remédiations aux erreurs rencontrées dans les discours oraux
des élèves.

Mots-clés : interlangue, intralangue, oral, lexique, erreur.

The lexical error in the oral speech of FFL learners

Abstract

Learning a foreign language often leads the learner to resort to several compensation processes, when he is confronted to express himself orally, to fill a gap, a deficit, a gap especially lexical. We focus in this analysis to classify these differences by type. In order to develop this lexical competence and to reduce the abuse of the mother tongue and the generalization of rules of the foreign language, several didactic materials are dedicated to pupils. This article reviews these tools and supports that are currently considered as means allowing the learner to enrich his learning, but especially his lexical repertoire and the fluidity of the oral expression. In other words, it is not a question of classifying errors by type, but of paying attention to remedies for errors encountered in students' oral speeches.

Keywords: interlanguage, intralanguag, oral, lexicon, error.

Introduction

L'empan des erreurs de mots est significativement grand devant celui des erreurs phonologiques. Ce fait nous a permis de conclure que la planification des unités sémantiques et lexicales s'effectue à plus long terme que celle des unités phonologiques ; il révèle l'antériorité de la planification des unités de sens sur le codage phonologique. Ces résultats sont en accord avec la hiérarchie modulaire, 1/accès lexical, 2/accès phonologique (Rossi, Peter-Defare, 1998 :64).

Apprendre une autre langue n'est pas chose aisée, car cela nécessite son appropriation, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce processus, selon des recherches avancées, conduit souvent l'apprenant à recourir à la langue maternelle. Plus que cela, les apprenants d'une autre langue généralisent des règles de la langue étrangère elle-même dans des contextes inappropriés, y compris sur le plan lexical. Les questions qu'on se pose, dans ce cas, sont les suivantes : quelle est la nature de ces erreurs lexicales ? S'agit-il d'interlangue ou d'intralingue ? La langue maternelle joue-t-elle, réellement, un rôle considérable lors de l'expression orale en FLE? Peut-on y remédier et améliorer la compétence lexicale dans le discours oral de ces apprenants?

À cet effet, nous avons analysé un corpus oral composé d'un échantillon de 90 mn de discours oraux d'apprenants de français langue étrangère, scolarisés en troisième année

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles* secondaire (lycée Stambouli, centre ville de Tizi-Ouzou). Les données sont collectées durant l'année scolaire 2015/2016 en vue d'une analyse détaillée de l'aspect lexical de la langue orale de ces élèves. Ces derniers ont abordé des sujets variés relevant du programme scolaire (patrimoine, insécurité, sport, etc.) qui coïncident avec la période de notre enquête.

Ce corpus nous a révélé un nombre assez conséquent d'écarts lexicaux par rapport aux autres types de déviations recensés. La majorité des élèves ont manifesté dès le départ une maîtrise approximative ou insuffisante de l'emploi du lexique. En effet, dans les productions orales des apprenants de français langue étrangère, nous avons constaté un emploi intensif d'un vocabulaire inapproprié et le recours à des constructions incorrectes de tout genre.

La notion d'erreurs en apprentissage d'une langue est reliée à l'ignorance de la norme linguistique en usage, et par conséquent de déviance par rapport à elle ; une déviance qui se mesure en termes de grammaticalité, d'acceptabilité et d'exactitude. Pour notre contexte, la norme adéquate est la norme du français standard qui correspond au français scolaire oral et écrit. Dans ce sens, nous définissons l'erreur lexicale comme « tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse ». (Hamel, Milicevic, 2005 : 29).

L'erreur lexicale tient donc compte des différentes dimensions de l'unité lexicale : la forme, le sens et la combinatoire. En d'autres termes, les erreurs lexicales peuvent affecter chacune des composantes du signe linguistique (son signifié, son signifiant et sa forme). C'est sur cette base que nous distinguons trois classes majeures d'erreurs lexicales :

1-Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes du sens de l'unité lexicale, soit de son signifié. Ces erreurs ont trait à la propriété centrale de l'unité lexicale, soit sa définition.

2-Les erreurs relevant des connaissances insuffisantes de la forme de l'unité lexicale, soit de son signifiant. Ces erreurs concernent la propriété de codage de l'unité lexicale, soit sa forme écrite (orthographe) et orale (prononciation).

3-Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la cooccurrence de l'unité lexicale avec d'autres unités lexicales de la langue. Ces erreurs mettent en jeu les propriétés de combinatoire syntaxique (son régime c'est-à-dire, en général, son cadre de sous catégorisation) et lexicale de l'unité lexicale (ses collocations). Ces trois classes majeures d'erreurs lexicales se subdivisent en plusieurs sous- classes pour donner lieu à une typologie détaillée d'erreurs lexicales. Celle-ci s'étant précisée à travers notre analyse du corpus des élèves de la troisième année secondaire. Il s'agit d'une description des erreurs lexicales par type ; nous avons relevé les maladroites créées par des variations de registre de langue, considérées inappropriées dans

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles*
le contexte et des répétitions abusives. Voici la typologie
résultante, avec les exemples les plus récurrents dans les
productions orales tirés bien évidemment du corpus des
apprenants.

1- Classement des erreurs par types

1.1- Erreurs de forme

Ces erreurs consistent en la création de formes (de signifiants)
erronée. Nous avons déterminé trois sous-classes d'erreurs de
forme.

Barbarisme

Il est appelé signifiant déformé (Anctil, 2009) ou forme fictive.

Le barbarisme est

l'emploi d'un mot inexistant ou déformé :
infractus pour infarctus. Cette erreur a en général
pour cause des voisinages trompeurs ; dans le cas
d'infarctus/infractus, infra, « contre », est un
préfixe récurrent dans la langue française
(infraction, si proche d'infarctus). C'est une
invention qui s'est faite par analogie.
(BERCHOUD, 2004 : 58).

Dans ce genre d'erreurs, l'apprenant crée une forme lexicale qui
n'existe pas dans la langue plutôt que la forme de l'unité
lexicale visée. Un barbarisme est une « faute grossière de
langage, un emploi de mots forgés ou déformés » (Berthier,
Colignon, 1991 :175). Le barbarisme est un mot qui a été
emprunté aux grammairiens grecs qui ont donné le nom de
« barbarisme » à tout mot ne faisant pas partie des formes
répertoriées ou admises par la langue grecque. De façon littérale,

le mot désignait une façon de parler étrangère au grec du moment que barbaros désignait non grec. Un barbarisme est donc une façon de parler étrangère au bon français. Prenons à titre d'exemple :

1. [mstRɛz] → au lieu de « gang »]

2. [Dans le cadre géolos. → au lieu de « géologique »]

Forme erronée

Suite à une faute de formation de mot, l'apprenant crée une forme lexicale erronée plutôt que la forme de l'unité lexicale visée. Par exemple :

3. [C't un reprenage → pour « reprise »]

4. [C'est des gangstar → pour « gangster »]

Forme analytique

Elle est appelée aussi description. Celle-ci consiste à avoir recours à la description d'un objet dont le mot est inconnu. Autrement dit, l'apprenant a recours à une explication qui représente une décomposition maladroite du sens de l'unité lexicale visée. Ce type d'erreurs fait partie de celles que nous avons rencontrées dans notre corpus. Par exemple :

5. [On avait un prof méchant mais il fait pas rentrer les choses → explique]

6. [Les émeudes(t) c'est tout l'monde qui rentre dedans → participe]

En somme, l'opacité du signifiant que nous retrouvons généralement en langue étrangère est rare en langue maternelle, levée par le traitement contextuel et la compréhension globale. En langue étrangère, l'opacité du signifiant isole l'apprenant dans un monde de formes dont il ne possède pas la clé, et remet en cause une confiance en langue. A vrai dire, l'élève ne peut pas exprimer ce qu'il pense, car les mots lui manquent, donc son savoir est insuffisant. C'est ce qui pousse les apprenants à produire des erreurs d'ordre formel.

1.2- Erreurs de sens

Le sens d'une unité lexicale est sa propriété centrale, puisque les mots existent précisément pour véhiculer un sens. Les problèmes qui y sont liés sont diversifiés. Nous avons identifié plusieurs sous-classes d'erreurs de sens. Certaines d'entre elles marquent un mauvais choix paradigmatique d'une unité lexicale pour exprimer un sens visé. Ce sont des erreurs où l'on constate un décalage plus ou moins grand entre le sens de l'unité lexicale visée et celui de l'unité lexicale choisie par l'apprenant. Les autres sous-classes concernent les influences d'autres langues (kabyle : langue maternelle, arabe : langue de base, de l'école). Ces influences altèrent le sens du message transmis soit au niveau phrastique ou au niveau textuel.

Erreurs relatives aux influences

Dans la typologie d'erreurs lexicales, celles liées aux influences sont classées par Anctil (2009) comme erreurs de sens, qu'il nomme interférences ou anglicismes. Elles existent en grande

quantité dans les productions orales des élèves, y compris celles qui relèvent de la langue maternelle (le kabyle) ; par contre, celles qui proviennent de la langue de base ou de formation, ou encore de l'école (l'arabe) existent, mais en faible intensité par rapport aux déviances relevant de la langue maternelle. Ces erreurs résultaient des habitudes de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre langue (étrangère). Des théories linguistiques et psycholinguistiques appliquées aux recherches sur l'apprentissage des langues ont donné une nouvelle dimension au débat sur l'erreur ;

l'enfant naît avec une prédisposition innée pour l'acquisition du langage ; il faut, pour déclencher ce processus, qu'il soit exposé au langage ; et possède un mécanisme interne, de nature inconnue, qui lui permet, à partir de données limitées, de construire la grammaire d'une langue naturelle donnée. L'application de cette hypothèse à l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas nouvelle, ayant été, pour l'essentiel, proposée il y a cinquante ans par Palmer (Corder, 1980, cité par Coianiz, 1996 :161).

Nous avons relevé un nombre important d'influences de la langue première (kabyle et arabe) : l'insertion de mots ou d'expressions kabyles et/ou arabes.

- L'insertion de mots ou d'expressions

La majorité écrasante des élèves insèrent des mots ou des expressions de leur langue maternelle (le kabyle) ou de formation (l'arabe), dans un énoncé français, pour contourner une difficulté, combler un vide, une lacune lexicale. En fait, l'insertion dans une phrase en langue étrangère, d'un mot ou d'une expression propre à une autre langue est l'un des moyens les plus directs pour avoir recours à sa langue maternelle. Les élèves ne manifestent aucune gêne par l'insertion d'un mot kabyle et/ou arabe dans une phrase française, c'est-à-dire les mots de la langue de départ apparaissent sans aucune distinction dans la phrase de la langue seconde. Citons à titre d'exemple :

- Insertion de mots ou expressions du kabyle

7. [taqubttmqamsidibalwa] → Le mausolée de Sidi Balwa]

8. [Y a aussi des outils qu'on utilisait autrefois comme tinigittarranzzit→ une jarre d'huile.]

9. [da[utbyidattxədməd] → Qu'est-ce que tu veux faire ?]

10. [da[uaradfydkəmmaradawidlbak] → Qu'est-ce que tu feras quand tu obtiendras ton baccalauréat ?]

- Insertion de mots ou expressions de l'arabe

11. [ǧamaəa] → groupe]

12. [Des fois par l'haða→ là]

13. [Si on voit laxɔR→ l'autre]

14. [stawəa[rinəla] → vingt-six sur]

Comme nous le voyons avec ces différents exemples (de 7 à 14), la langue première (maternelle et de base) reste fortement présente dans les énoncés français de nos élèves. Même si le français et le kabyle et /ou l'arabe n'ont pas une origine commune, et ne présentent pas de ressemblances, il y a plus de différences que de similitudes, l'élève n'hésite pas à insérer ou interférer des mots ou des expressions de sa langue première. A vrai dire, nos élèves ne sont pas du tout embarrassés par l'insertion de mots kabyles et /ou arabes dans une phrase en français, donc les termes de la langue première surgissent sans aucune différence apparente dans l'énoncé de la langue seconde.

En conclusion, nous retiendrons que les influences provenant d'une analyse du fonctionnement des systèmes sémantiques impliquent une organisation différente du réel conceptuel ; parler une autre langue, c'est accepter une rééducation dans sa manière de collecter et de structurer les concepts.

Erreurs relatives à la langue seconde elle-même

Malapropisme

Ce type recouvre les lacunes où un mot est remplacé par une unité lexicale phonologiquement, mais non sémantiquement apparenté. « Le malapropisme est un lapsus entre paronymes » (Rossi, Peter-Defare, 1998 :77). Cette catégorie d'erreurs intervient souvent entre des mots de même structure rythmique (généralement même nombre de syllabes et même organisation

accentuelle) qui présentent quelques syllabes phonologiquement identiques ; « en français où tous les mots ont la même structure accentuelle, la cible et l'erreur présentent en principe une parenté phonologique dans la syllabe finale accentuée » (Rossi, Peter-Defare, 1998 :78).

Les malapropismes représentent un nombre important de substitutions de mots dans notre corpus. Par exemple :

15. [La prévention de patrimoine → préservation]

16. [Tous les payés du monde →pays]

Ces exemples (15 et 16) laissent comprendre que les élèves confondent entre les mots proches par la forme. Ceci est la résultante d'accidents liés à l'attention sélective ou à d'autres causes, comme la rapidité du débit, la fréquence d'usage des unités lexicales ou le contexte phonologique.

Impropiété

L'impropiété se produit lorsqu'un apprenant associe le signifiant d'une unité lexicale existante avec un sens qui ne lui appartient pas. Il s'agit d'une confusion et d'un manque d'outils adéquats pour dire ou même écrire (Berchoud, 2004).

Pour en revenir à notre corpus, citons :

17. [Beaucoup d'gens qui regardent ce sport →s'intéressent]

18. [Plusieurs chapitres qui sont très grands→longs]

19. [Ils ont exporté la p'tite fijəni→ emmené]

Dans ces exemples (17,18, et 19), nous déduisons que les élèves utilisent des unités lexicales qui existent bel et bien en

français, mais qui sont impropres dans le contexte. Elles n'expriment pas le sens visé. En fait, les apprenants emploient des termes qui ne conviennent pas, car ils n'expriment pas leur intention. L'utilisation d'un mot ou d'une expression dans un sens qu'il n'a pas est très répandue dans les productions orales des élèves de la troisième année secondaire. En effet, nous avons identifié dans notre corpus un taux très élevé d'erreurs de cette classe où l'élève cherche à communiquer, à s'exprimer malgré ses difficultés.

Générique

C'est quand l'élève choisit un hyperonyme (terme générique) inapproprié pour une unité lexicale, c'est-à-dire il utilise un mot générique à la place d'un terme spécifique. Cette classe d'erreurs exprime le désir de l'apprenant de se faire comprendre. A titre d'exemple, des élèves ont bien dit :

20. [Il (s) agit (ssent) par volume→groupe]

21. [On a tellement de matières à travailler→réviser]

Dans ce cas d'erreurs, l'apprenant ne connaît pas les termes spécifiques : « groupe », « réviser », et il a opté pour les termes génériques : « volume », « travailler ». Dans ce type de lacunes, même si le terme choisi par l'élève n'est pas approprié, il n'entrave pas la compréhension et montre la volonté de l'apprenant de traduire sa pensée en langue étrangère.

Passe-partout

L'apprenant utilise des termes imprécis, vagues et généraux. Ce sont des termes qui expriment la banalité. Le corpus des apprenants présente un taux très considérable d'écarts de ce genre. Ils sont, en fait, très récurrents d'un élève à un autre.

En voici quelques exemples :

22. [Il faut faire du sport →pratiquer]

23. [J' peux pas faire une question, elle est simple → répondre à]

24. [On pourrait faire des choses...pour améliorer →proposer des solutions]

Répétition

La répétition est une reproduction à l'identique de ce qui a été déjà dit ou écrit. En linguistique, il s'agit d'une occurrence renouvelée dans le discours oral ou écrit. Ce type de phénomène est à éviter, car il occasionne des problèmes liés à la richesse du discours, à la précision et à la lourdeur stylistique. Les répétitions abusives considérées comme inappropriées dans le contexte sont donc relevées en tant qu'erreurs, dans la mesure où elles peuvent entraîner des problèmes de maladrotes. Notre corpus révèle que ce type de lacunes est très fréquent et courant d'une production à une autre. Prenons par exemple :

25. [Quand il y a un problème social, c'est un problème, c'est un problème, c'est un phénomène social, c'est un problème qui touche toute la société. →fléau]

26. [Pour se faire remarquer...s'faire remarquer des autres...ils fument pour se faire remarquer... ouais ils font ça pour s'faire remarquer, et d'être dans un autre monde. →se démarquer]

Nous venons de constater que les élèves recourent de manière excessive aux répétitions. Elles se produisent le plus souvent au sein d'un même énoncé par le même élève ; d'autres fois, l'ensemble des élèves reprennent les mêmes mots ou expressions dans leurs discours, sans essayer de reformuler ou de reprendre la même idée en utilisant leurs propres mots.

En résumé, les élèves ont une méconnaissance de la reformulation, comme le démontrent de façon claire les illustrations ci-dessus, c'est-à-dire la capacité de dire autrement afin de rendre l'énoncé plus clair, plus précis et concis.

1.3- Erreurs de cooccurrence

Les erreurs de cooccurrence sont des erreurs de collocations portant sur les propriétés de combinatoire lexicale restreinte des unités lexicales. Dans ces erreurs de collocation, l'apprenant fournit, à la place de l'unité lexicale visée, une unité lexicale inappropriée comme collocatif de la base qu'il a choisie. En d'autres termes, la combinatoire lexicale se manifeste dans la parole à travers le phénomène de la collocation.

Une collocation est un syntagme AB (ou BA), formé des [UL] LA et LB, qui est tel que, pour le construire, le locuteur sélectionne LA librement

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles*
d'après son sens « LA », alors qu'il sélectionne
LB pour exprimer auprès de « LA » un sens très
général « S » en fonction de la combinatoire
restreinte de LA (Anctil, 2009: 5).

Nous nous rendons peu compte de la fréquence des collocations dans la langue, et le peu d'intérêt qui leur est souvent accordé dans l'enseignement en témoigne. Pourtant, les problèmes relatifs à la combinatoire lexicale sont assez fréquents, surtout en langue étrangère, puisque la richesse collocationnelle (c'est-à-dire le fait de connaître plusieurs collocations pour une unité lexicale spécifique) demeure généralement l'apanage du locuteur natif. Ce type de problème est d'autant plus difficile à diagnostiquer qu'il n'existe pas à proprement parler de norme gouvernant la collocation. Les dictionnaires indiquent souvent les principaux collocatifs dans les zones d'exemples de leurs entrées, mais pas de façon systématique. Au-delà de cette norme descriptive généralement incomplète, c'est plutôt notre intuition de locuteur qui nous permettra de percevoir comme correcte ou non une collocation.

Dans notre corpus, nous avons remarqué un taux assez important d'erreurs de collocation. Par exemple :

27. [Il voit que le plaisir → trouve]
28. [On a peur, on a pris honte énormément → eu]
29. [Qui était en plein flagrant délit → surpris en]

Tous ces exemples (27, 28 et 29) révèlent que la connaissance de la forme et du sens d'une unité lexicale n'est pas suffisante pour pouvoir l'utiliser correctement. En effet, de

nombreuses autres informations relatives à sa combinatoire restreinte doivent être connues pour assurer la maîtrise d'une unité lexicale, et leur méconnaissance pourra aussi entraîner des erreurs lexicales comme c'est le cas dans les exemples déjà mentionnés plus haut.

Nous avons donc terminé notre tour d'horizon des différents problèmes lexicaux et sommes maintenant en mesure de présenter les résultats de l'analyse. En fait, notre analyse des différents types d'erreurs lexicales dans les productions orales, nous permet de relever des problèmes importants chez l'apprenant, notamment en ce qui concerne la sélection du mot juste parmi des unités lexicales de sens et de forme proches en français, ou provenant d'autres langues, et celle du collocatif d'une base dans une collocation.

Les erreurs lexicales de sens sont majoritairement dominantes dans le corpus des apprenants. Viennent ensuite les erreurs lexicales de type cooccurrence. Les erreurs lexicales appartenant à la classe : forme sont les moins fréquentes. Certaines classes d'erreurs lexicales sont prédominantes dans les productions des apprenants et se situent nettement au dessus des autres : ce sont d'abord les erreurs d'influence, puis les erreurs de sens inapproprié, aussi de répétitions, et enfin les erreurs de collocation et de malapropisme. Ces sous-classes d'erreurs comptent ensemble pour plus de la moitié des erreurs lexicales rencontrées dans le corpus. Viennent après les erreurs dont le

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles* taux est nettement moins élevé par rapport aux sous-classes d'erreurs les plus fréquentes, déjà citées : les erreurs de sens générique et passe-partout. Arrivent en dernier les erreurs de formes : erronée, analytique et barbarisme, sans être pour autant résiduelles.

Nous déduisons de tout ceci que les élèves ne sont sans doute pas suffisamment entraînés à reconnaître et à traiter, les problèmes spécifiques de production que peuvent poser certains énoncés éloignés du langage courant. Ceci montre à quel point la connaissance exacte du lexique fait difficulté, mais également la capacité d'analyser le contexte pour en tirer des indices éclairants. Cette difficulté à produire un lexique correct s'explique par le fait que les connaissances acquises ne sont pas utilisables pour autre chose que leur propre énoncé. Cela signifie sans doute que les élèves ne se trouvent pas assez souvent en situation active de production de messages complexes.

2- Compétence lexicale

La compétence lexicale est définie par le Conseil de l'Europe comme étant « la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue » (Conseil de l'Europe, 2000 :87). Treville Et Duquette (1996 :133) précisent et spécifient davantage que cette compétence lexicale « inclut une composante linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique », c'est-à-dire ce ne sont pas uniquement la forme et le sens des mots qui doivent faire l'objet de l'évaluation, mais également les comportements

collocationnels, grammaticaux et pragmatiques de ces mots. Ces aspects, ainsi que les rapports des mots avec leurs réseaux associatifs, constituent la connaissance approfondie de ces mots.

En effet, les connaissances portent sur le sens et la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé, sur les mots en relation avec d'autres mots, sur leur valeur dans le discours et leur portée en contexte culturel. Ajoutant à tout cela, la composante stratégique qui consiste en la capacité à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs afin de résoudre un problème de communication, et la capacité 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). A toutes ces connaissances lexicales en profondeur, s'ajoute une autre dimension dont l'évaluation doit rendre compte : l'étendue du vocabulaire. Cette dichotomie profondeur/étendue correspond aux paramètres nécessaires à toute évaluation : la qualité et la quantité.

3- Synthèse

L'évaluation de la compétence lexicale est nécessaire dans un programme d'enseignement, comme le faisaient remarquer Treville Et Duquette (1996), car elle fait partie intégrante de la pratique pédagogique, et elle peut livrer un grand nombre de données sur les différents éléments qui la composent. Elle

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles* constitue une mesure fiable de la compétence générale ; c'est du moins ce que semblent indiquer les recherches actuelles qui confèrent au vocabulaire le pouvoir de pronostiquer les résultats scolaires.

Notre analyse d'erreurs lexicales, dans le corpus des apprenants de français langue étrangère, nous a permis de mesurer certains aspects de la maîtrise et de l'étendue de la compétence lexicale de ces apprenants, et ce, en contexte de production. Cette analyse des déviances lexicales dans les productions orales des élèves s'est montrée profitable en ce qu'elle a pu nous fournir des données pertinentes pour l'évaluation de la compétence lexicale.

De manière spécifique, nous notons des lacunes chez l'apprenant quant à ses connaissances lexicales portant sur le sens. L'élève ne cesse de recourir de façon constante à sa langue maternelle (kabyle) ou à sa langue de base (arabe) pour contourner ses difficultés de communication. L'élève de la classe terminale utilise le procédé d'influence, c'est-à-dire l'insertion de termes ou d'expressions de sa langue de départ dans un énoncé de la langue française. La description des erreurs par type révèle la forte présence de la langue maternelle dans le répertoire lexical des apprenants, lors de l'acquisition du français langue étrangère. Nous constatons, à quel point, il leur est extrêmement difficile de faire abstraction de la langue maternelle. L'interférence lexicale est l'une des erreurs les plus courantes. Nous avons rencontré également l'emploi intensif de

mots existants en français, mais avec un sens inapproprié dans le contexte. Ce type d'erreurs lexicales relatives au sens occupe en importance la deuxième place, parmi l'ensemble des erreurs lexicales analysées dans ce corpus des élèves du secondaire. Un autre type d'erreurs lexicales liées au sens, classées parmi les erreurs les plus répandues dans les productions des élèves de la troisième année secondaire : la répétition. Celle-ci entraîne une certaine imprécision du discours de l'apprenant.

Nous avons remarqué dans le présent corpus, une méconnaissance absolue des procédés de reformulation, « de dire autrement » (Hamel, Milicevic, 2005) de la part de l'ensemble des élèves. Ces procédés permettent aux élèves d'éviter ou d'atténuer les reprises lexicales qui ont tendance à rendre le discours flou et ambigu. La capacité de paraphraser en langue seconde est considérée comme une opération productrice de sens et un processus de restauration de la phrase, c'est-à-dire une reformulation de celle-ci la rendant plus naturelle. La paraphrase permet en ce sens l'accès à une correction optimale de la phrase, la rendant ainsi plus idiomatique. A vrai dire, les répétitions excessives des mêmes mots ou expressions par les élèves sont considérées comme des lacunes imputables à une exploitation très réduite de la compétence stratégique, qui doit être maîtrisée par les élèves de niveau B2 en langue seconde, à la sortie de la terminale.

Le non accomplissement de cette tâche (si recommandée par les standards de référence : Conseil de l'Europe) par l'apprenant de niveau B2 laisse sa communication verbale moins fluide et limitée. Les élèves ne déploient pas donc assez d'efforts d'exploration lexicale et d'opérations réflexives exigées par les techniques de reformulations et de paraphrases. S'ajoutent, à ces erreurs de sens, d'autres sous-classes de lacunes lexicales : des malapropismes, des termes génériques et passe-partout. Elles ne sont pas rares, elles ne sont pas aussi nombreuses que les interférences, les impropriétés et les répétitions, mais elles sont tout de même employées presque par la majorité des élèves de manière régulière, afin de faire face aux problèmes de communication. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes des règles de la combinatoire des unités lexicales avec d'autres unités de la langue. Elles sont nombreuses dans les productions orales des apprenants. Cette catégorie d'erreurs de cooccurrence s'intègre aussi dans la compétence stratégique, déjà citée, que l'apprenant de niveau B2 est en mesure d'éviter. Le fait que nous avons trouvé un taux considérable d'erreurs lexicales de type cooccurrence explique que l'élève a une maîtrise insuffisante des propriétés de combinatoire de l'unité lexicale. L'élève n'est pas habitué à l'emploi des mots en contexte, mais à les étudier isolément.

L'analyse descriptive des erreurs, en classe de français langue étrangère, fait ressortir d'autres carences au niveau lexical. Il s'agit surtout de lacunes relatives à la forme des unités

lexicales : forme erronée, forme fictive et forme analytique. Il s'agit le plus souvent des mots inexistantes en français, ils relèvent de la création lexicale de l'élève (ex : reprenage pour reprise), de l'invention (ex : mstrèze). Ces formes erronées sont causées par une fausse dérivation morphologique. Et les formes fictives prouvent la volonté de l'élève de communiquer malgré ses difficultés lexicales. Ces erreurs conduisent les élèves à créer des tournures maladroites, au sein de leur discours. Les apprenants utilisent de temps en temps des formes analytiques (ex : rentrer dedans, à la place de, participer) pour combler l'obstacle du mot (ou expression) inconnu (e).

Dès lors, nous déduisons que les apprenants de niveau avancé qui doivent se débrouiller en langue cible se sentent frustrés par les limites de leurs moyens d'expression, en particulier par l'insuffisance de leur vocabulaire actif.

En somme, se dessine le profil d'un apprenant qui possède bel et bien des connaissances lexicales, mais pour lequel nous constatons des lacunes importantes à prendre en considération, afin de les combler et de prendre conscience de la richesse d'informations en jeu dans la maîtrise lexicale, ainsi que certains phénomènes récurrents qui structurent le lexique.

4- Remédiations

Dans le domaine de l'erreur, il est également nécessaire de porter son attention sur des remédiations aux erreurs rencontrées dans les discours oraux des élèves. Le niveau de performance

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles*
langagière orale souhaité, en rapport avec les exigences de la société moderne, n'est pas suffisamment atteint. Il présente des carences touchant l'un des aspects fondamentaux de la compétence de communication qui conditionnent la maîtrise de la langue : le vocabulaire.

Pour résoudre des problèmes, des situations difficiles, des manques ou des déficiences liés au vocabulaire, de nombreux outils sont mis à la disposition des apprenants : les nouvelles technologies et les médias. Ces nouveaux comportements adoptés dans le domaine pédagogique offrent aux apprenants des outils leur permettant d'améliorer leur niveau de performance communicative. L'objectif visé par les systèmes éducatifs était de favoriser l'introduction des Tice (technologies de l'information et de la communication appliquée à l'enseignement) qui devait permettre aux enseignants de mettre en œuvre des projets éducatifs, c'est-à-dire de développer chez les élèves des compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociales. En d'autres termes, ces technologies invitent l'élève à utiliser des ordinateurs, des logiciels, à réaliser des projets pédagogiques de façon collaborative. En fait, la réalisation des projets est l'occasion non uniquement d'apprentissages relatifs à l'utilisation des Tic, mais également à l'apprentissage des compétences de base telles que la communication, la collaboration, la synthèse, la critique, etc. L'usage de nombreuses formes d'expressions technologiques (wikis, blogs, vidéos) de communication

(messagerie instantanée, réseaux sociaux) et l'accès à de nouvelles sources d'information (encyclopédies et livres électroniques) modifient la perception de l'environnement personnel et la vision du monde de l'apprenant. De ce fait, la technologie développe le sens de l'engagement, de la collaboration et de l'autonomie.

Citons par exemple :

-Les logiciels bureautiques: ce sont des programmes qui permettent d'utiliser l'ordinateur pour la gestion et la préparation de documents. Le courriel et le traitement de texte en sont les plus connus.

-Les logiciels pédagogiques: de multiples logiciels sont proposés aux élèves afin d'améliorer leur niveau et même aux enseignants en leur facilitant certaines tâches. Prenons par exemple, « Hot Potatoes » (http://ecolestjeanb.free.fr/hot_potatoes/index.html) [école d'application Saint-Jean B, Avignon], « Tropes » (<http://www.acetic.fr/tropes.htm>) (<http://www.acetif.fr/fr/guide/tropes/v50/tropes.htm>) utilisés par des professeurs de français langue étrangère pour la création d'exercices interactifs.

-Les sites Internet : de nombreux sites Internet sont mis à la disposition des apprenants afin de répondre à leur désir de connaissance. Des sites des régions (http://www.tourisme.pologne.net/online_fr/visite/region/pomer

L'erreur lexicale dans le discours oral d'apprenants de FLE revue *Socles*
anie.htm), des musées
(<http://www.umoncton.ca/maum/mainframe.html>), de
présentation du patrimoine
(<http://www.natcomreport.com/gabon/livre/rituel.html>) sont
librement accessibles. Ce sont des sites qui permettent de
développer la compétence linguistique (richesse du vocabulaire)
et culturelle du français langue étrangère. Ils mettent les élèves
en contact avec des éléments réels et actuels de la culture et de
la langue. Dans ce contexte, l'apprenant se concentre, non
seulement sur l'apprentissage de la langue, mais sur
l'information à traiter. La nouvelle technologie apportent le plus
souvent des activités que les manuels scolaires ne permettent pas
matériellement. « Ils confèrent une certaine autonomie à
l'apprenant, ils contribuent à transformer la relation
d'apprentissage : l'élève est un consommateur du programme,
un client » (OIF, 2005 :80).

La poussée rapide et constante des médias, au cours des
trente dernières années, a contribué au développement des
langues notamment orales de manière spécifique, et de
l'éducation de façon globale.

La fréquentation télévisuelle [...] a toujours été
plus forte et plus précoce que ce que prévoyaient
les experts, et il est probable que ce mouvement
va aller en s'accroissant. On assiste à travers elle
à une transformation en profondeur des
comportements et des mentalités (Porcher,
1995 :71).

Prenons à titre d'exemple :

TV5 (www.tv5.org); / MCM (Ma chaîne musicale) (www.mcm.net); / Canal Horizons(www.canalhorizons.com); / Espace francophone (www.espace-francophone.org); / RFI (www.rfi.fr); etc.

Les chaînes de télévision, de radio et magazines sont multiples et thématiques, ils permettent à l'individu d'augmenter et d'enrichir ses connaissances en langue orale, à savoir le vocabulaire mais également la syntaxe et la prononciation. Ils sont alors l'occasion de développer des compétences linguistique, sociale et culturelle. De ce fait, les chaînes de télévision, de radio et magazines constituent une sorte de référence aux téléspectateurs francophones, désireux de s'exprimer correctement et spontanément à l'oral, et ce, à la manière d'un natif. Il importe donc que le corps enseignant soit sensible au concept de média et à la façon de l'incorporer à l'enseignement, que ce soit dans les apprentissages fondamentaux ou dans les contenus disciplinaires de niveau avancé. L'utilisation des médias dans les pratiques de classe est recommandée vivement dans les textes officiels, dans la mesure où ils permettent de développer une compétence sociale et culturelle. Les médias offrent à l'apprentissage le pluralisme des opinions, les valeurs de la démocratie et les moyens d'accès à la connaissance. Les médias sont, en effet, porteurs d'informations et des valeurs de culture commune.

Conclusion

Nous avons passé en revue les erreurs lexicales, sous leurs multiples formes, observées dans les discours oraux des apprenants de français langue étrangère en classe de troisième dans le secondaire algérien. Elles varient, en fait, entre les erreurs de forme, de sens et de cooccurrence. Certaines d'entre elles relèvent de la complexité de la langue française, alors que d'autres sont la résultante d'influences d'autres langues connues du paysage linguistique des apprenants. En d'autres termes, la part de la langue maternelle (le kabyle) et de la langue de base (l'arabe) ne sont pas à négliger. Elles sont fortement présentes dans les discours oraux de ces apprenants. En ce sens, un référentiel de compétence a été utilisé dans la présente analyse, en vue de lui conférer une impartialité et objectivité rigoureuses.

Nous ne nous sommes pas contentées de citer la typologie des erreurs lexicales, mais nous avons proposé des solutions qui s'adaptent aux nouvelles méthodologies d'enseignement, afin de remédier aux erreurs commises.

Bibliographie

ANCTIL D., 2009, « Qu'est-ce qu'une erreur lexicale ? », dans *Les langues modernes1 : enseigner et apprendre le lexique*,

Paris : APLV-Langues Modernes, 02-07, disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org> [consulté le 25/02/2015].

ASTOLFI J-P., 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, France, ESF.

BERCHOUD M-J., 2004, *Le bon français*, Paris : L'Archipel.

BERGERON R., PLESSIS-BELAIR, G., LAFONTAINE, L., 2009, *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Canada : Presses de l'université du Québec.

BERTHIER, P-V., COLIGNON, J-P., 1991, *Ce français qu'on malmène*, Paris : Belin.

BERTRAND O., SCHAFFNER, I., 2010, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage*, France : Ecole polytechnique.

CHARLIER B., HENRI F., 2010, *Apprendre avec les technologies*, Paris : P.U.F.

CICUREL F., VERONIQUE D., 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

COÏANIZ A., 1996, *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Université Paul-Valéry, Montpellier.

HALTE J-F., RISPAIL M., 2005, *L'oral dans la classe, compétence, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan.

HAMEL M-J., MILICEVIC J., 2005, «Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS », dans le projet Dire Autrement du CSRH,

Dalhousie University, Canada, nouvelle Ecosse, p. 25-45, disponible sur www.aclacaal.org [consulté le 16/05/2015].

MITTERAND H., 1963, *Les mots français*, Paris, P.U.F.

O.I.F. (Organisation Internationale de la Francophonie), 2005, *La francophonie dans le monde 2004-2005*, Paris, Larousse.

PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.

ROSSI M., PETER-DEFARE E., 1998, *Les lapsus ou comment notre fourche a langué*, Paris : PUF.

TREVILLE M-C., DUQUETTE L., 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette.