

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

.....

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

.....



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

.....

DEPARTMENT OF FRENCH

.....

**TRANSPOSITION DES NORMES LEXICALES
ANGLAISES VERS LE FRANÇAIS : CAS DES
APPRENANTS DE LOWER SIXTH ARTS DU
LYCÉE BILINGUE DE MENDONG**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Professeur de l'Enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S II)*

Par

Nadine Diane EKORONG

Licenciée ès Lettres Bilingues

sous la direction de :

Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA

Maître de conférences

Année Académique 2018-2019

À

Mon père, Joseph EKORONG A MOUTHE

REMERCIEMENTS

- Nous adressons nos sincères remerciements à notre directrice de mémoire, le Pr Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA qui a consacré de son temps pour diriger notre recherche ;
- Nous remercions aussi tous les enseignants de L'ENS de Yaoundé, en particulier, ceux du département de français pour notre formation à l'ENS durant ces deux années ;
- Nos remerciements vont aussi à l'endroit de tout informateur qui nous a aidé dans le cadre de la réalisation de ce travail de recherche.
- Nous remercions enfin tous nos proches qui nous ont soutenu tout au long de notre formation à l'ENS.

RÉSUMÉ

Notre travail a pour but d'analyser et d'interpréter les erreurs lexicales dans une rédaction d'une page sur les activités effectuées chaque matin en français langue étrangère chez des apprenants de Lower sixth Arts du Lycée Bilingue de Mendong et de proposer un processus de remédiation. Le problème que pose notre sujet de recherche est le suivant: comment amener l'apprenant à mémoriser durablement le lexique de la langue française? L'hypothèse générale de notre travail est qu'au stade initial de l'apprentissage, les unités lexicales en français sont fortement associées à leur traduction en anglais et l'accès au concept se produit par le biais de la traduction en anglais (médiation lexicale). Cependant, au fur et à mesure du développement des compétences en français, le lien entre les mots en français et les concepts correspondants deviennent de plus en plus solide au point où les apprenants peuvent accéder directement aux concepts en français sans passer par la langue anglaise. L'objectif principal de notre recherche est d'aider l'apprenant à mieux apprendre le lexique de la langue française. Pour ce fait, nous nous sommes basée sur la théorie de la construction du lexique mental en L2 et avons pris le modèle hiérarchique de Kroll et Stewart. Au terme de nos recherches, nous sommes arrivée à la conclusion selon laquelle l'apprenant aujourd'hui ne sait pas comment apprendre le lexique français et fait preuve d'un manque d'entraînement.

Mots clés : FLE (français langue étrangère), mémoriser, manque d'entraînement, apprendre à apprendre, lexique mentale

ABSTRACT

Our work is aiming at analyzing, interpreting and providing remediation to lexical errors produced by students of LSA of G.B.H.S Mendong on a one page written exercise. The problem raised by our research is: how can a learner memorize the French lexicon? The general hypothesis of our research is that at the beginning of the learning processes of the French language, students do a lot of translations from English to French. By the time the students get acquainted and more confident in learning the French lexicon, the influence of English reduces. The main objective of this work is to teach learners how to learn, we based our work on the mental lexicon theory. By the end of this research, we were able to conclude that most learners do not know how to learn and most of them do not reread over their notes.

Key word: FLS (French as a second language), to memorize, lack of practice, learn how to learn, mental lexicon.

LISTE DES SIGLES

ENS :	École Normale Supérieure
FLE :	Français langue étrangère
MCT :	Mémoire à court terme
MLT :	Mémoire à long terme
MT :	Mémoire de travail
L1 :	Première langue
L2 :	Seconde langue
ZPD :	Zone Proximale de Développement
LSA :	Low Sixth Arts
G.B.H.S :	Government Bilingual High School

TABLE D'ILLUSTRATION

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1: Erreurs lexicales de formes	46
Tableau 2: Erreurs lexicales de concepts	54

LISTE DES FIGURES

Figure 1: L'association lexicale (Kroll & Stewart 1994)	20
Figure 2: La médiation conceptuelle (Kroll & Stewart 1994)	20
Figure 3: Le modèle asymétrique (Kroll & Stewart 1994)	21
Figure 4: Durée du souvenir	23
Figure 5: Mémoire de travail	24
Figure 6: Mémoire à Long Terme	25
Figure 7: Localisation cérébrale	26
Figure 8: Exemple d'un réseau sémantique.	28

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lors de notre stage pratique, nous avons remarqué que certaines erreurs commises par les élèves du sous-système anglophone en rédaction avaient une origine autre qu'habituelle. Habituellement, dans les productions écrites de ces élèves, nous remarquons des écarts d'ordre morphologique ou encore syntaxique liés à l'acquisition de la langue maternelle et la première langue d'instruction qui est l'anglais. Cette fois ci, nous avons remarqué que certains élèves ne comprennent pas le lexique utilisé en classe et sont donc en difficulté d'apprentissage. On retrouve ainsi des erreurs lexicales sur la forme des mots et sur les concepts des mots.

Le lexique a attiré notre attention car, contrairement aux autres domaines de la langue, le lexique d'une langue comporte des dizaines de milliers de mots. La multitude de mots et la relation phonèmes-graphèmes rendent l'apprentissage du lexique français complexe par rapports aux autres domaines de la langue comme la grammaire. C'est fort de ce constat que nous avons décidé de mener une étude sur la construction du lexique mental français chez des apprenants multilingues du sous-système anglophone. En prenant une approche cognitive, nous tenterons d'élucider les questions suivantes : pour quelles raisons les erreurs lexicales se produisent-elles dans l'apprentissage du FLE ? Pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à les distinguer et à les corriger eux-mêmes ? Quelle attitude doit-on adopter à l'égard de l'erreur ? Comment remédier aux erreurs lexicales des apprenants ? Comment rendre l'enseignement/apprentissage du lexique français plus efficace et rendre les apprenants plus confiants dans leurs études du français ? Cet ensemble de questions constituent la problématique de nos recherches et nous motivent à se lancer dans ce domaine.

Notre travail se situe dans le domaine de l'apprentissage de la langue étrangère. Les deux méthodes de recherche les plus courantes dans ce domaine sont l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. Dans notre travail, nous recourons à ces deux méthodes. Mais en considérant la caractéristique de notre travail : analyse et interprétation cognitive d'erreurs lexicales, nous accorderons une importance particulière à l'analyse qualitative.

Notre public cible est composé d'élèves ayant dans leur structure linguistique au moins trois langues : une langue maternelle ou première langue, une langue seconde :l'anglais, qui

est la première langue d'instruction de ces apprenants et le Français qui est la troisième langue en voie de construction. Dans ce système linguistique complexe d'un locuteur trilingue, comment les différentes langues en présence interagissent? Comment est-ce que la cognition et les facteurs cognitifs de ces apprenants favorisent la construction d'un nouveau système lexicale ? Une didactique complète des langues devrait donc tenir compte des paramètres cognitifs de l'apprentissage linguistique, aussi bien que des paramètres sociaux de l'interaction communicative.

La production orale et la production écrite ont leurs propres spécificités. La première demande généralement un réflexe plus rapide que la seconde. La spontanéité est considérée comme une aptitude importante à l'oral. À cause de cette rapidité, l'apprenant commet souvent plus d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit. Et beaucoup d'erreurs orales pourraient être perçues par le locuteur, une fois la phrase terminée. Mais à l'écrit, ces erreurs n'apparaissent pas. De plus, l'expression orale est facilement influencée par les éléments extérieurs, tels que la circonstance de l'oral, le stress ressenti du locuteur. Quant à la production écrite, elle permet à l'apprenant de mieux se concentrer sur l'exercice concerné et un temps convenable pour la réflexion est souvent accordé à l'apprenant. Ainsi on constate que les erreurs écrites reflètent mieux l'état d'apprentissage de l'apprenant quant à la capacité de réflexion dans la construction d'énoncés en temps différé.

Nous envisageons d'élaborer notre travail en vue d'identifier et d'analyser les erreurs produites en langue française par les apprenants de Lower sixth Arts du Lycée Bilingue de Mendong. Nous voulons également dégager l'origine de ces erreurs lexicales. Au lieu de faire de simples descriptions et classifications des erreurs, nous espérons, à travers ce travail, pouvoir interpréter ces erreurs sous l'aspect cognitif et fournir des remédiations afin de procurer une intervention pédagogique efficace qui facilite l'acquisition lexicale chez l'apprenant. Plus précisément, nos recherches ne s'arrêtent pas à un recensement des erreurs et à leur analyse. Nous achèverons notre travail par la recherche de la remédiation aux erreurs lexicales.

Vu la double mission de notre travail : l'analyse de l'erreur et sa remédiation, notre recherche se divisera en trois parties : la première constituera le cadre théorique de nos recherches ; la deuxième sera consacrée à l'analyse et l'interprétation cognitives d'erreurs lexicales et la troisième aura pour but de chercher des remédiations aux erreurs lexicales des apprenants.

Hypothèse générale

Pourquoi l'apprenant a recours à la langue anglaise lors de ces rédactions ? Au stade initial de l'apprentissage, les unités lexicales en français sont fortement associées à leur traduction en anglais et l'accès au concept se produit par le biais de la traduction en anglais (médiation lexicale). Cependant, au fur et à mesure du développement de compétence en français, le lien entre les mots en français et les concepts correspondants deviennent de plus en plus fort au point que les apprenants peuvent accéder directement aux concepts en français sans passer par la langue anglaise.

Hypothèse secondaires

- Pourquoi observons-nous des erreurs sur la forme des mots chez nos apprenants ? Nous supposons que la complexité des relations phonèmes-graphèmes dans la langue française entraîne souvent des erreurs lexicales de forme, car la plupart des phonèmes peuvent être écrits de plusieurs façons : les mots incluent fréquemment des lettres muettes et il existe de nombreux homophones non homographes (par exemple : ver, vers, vert, verre). Pour les erreurs concernant le mélange des mots dont les sens sont bien différents, l'origine de ces erreurs existerait dans la ressemblance formelle de ces mots.

- Pourquoi il y a confusion de sens des mots chez nos apprenants ? Le fait qu'un seul mot ait plusieurs significations constitue une difficulté dans l'apprentissage du lexique. Une mauvaise maîtrise de la polysémie du lexique provoque une difficulté dans la compréhension écrite. En plus, la corrélation entre les synonymes et les mots de sens proches constituent une autre difficulté dans l'assimilation du lexique. À la différence des enfants, les apprenants adultes ont tous déjà établi un réseau conceptuel de notre monde extérieur durant leur apprentissage de la langue anglaise. Lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, il leur suffit de connecter les nouveaux signes linguistiques avec les signes équivalents en langue anglaise pour saisir leurs référents dans le monde réel. Mais comme le réseau conceptuel est d'abord construit avec l'apprentissage de la première langue d'instruction qui est l'anglais chez nos apprenants, et que l'apprentissage des autres langues se fonde sur

la base de ce réseau, nous supposons qu'au niveau sémantique du mot, l'erreur est produite surtout par un transfert négatif de la langue anglaise vers le français.

- Pourquoi y a-t-il une disparité entre les compétences des élèves ? Étant donné les mêmes cours suivis et les différentes performances chez les apprenants, nous supposons que certains apprenants ne savent pas comment apprendre. Ils sont passifs dans leurs études et n'excellent pas à réfléchir et à poser des questions. Ils ne savent pas faire d'autorégulation afin de mieux s'adapter à la situation durant leur résolution de problèmes, ni faire d'autocorrection et d'autoévaluation pour se connaître mieux. Ils ne savent pas non plus faire le bilan sur leur expérience de réussite, ni tirer des leçons de l'échec pour se perfectionner dans les tâches ultérieures. Pour ce groupe d'apprenants, l'échec de l'apprentissage vient d'une compétence d'apprentissage inférieure ou d'un manque de compétence métacognitive. Pour qu'ils puissent réussir dans leurs études, il faut une modification profonde dans leur façon d'apprendre. Plus précisément, il faut leur apprendre à apprendre afin qu'ils deviennent métacognitifs dans leurs études.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'organisation mentale du lexique, et ensuite le lexique mental, sont des entrées qui nous viennent des avancées en psycholinguistique et en neuroscience. Dans les années 80, Lieury notamment (1990, 1997 (3e éd.), 2005, 2009), Nagy et al. (1985) puis Van der Linden (2006) guidés par les études en acquisition, ont montré la nécessité de l'exposition répétée et de la reformulation pour aider à mémoriser et à utiliser à bon escient les éléments d'une langue. De telles recherches signifient qu'il faut entendre, lire, dire et écrire plusieurs fois un mot pour le retenir et cela dans différents contextes afin de bien le situer au plan discursif. De fait, l'enseignant doit aider l'apprenant à cerner les structures du lexique. Pour ce faire, il semble important de comprendre que l'organisation mentale du lexique n'est pas une « case » du cerveau dans laquelle on puiserait, mais un réseau de neurones qui reliés entre eux, aboutissent à des représentations.

Les représentations potentielles contiennent la totalité des informations dont nous avons été dotés à la naissance et des informations que nous avons acquises au cours de la vie. Ces représentations potentielles se concrétisent sous formes d'images révélées par les travaux de Shepard (1984) et Kosslyn (2001) en psychologie cognitive et reprises par Damasio (1995). Selon Damasio, la mémoire crée des représentations mentales potentielles grâce aux réseaux. Certaines de ces représentations existent depuis longtemps (acquises) et sont donc prêtes pour toute utilisation. Cependant, pour accéder à la représentation (un mot par exemple), les impulsions électriques du cerveau suivent le chemin déjà tracé (en un temps record). L'information n'est pas directement donnée par un « homoncule bibliothécaire » qui aurait un classement des éléments et conduirait l'esprit directement à l'élément recherché. Le circuit neuronal créé une première fois, est sans cesse ré-emprunté pour atteindre l'information. Parfois l'environnement de l'état mental du moment, conduit le cerveau à ne pas emprunter son chemin habituel ou à le croiser avec un autre et nous émettons alors des lapsus ou autres « erreurs » imprévues. Nous pouvons aussi faire des liens inattendus et créer de nouveaux liens.

Une fois la représentation mentale atteinte, alors nous pouvons utiliser les mots qui y sont associés. Il faut souligner que la représentation mentale potentielle n'est pas une image collée au fond du cerveau mais une reconstruction permanente opérée par les circuits neuronaux à chaque réminiscence de l'élément recherché. Les représentations potentielles

sont présentes de façon latente au sein de groupes de neurones appelés « zones de convergence ». Ces dernières contiennent les informations préalablement stockées et permettent alors de recréer l'image cherchée. Ce sont les « images de rappel » (car s'appuient sur des connaissances antérieures déjà stockées). Damasio décrit alors les « images perceptives » (ou « représentations potentielles perceptives »), celles que l'on crée lors de perceptions nouvelles rencontrées au fil de l'apprentissage dans notre cas.

En L2, l'apprenant est en cours d'organisation topographique de la langue qu'il apprend. Ainsi, quand il cherche à comprendre un mot dans une phrase, son cerveau emprunte les chemins qu'il connaît et tombe inévitablement sur des représentations mentales de la L1 puisqu'il s'agit de l'élément ressemblant le plus proche. La notion de « lexique mental » est attestée depuis quelques décennies, mais a évolué (cf. Grossmann 2011) depuis la représentation d'une accumulation de mots (cf. Pillon 1993) : En première approximation, le lexique mental peut être considéré comme une « liste » d'unités lexicales auxquelles seraient associées les informations indispensables à leur utilisation appropriées. (Pillon 1993: 13) Le lexique mental est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots, mais la parenté morphologique lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation (Grossmann 2011: 174). En effet, comme le reste, le lexique s'organise dans le cerveau selon des réseaux de neurones qui interagissent. Cette idée émerge chez des praticiens tels que Fäcke (2010) : si le lexique mental est « construit comme un réseau [...], le travail sur le vocabulaire dans un cours de langue étrangère devrait tenir compte du caractère associatif de la structure du cerveau ». (Fäcke 2010: 149)

Le cerveau ne contient pas des tiroirs dans lesquels il rangerait les mots, mais un réseau qui aide à relier les éléments nécessaires pour s'exprimer avec une langue (structure d'un phonème, celle d'un morphème...) ; également pour s'exprimer dans un contexte particulier. Les neurones s'organisent en nœuds d'éléments nécessaires à l'élaboration de la représentation mentale potentielle qu'ils constitueraient ensemble dans la zone de convergence. Ainsi, le fait d'être dans un genre permettrait au cerveau d'ancrer des liens profonds entre certains éléments ce qui expliquerait que nous accédons rapidement à ces informations dès l'instant où nous connaissons le genre en question. Pour parler ou écrire. Edmond (2013) évoque cela en psycholinguistique à propos de l'accès lexical à des expressions conventionnelles par des natifs et des non-natifs et conclut dans ce sens : Au lieu de placer les expressions conventionnelles directement dans le lexique mental, nous nous

demandons s'il ne serait pas plus cohérent d'expliquer les avantages psycholinguistiques décelés [...] pour de telles séquences en tenant compte de la compétence pragmatique de chaque locuteur. (Edmonds 2013b: 134) Ainsi le lexique mental, qui est une hypothèse qui s'avère formulable désormais en termes neuroscientifiques, serait un réseau de liens organisés en fonction de genres ou de situations de communication spécifiques et dépendrait aussi de la compétence pragmatique des locuteurs (Edmonds 2013b). Il n'y a pas un stock d'éléments mais des réseaux plus prégnants que les autres pour accéder plus rapidement aux savoirs d'un individu (aux zones de convergence).

La question de l'accès lexical n'est pas entièrement résolue pour l'accès au lexique d'une langue étrangère, mais ceci explique en partie la difficulté que l'on peut avoir à changer de point de vue sur des éléments et sur les concepts nouveaux en langue étrangère. Pour les non natifs, Edmonds compare alors les données de 2013 à celles d'une expérimentation plus récente et conclut que les non natifs accèdent de façon identique aux expressions conventionnelles qu'elles soient présentées en contexte ou pas (Edmonds 2016). Au plan didactique, pourrait-on en déduire que l'absence d'enseignement de ces éléments semi-figés influence la vitesse à laquelle nous y accédons ensuite ? Ainsi, en tant que non natifs, nous repérons ces éléments en langue étrangère dans les discours des natifs sans les avoir systématisés par un apprentissage organisé. La question qui apparaît alors touche à l'aide que l'enseignement apporte pour fixer ces éléments et donc – peut-être – aide à y accéder plus rapidement lors d'interactions langagières. La vitesse d'accès au lexique en langue étrangère serait-elle influencée par une certaine systématisation dans l'enseignement ou dans le repérage ? Si oui, quelle systématisation ou quel type de repérage ? Le réseau lexical de notre langue maternelle est tellement ancré qu'il en est devenu quasi figé et qu'il est difficile d'en créer un nouveau ou de faire une dérivation. Ainsi Damasio (1995) explique-t-il qu'on peut modifier des réseaux mais pas les supprimer. Duffau (2016) abonde dans ce sens en s'appuyant sur les neurones miroirs et la plasticité cérébrale qui confèrent la capacité aux réseaux neuronaux de contourner les obstacles (une tumeur cancéreuse). Ceci a une répercussion sur l'apprentissage : je n'efface pas ce que je croyais juste, je le modifie ou je le contourne.

Le cerveau crée des déviations neuronales (Damasio 1995 ; Duffau 2016). Partie II : Lexique : objet d'enseignement en FLE Synthèse HDR Cavalla – 2016 savoir actuel et va l'influencer (peut-être de façon uniquement temporaire, les recherches ne tranchent pas à ce

propos). De telles recherches vont dans le sens de la mise en avant du savoir antérieur des apprenants – le « déjà-là » de Meirieu et évoqué par tant d'autres – mais pas seulement. Il faut se méfier des savoirs antérieurs qui pourraient faire ressortir des éléments non pertinents pour les nouveaux apprentissages. Ainsi, dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant peut-il apporter des éléments de traduction mais en lien avec des éléments non traduisibles, tels que les formes figées, afin de faire prendre conscience petit à petit des différences entre les langues sources et cibles. Il faudrait ajouter à la comparaison mise en place dans les programmes tels que « l'éveil aux Langues », l'aide à la mise en place d'une dérivation (d'un nouveau chemin neuronal) pour accéder à la représentation potentielle. Ceci prend du temps pour les adultes dont les circuits neuronaux sont déjà bien tracés et qui peinent à façonner de nouvelles voies dérivatives.

En revanche, cela s'avère plus simple pour l'enfant dont le cerveau est « en construction ». Piaget ou Bruner ont expliqué l'entrée dans l'apprentissage par un enfant et un adulte : l'enfant saura mémoriser par cœur car finalement le réseau en construction ne rencontre aucun obstacle, tandis que l'adulte mémoriserait en fonction du savoir déjà construit et les obstacles pour la création de nouveaux savoirs sont nombreux. Autant la ZPD de Vygotsky (Schneuwly 1998) que la zone d'accommodation de Piaget (1975) est des ancêtres – reconnues mais l'objet de recherches actuelles – du mécanisme désormais exploré par les neurosciences. Les recherches de Bruner (2015 (1^e éd. 1983)) – spécialement la notion d'étayage – vont dans ce sens et permettent de mieux comprendre les liens entre psycholinguistique, didactique des langues et neurosciences. Ainsi, le savoir et donc le lexique mental, se construit au fil du temps grâce aux expériences et à l'environnement de l'individu (famille, amis, école, pays, travail, voyages...). Segui (1992: 71) précise que l'accès au lexique mental est multidimensionnel, ce qui est vérifié par les neurosciences. Selon Segui (1989: 13), le lexique mental réfère « à l'ensemble des connaissances possédées par le sujet à propos des mots de sa langue » ce qui est renforcé par Marquer (2005) qui explique que les expressions figées sont codées dans le cerveau et accessibles de la sorte dans la mémoire. De telles conclusions vont dans le sens des récentes descriptions en neurosciences. Il s'agit bien de liens entre ces éléments. Le stockage – pas localisé selon le point de vue localisationniste, mais selon l'approche connexionniste – serait Les dictateurs le savent bien : pour embrigader un peuple il faut l'éduquer tôt ! La Zone Proximale de Développement. La notion d'étayage renvoie à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant : « Ensemble des interaction d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant

d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. ». (Bruner 2015 (1e éd. 1983)). Partie II : Lexique : objet d'enseignement en FLE Synthèse HDR Cavalla – 2016 dans des zones de convergence auxquelles nous accédons rapidement grâce aux circuits neuronaux. Ces derniers permettent de faire des liens entre les informations stockées. Ces recherches rassemblées permettent d'expliquer des phénomènes récurrents en classe de langue : la traduction en L1 ou L2 quand le français est L2 ou L3 (ou davantage), l'inférence sémantique mais avec des éléments de la culture source et pas cible, l'absence d'inférence quand un élément est totalement méconnu en L1 et en L2 (ou L3...), la polysémie en langue qui disparaît en discours dès l'instant que l'on est dans un genre...

**PREMIÈRE PARTIE : DEFINITION DES CONCEPTS CLES ET DU MODELE
HIERARCHIQUE DE KROLL ET STEWART**

La première partie de notre travail est consacré à toutes les notions qui se rapportent à notre sujet. Cette partie est divisé en deux chapitres de onze pages chacune. Le premier chapitre est intitulé définition des concepts clés et de la théorie du lexique mental en L2. Le deuxième chapitre de notre travail est intitulé les notions de mémoire et lexique mental. Dans les pages qui suivent, nous allons définir ces concepts.

CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS ET DU MODÈLE HIÉRARCHIQUE DE KROLL ET STEWART

Introduction partielle

Avant d'aborder notre sujet, il est important de définir toutes les notions qui se rapportent à celui-ci. La transposition des normes lexicales anglaises vers le français est un phénomène qui peut être abordé sous différentes approches : approche socioculturelle ou cognitive. L'approche que nous avons choisie dans notre travail est une approche cognitive. Nous définirons toutes les notions se rapportant à notre sujet dans ce chapitre.

I.1. Erreur et faute

Pendant longtemps, *erreur* et *faute* ont été considérées comme synonymes. L'utilisation d'*erreur* et de *faute* dans des recherches dépendait souvent de la préférence personnelle des chercheurs. Mais les deux termes trouvent leur différence à la fois en étymologie, dans leur connotation culturelle ou religieuse, et dans la pédagogie d'erreur contemporaine, une distinction nette existe entre ces deux termes. Mais qu'est-ce que l'erreur ? Qu'est-ce que la faute ? Quelle est la différence entre *erreur* et *faute* ? Comment déterminer une erreur ? L'erreur est-elle un signe d'échec dans l'apprentissage ?

I.2. L'erreur

L'*erreur* trouve son origine étymologique dans le mot latin *error*, dérivé du verbe *errare*, qui signifie « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent » ; « un jugement contraire à la vérité » ou « ce qui est inexact par rapport au réel ou à une norme définie ». Il existe deux types d'erreurs : erreur matérielle et erreur créative.

L'erreur matérielle, c'est celle du comptable ou de la dactylo. Dans ce cas, la forme juste s'impose avec une telle force que l'erreur apparaît comme non conforme à une forme imposée.

L'erreur créative est celle qui après une série d'étapes semble fautive, provisoire, mais que l'on peut corriger.

Les définitions d'*erreur* citées ci-dessus nous dévoilent le caractère inconscient et involontaire de l'erreur, celle de l'erreur créative nous révèle aussi son caractère provisoire et corrigible. C'est pourquoi aux sens culturel et religieux, le terme d'*erreur* est moins marqué, plus neutre, ce qui est bien différent du terme de *faute*.

I.3. La faute

Étymologiquement, le terme de *faute*, est issu du mot latin *fallita*, dérivé du verbe *fallere* qui veut dire « tromper ». Il renvoie à un « manquement délibéré aux lois de la morale ou de la religion » ou à une « erreur choquante, grossière, commise par ignorance », d'où vient son sens péjoratif en connotation religieuse.

« La faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité. » Elle est ainsi considérée comme un fait conscient et volontaire, donc plus grave que l'erreur. Il se peut que cette idéologie péjorative de la *faute* dépasse le milieu religieux et pénètre dans les autres domaines de la vie sociale, par exemple dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Cela explique pourquoi avant les années 1960, étant synonyme de la *faute*, l'*erreur* possédait aussi un sens négatif et que l'enseignant et l'apprenant s'efforçaient d'éliminer.

I.4. Distinction entre l'erreur et la faute

L'erreur désigne une catégorie de formes inacceptables par les interlocuteurs natifs selon leur norme commune. Elle provient d'une méconnaissance des règles du système linguistique cible, par exemple, l'accord au pluriel de *cheveu* en « cheveus » est dû essentiellement à une ignorance de la règle du pluriel pour les mots terminés en « -eu ». Ainsi, l'apprentissage de la règle pourrait remédier aux erreurs. Par conséquent, sa connotation péjorative due au mélange avec la *faute* est petit à petit écartée dans la didactique contemporaine. Et surtout, une distinction bien nette entre *erreur* et *faute* a vu le jour.

En 1967, Corder a écrit « Que signifient les erreurs des apprenants » dans lequel il a proposé d'appeler l'erreur (*error*, en anglais) la déformation systématique et la faute (*mistake*, en anglais) la déformation non systématique.

Selon Corder, les erreurs non-systématiques ou fautes, « sont dues à des lapsus, à des trous de mémoire, à la fatigue, aux conditions psychologiques telle une forte émotion » Ces erreurs ne reflètent pas un défaut dans notre connaissance de la langue ou une méconnaissance des règles fondamentales de la langue. Ce sont des erreurs dont on peut s'apercevoir après les avoir commises et que l'on peut corriger assez facilement. Lorsqu'on attire son attention sur ces fautes, l'apprenant a la possibilité de les corriger lui-même parce qu'il connaît la règle du système linguistique et qu'il ne l'a pas respecté à cause de sa négligence. En ce sens, ces fautes se commettent souvent chez les apprenants du niveau avancé et même chez les natifs.

Par contre, les erreurs systématiques, ne peuvent pas être détectées et corrigées par l'apprenant lui-même. L'intervention d'une deuxième personne, par exemple le professeur ou un tuteur, devient indispensable. Ces erreurs sont souvent récurrentes et avec l'aide d'un tuteur, elles permettent à l'apprenant d'améliorer ses connaissances de la langue cible. Depuis lors, cette distinction entre *erreur* et *faute* s'est rapidement répandue et a été acceptée par de nombreux chercheurs et linguistes.

Dans nos recherches, nous acceptons cette distinction entre *erreur* et *faute* et nous préférons analyser surtout les erreurs systématiques qui reflètent un déficit dans la maîtrise de la langue française, car selon nous, les recherches sur les fautes commises dues au hasard, aux lapsus, aux trous de mémoire et à la fatigue se localisent plutôt dans le domaine psychologique. Dans notre corpus, nous avons affaire à des élèves qui apprennent la langue française depuis des années. Les erreurs commises par ces apprenants proviennent d'une absence de connaissance de la langue française ou d'une maîtrise imparfaite de certaines règles linguistiques. Elles ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant lui-même et la détection de ces erreurs dépend d'un étayage extérieur.

I.5. Erreur lexicale

L'erreur lexicale concerne bien sûr les erreurs de mots. Elle peut porter sur chacune des deux composantes du signe linguistique : signifiant et signifié. C'est sur cette base que nous distinguons deux grandes catégories d'erreur lexicale : l'erreur de forme et l'erreur de concept ou de sens.

I.5.1 .Erreur lexicale de forme

L'erreur lexicale de forme désigne alors les erreurs concernant la forme du mot : forme orale (prononciation) et forme écrite (orthographe). Dans nos recherches, nous ne travaillons que sur la forme écrite. Elle comprend les erreurs causées par un manque ou une addition des lettres ou des accents qui créent des mots qui n'existent pas en français (ex : **ortographe*) et aussi un mélange entre deux mots similaires en forme, telles que l'erreur dans la phrase suivante: « J'ai acheté beaucoup de **champions* (champignons) ».

I.5.2 .Erreur lexicale de concept

En ce qui concerne l'erreur lexicale de concept, il est vivement nécessaire que l'on la définisse davantage. Dans notre mémoire, les « erreurs lexicales conceptuelles » désignent les erreurs dues à l'utilisation d'un mauvais sens d'une lexie. Ici, la lexie désigne principalement un mot. L'erreur comprend les cas suivants : remplacement d'une lexie par son synonyme ou son proche dans un contexte inapproprié et attribution d'un sens fictif à une lexie existante.

Il faut encore souligner que l'erreur lexicale de concept marque un mauvais choix paradigmatique d'une lexie. Elle est entraînée par des connaissances insuffisantes sur les propriétés sémantiques des unités lexicales. Autrement dit, c'est la mauvaise maîtrise de la relation entre le mot visé et ses synonymes, ses antonymes et ses proches qui font naître ces erreurs.

A la différence de l'erreur grammaticale, l'erreur lexicale de concept ne concerne pas l'erreur causée par le mélange de la catégorie ou de la classe des mots (nom, verbe, adjectif, adverbe, ni celle liée à la structure de la phrase. Elle se localise au niveau lexical, mais comme l'erreur grammaticale, sa détermination dépend aussi de la corrélation du mot employé avec les autres parties de la phrase, car le remplacement du mot visé par un autre cause forcément une incompatibilité entre la lexie choisie et la situation de la phrase et c'est grâce à cette incompatibilité que l'erreur est déterminée.

I.6. Le lexique

Le lexique est le trésor de la langue française. Il est composé de tous les mots des différents domaines

I.7. Le vocabulaire

Les vocabulaires sont les réalisations effectives du lexique. Des individus qui parlent, pour se comprendre, empruntent à un lexique commun les mots qu'ils échangent dans la mesure où chaque mot est un signe qui recouvre une signification partagée.

I.8. Lexique et vocabulaires

Le vocabulaire est une réalisation du lexique. Le lexique est la somme des vocabulaires utilisés. On désignera par vocabulaires des domaines spécifiques de l'expérience (vocabulaire de l'école, de l'armée, de la joaillerie, du marin). Lexique et vocabulaires sont deux concepts qui, par nature, sont étroitement liés. Il n'y a de lexique que par la réalisation effective des vocabulaires. Il n'y a de vocabulaire que dans la mesure où un lexique offre différentes réalisations potentielles.

I.9. Qu'est-ce que connaître un mot ?

Connaître un mot c'est circuler entre les trois aspects du mot : son signifiant oral, c'est-à-dire son image acoustique, les vibrations sonores que l'on émet pour le prononcer, et qui se transcrivent par l'écriture phonétique son signifiant écrit, c'est-à-dire sa forme écrite, l'assemblage des lettres qui constituent sa graphie, son signifié, c'est-à-dire son sens, son référent.

- Le signifiant et le signifié

Les mots sont des signes composés d'un signifiant (leur forme sonore et visible) et d'un signifié (leur sens) que comprennent tous les utilisateurs d'une même langue. Mais un mot ne correspond pas à un seul signifié et, inversement, un signifié ne se limite pas à un seul mot.

a. La formation du mot

b. Dans la langue française, il existe:

c. - des mots simples: **gare, table, sel.**

d. - des mots dérivés: **manifestation, librement, insupportable.**

e. - des mots composés: **wagon-lit, chemin de fer.**

Les mots dérivés sont construits sur le radical d'un mot simple, à l'aide de préfixes ou de suffixes, ou des deux à la fois.

f. Le radical: C'est la partie fixe du mot. Il porte le sens principal.

Exemple: **port-** porté, porteur, supporter, insupportable.

g. En connaissant l'orthographe et le sens du radical d'un mot, on peut deviner l'orthographe et le sens de la plupart des mots d'une même famille.

Exemple: Hypnos -le sommeil hypnotiser, hypnose, hypnotiseur.

La formation d'un mot nouveau peut procéder par dérivation, à travers l'usage des préfixes et des suffixes, ou par composition, c'est-à-dire par la formation de mots composés.

h. Les mots dérivés.

Les préfixes et les suffixes contribuent à la création de mots nouveaux à partir d'un mot déjà existant, qui sert de radical. Situé avant le radical, le préfixe lui donne un autre sens : porter, exporter, vision et télévision, légal et illégal. Le suffixe est pour sa part, situé après le radical. Il crée un dérivé appartenant à une classe grammaticale différente de celle du radical événement et événementiel, embrasser et embrassade. Il convient également de faire la distinction entre **vocabulaire actif** et **vocabulaire passif**.

Un apprenant peut comprendre une notion comme l'*amour* (**vocabulaire passif**), sans en connaître les conditions d'utilisation et sans pouvoir l'employer en situation de discours. Le **vocabulaire passif** fait référence aux mots dont un apprenant a besoin pour comprendre un texte lu ou entendu, sans pour autant maîtriser leur emploi. Le **vocabulaire actif** fait référence aux mots qu'un apprenant maîtrise pour écrire ou parler (le *vocabulaire de la pensée, des sentiments*, etc.).

I.10. La sémantique lexicale

La sémantique lexicale s'intéresse aux relations sémantiques qui existent entre les éléments lexicaux dans les différents contextes : polysémie, synonymie hyperonymie, champ sémantique.

- Polysémie et homonymie

Au sens large du terme, une unité lexicale est polysémique si elle a plus d'un signifiant (à un même signifiant correspond plusieurs signifiés). Au sens restreint du terme, la polysémie s'oppose à l'homonymie, qui concerne les unités lexicales ayant des signifiants oraux ou écrits identiques mais qui ne partagent pas la même relation sémantique en synchronie. Le lexicographe s'intéresse à déceler si une forme linguistique manifestant des contenus différents doit être traitée comme une seule ou plusieurs unités lexicales pour faire ses entrées distinctes dans le dictionnaire. Deux unités lexicales sont déclarées polysémiques si le sens qu'elles manifestent présente suffisamment de traits communs. Ainsi *raison* a plusieurs acceptions dans l'énoncé suivant : *Le cœur a ses raisons que la raison ignore* (principe et faculté de penser sont associés sémantiquement). Deux unités lexicales sont homonymes si leurs paraphrases définitives ne manifestent aucun trait sémantique commun. Ainsi dans les énoncés : *Les amoureux font la grève de la faim* et *Les amoureux s'allongent sur la grève*, l'unité lexicale *grève* désigne un acte d'arrêt de manger et une plage. On distingue différents types d'homonymie : phonique, graphique et graphique et phonique.

- Synonymie

La synonymie est la relation entre deux unités lexicales qui ont des signifiants différents mais le même signifié : *amour – propre / fierté, émotion / sentiment*. Elle présente un intérêt dans l'enseignement du FLE car elle permet d'éviter les répétitions lexicales (*amour, passion, affection, tendresse*) et de situer le registre de la langue de son texte / discours (*mon époux, mon homme / mon mec*). La synonymie peut être contextuelle : *brûler d'amour / mourir d'amour*. La synonymie est bloquée dans les expressions figées. Par exemple : *avoir le cœur brisé* : il est impossible de remplacer ici *cœur* par *organe*.

-Hyponymie

Sémantiquement, l'hyponymie est la relation hiérarchique entre une unité lexicale sous - ordonnée (l'hyponyme) et une unité lexicale super ordonnée (l'hyperonyme), le

sens de la première incluant le sens de la deuxième. Ainsi *amour* est hyponyme de *sentiment* - hyponyme de *tendresse, affection, amitié, bonheur, joie, passion*.

-Antonymie

L'antonymie est un rapport d'opposition sémantique entre deux unités lexicales. Les lexicographes parlent de *sens contraire*. Ainsi *haine, désamour, indifférence, antipathie, aversion, désaffection, froideur* sont antonymes de *amour*.

I.11 .Organisation du lexique mental

La question posée dans cette étude a trait à l'organisation générale du lexique du bilingue. Dans cette section, nous aborderons le modèle hiérarchique de Kroll et Stewart, 1994 chez les locuteurs bilingues. Kroll & Stewart (1994) ont proposé trois modèles du lexique mental bilingue, pour illustrer comment les formes de la L2 s'appariaient aux concepts, qui existent déjà pour les apprenants adultes ou adolescents (ce qui n'est pas le cas dans l'acquisition de la L1). Le modèle « d'association lexicale » postule la **dépendance** de la L2 sur la L1. Ici, le lexique mental L2 est conçu comme une sorte d'extension du lexique L1 : pour accéder à un concept, l'apprenant doit passer par un lemme de la L1 (dans le sens de la réception ou de la production).

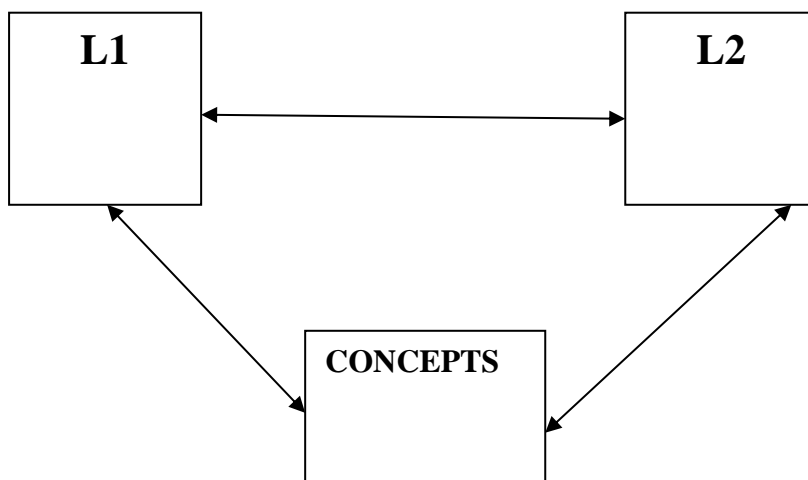


Figure 1: L'association lexicale (Kroll & Stewart 1994)

Le modèle de « médiation conceptuelle » (proposé l'**indépendance** des deux langues : la L2 est directement liée au réseau conceptuel, sans liens directs avec la L1.

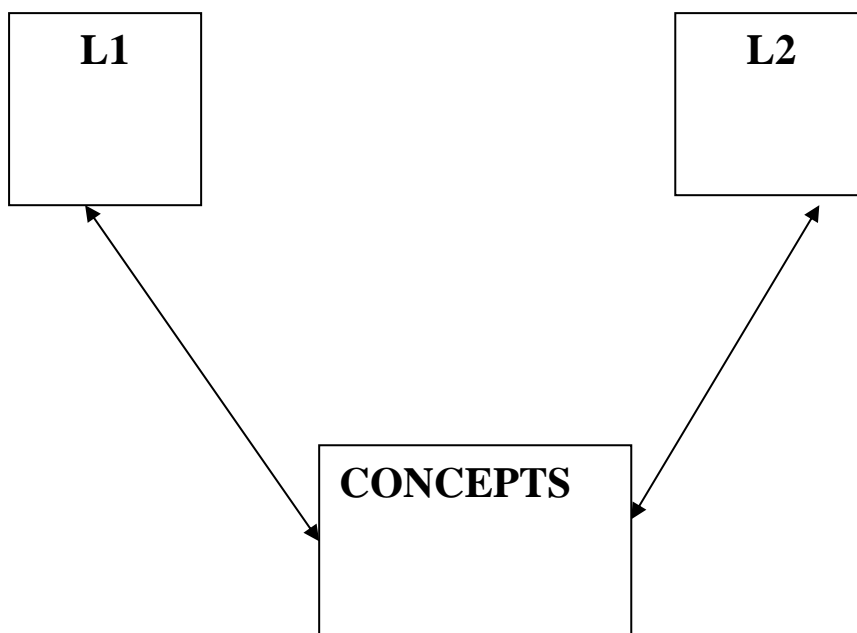


Figure 2: La médiation conceptuelle (Kroll & Stewart 1994)

Un modèle mixte, dit « **asymétrique** » (figure 3), propose que l'on accède au sens ou à la forme d'un mot L2 soit directement, soit en passant par la L1 ; mais que les liens reliant la L1 aux concepts soient plus forts que les liens de la L2. Les liens de la L2 vers la L1 sont également plus forts que les liens de la L1 vers la L2 (Kroll & Stewart 1994 ; Altarriba & Mathis 1997).

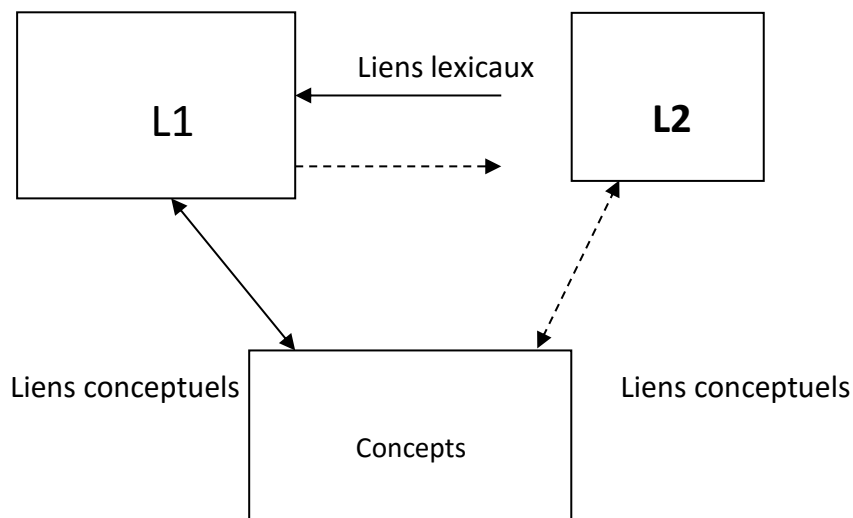


Figure 3: Le modèle asymétrique (Kroll & Stewart 1994)

L'acquisition lexicale en L2 est souvent présentée comme une progression de la situation de dépendance illustrée en figure 1 à la situation d'indépendance illustrée en figure 2. Quelques expériences ont montré, pourtant, que même des apprenants débutants peuvent accéder directement aux mots nouvellement acquis (Altarriba & Mathis 1997 : 550), et que la « dépendance » existe même chez des sujets ayant étudié une langue pendant plusieurs années (Prince 1996). La structure des représentations varie avec les mots, avec les tâches langagières que l'on effectue et avec les conditions d'apprentissage.

Conclusion partielle

Nous avons pu constater que les interférences commises par nos apprenants s'inscrivent dans le domaine de l'erreur et non de la faute. Nous avons ainsi fait une distinction entre ces deux concepts. Nous avons aussi abordé d'autres notions se rapportant à notre thème tel que le lexique et le vocabulaire. La deuxième partie de ce chapitre a été consacré à la notion de lexique mental. Le modèle hiérarchique de Kroll et Stewart a constitué de notre cadre théorique.

CHAPITRE II : LES NOTIONS DE MÉMOIRE ET LEXIQUE MENTAL

Introduction partielle

L'un des points essentiels de notre travail est l'analyse cognitive des erreurs commises par les apprenants de Lower Sixth Arts du Lycée Bilingue de Mendong. La cognition et les facteurs cognitifs sont d'une grande importance dans les processus mentaux qui s'opèrent chez nos apprenants. Il est nécessaire de comprendre de prime abord comment la mémoire humaine fonctionne dans un premier plan ; dans un second plan, la construction du lexique mental chez des apprenants sera abordée.

Notre chapitre trois est consacré aux notions de mémoire et du lexique mental dans les apprentissages linguistiques. Comme nous avons mentionné plus haut, les processus cognitifs de l'élève jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un nouveau système linguistique. Dans cette partie de notre travail, nous allons identifier les différents types de mémoires ; et voir comment ces mémoires aident à stocker et récupérer correctement les différentes composantes de la langue.

II.1. Organisation générale de la mémoire

La mémoire est une faculté dynamique. Il n'y a qu'à penser à la quantité d'informations concernant notre environnement que nous avons déjà emmagasiné et que nous continuons chaque jour à acquérir. Pourquoi certaines de ces informations banales ou vitales sont-elles retenues avec facilité et d'autres demandent-elles des efforts importants ? De manière générale, la mémoire peut être vue comme une fonction permettant l'encodage d'information et leur récupération lors d'opérations de reconnaissance ou de production. C'est un système complexe, avec des traitements différents suivant les stockages à plus ou moins long terme, et suivant les caractéristiques de l'apprentissage.

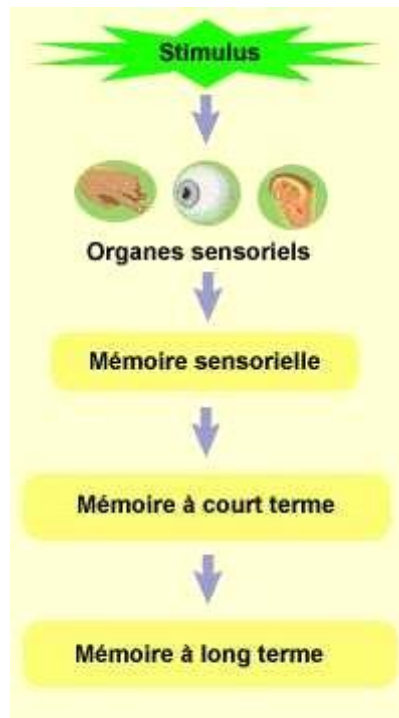


Figure 4: Durée du souvenir

II.1.1. Mémoire à court terme, mémoire de travail

On associe en général la mémoire de travail à une mémoire à court terme. On doit toutefois les différencier, surtout dans une perspective d'apprentissage. La mémoire de travail qui permet de transformer et retenir l'information reçue joue un rôle central dans les activités cognitives (lecture, calcul..) et dans beaucoup d'actions du quotidien (réaliser une recette de cuisine, repérer un itinéraire...). Elle intervient lorsqu'on prête attention à un stimulus sensoriel. Au contraire de la mémoire à court terme qui évoque une capacité passive de stockage. Selon Baddeley (1986, 1996, 2000) elle comporte quatre composants :

- un administrateur qui coordonne les sources d'information sensorielles (visuelle, auditive...)
- une boucle phonologique qui stocke temporairement l'information verbale entendue ou lues.
- un calepin Visio-spatial qui stocke temporairement les informations Visio-spatiales et les images mentales.

Le buffer épisodique qui assure la liaison avec la mémoire à long terme et permet des interactions dans les deux sens entre mémoire de travail et mémoire à long terme. Il permettra la création de représentations mentales. Les informations nécessaires à ces évocations seront

recupérées dans la mémoire à long terme et intégrées pour former un épisode cohérent. Nos cinq sens peuvent être sollicités. (Degiorgio, Van Den Berge, & Watelet, s. d. p 16)

- Les deux espaces de stockage fonctionnent de la même façon, avec un espace de stockage et une boucle de répétition qui permet de remettre dans le circuit l'information qui sinon s'efface en plus ou moins deux secondes. L'administrateur central coordonne l'action de ces deux espaces et permet simultanément le traitement des informations.

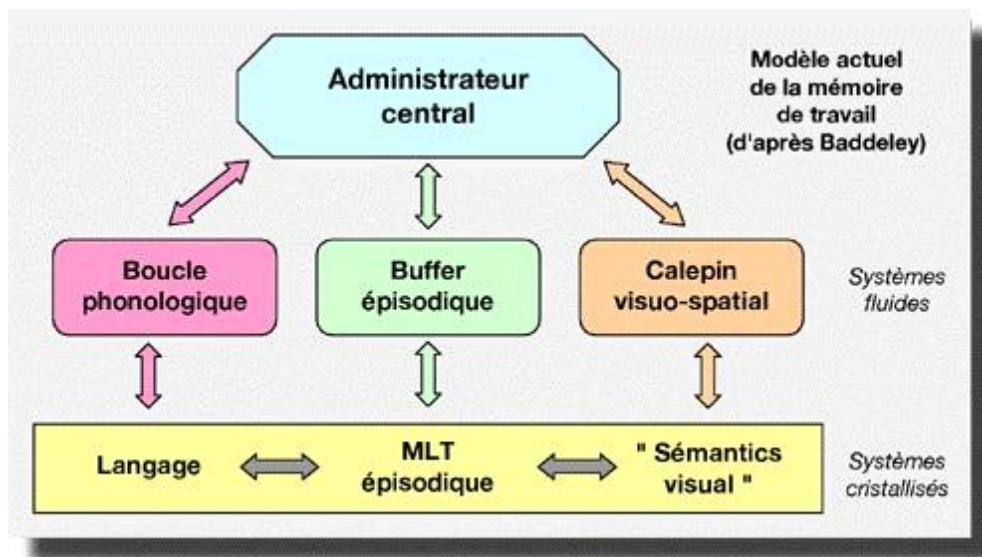


Figure 5: Mémoire de travail

Le nombre d'informations à stocker ainsi que la complexité du traitement varient selon la situation. C'est ce qui va définir la charge mentale. Pour que la tâche s'effectue correctement différents processus cognitifs interviennent :

- Le processus de mise à jour qui permet de modifier la tâche en cours d'exécution et pour cela de remplacer les informations mémorisées l'instant d'avant.
- La résistance aux interférences c'est à dire l'inhibition des stimuli de l'environnement qui détournent de la tâche.
- La capacité à gérer une double tâche (prendre des notes pendant un cours).

La réalisation de représentations mentales est le fruit de l'interaction entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme dans le buffer épisodique. La mémoire de travail joue un rôle important dans les activités de rappel et dans l'usage du langage en interaction. Dans la perspective de l'apprentissage, nous parlerons de mémoire de travail plutôt que de mémoire à court terme.

II.1.2. Mémoire a long terme

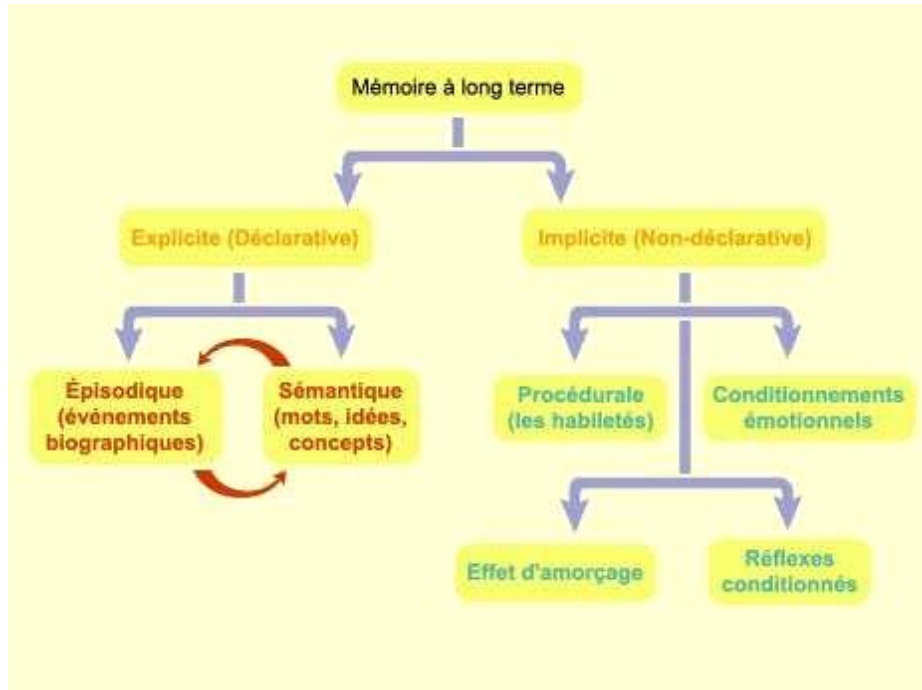


Figure 6: Mémoire à Long Terme

Ces schémas reprennent les deux distinctions principales que l'on peut faire à propos de la manière dont nous apprenons et de la manière dont nous retenons. La première idée importante est que l'on peut définir la mémoire par le temps de rétention de l'information. La deuxième est que la mémoire à long terme comprend plusieurs subdivisions.

La division de la mémoire à long terme en deux catégories reprend l'idée que les connaissances acquises ne sont pas de même nature. Les termes mémoire explicite ou déclarative se réfèrent aux connaissances auxquelles nous accédons de manière consciente, tandis que la mémoire implicite ou procédurale se rapporte aux connaissances auxquelles nous n'avons pas d'accès conscient.

Certains chercheurs dissocient la mémoire épisodique de la mémoire sémantique. La mémoire épisodique est personnelle et biographique, la mémoire sémantique par contre reflète les connaissances du monde indépendamment des circonstances dans lesquelles on les a acquises.

-La récupération

Ce sont les processus par lesquels l'information stockée en mémoire à long terme (MLT) est réactivée en mémoire de travail. La récupération se fait avec un indice de récupération lié au contexte. Pour les expériences sur la mémoire on différencie les activités de reconnaissance et de rappel.

II.1.3. Anatomie cérébrale

Nous souhaitons introduire dans ce travail des recherches récentes favorisées par l'imagerie cérébrale. Si beaucoup confortent les observations faites par les chercheurs depuis longtemps, certaines ouvrent des perspectives. L'apport récent de l'imagerie cérébrale est de visualiser les zones du cerveau sollicitées lors des apprentissages, des rappels de connaissances, de mettre en évidence les réseaux qui se créent.

Un rappel de l'anatomie cérébrale peut permettre de comprendre plus facilement les termes employés.

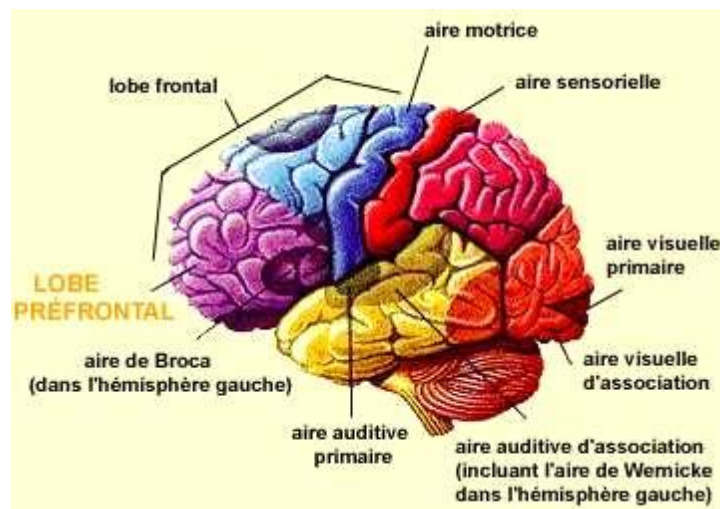


Figure 7: Localisation cérébrale

- L'hippocampe :

Nous serons souvent appelés à parler de l'hippocampe qui joue un rôle fondamental dans la mémoire procédurale (Meunier, 2001).

C'est un des composants majeurs du cerveau, il se situe dans le lobe temporal médian, sous la surface du cortex, au-dessus de la cinquième circonvolution (replis du cortex) temporale, T₅. Comme le cortex, avec lequel il est en étroite relation, c'est une structure paire, présentant une symétrie par rapport au plan central du cerveau.

L'hippocampe est une structure où les différents types de neurones présents sont extrêmement bien organisés.

Ainsi l'hippocampe est sollicité lors de l'enregistrement d'un souvenir dans la mémoire épisodique, ce qui nous permettra d'enregistrer tous les détails du contexte entourant un événement. Au bout d'un certain temps et d'un certain nombre de rappels les éléments associés peuvent être reliés en réseaux indépendamment de l'hippocampe. C'est le cas des éléments stockés dans la mémoire à long terme. Ils sont alors stockés dans les parties du cortex cérébral associées aux sensations, cortex visuel, auditif...

L'hippocampe servirait de relais au travail de rétroaction nécessaire à la mémorisation. On peut simplifier en disant que c'est le nombre de passages dans la boucle de l'hippocampe qui permettra à un souvenir de passer de la mémoire de travail (court terme) à la mémoire à long terme.

En plus de l'hippocampe, des cellules du système limbique dont l'amygdale sont connues pour leur rôle dans la mémoire émotive. Ce qui va faire qu'un souvenir va être stocké dans la mémoire à long terme va être sa charge émotionnelle ou son contenu gratifiant.

Nous nous intéressons à la façon dont le cerveau traite les différentes formes d'un mot, ajout de suffixes, préfixes, flexions. Concernant les flexions, l'observation des erreurs et des généralisations des utilisateurs apprenants montre que les marques du pluriel, féminin, conjugaisons, sont rajoutées à posteriori sur le vocable enregistré et que chaque forme du mot n'est pas mémorisée séparément. Les formes irrégulières nécessitent un apprentissage spécifique. Par contre, il semble que les formes préfixées et suffixées ne soient pas décomposées lors de leur stockage, ce qui n'empêche pas un travail d'analyse et de stockage de morphèmes ainsi que la connaissance de règles de formation lexicale.

L'organisation du lexique en réseau ne suffit pas à rendre compte de toute la complexité de l'organisation du lexique mental, pour reprendre un exemple dans « Neurosciences cognitives » (2001, p19) : Les deux phrases « Je n'ai plus d'essence » et « Il y a un garage au coin » sont immédiatement perçues par des individus d'intelligence normale comme étant en relation l'une avec l'autre. La question qui se pose est de savoir comment les gens s'y prennent pour compléter toutes les informations non énoncées dans cette conversation. Une des réponses a été exprimée en termes de diffusion de l'excitation cérébrale. La première phrase activerait le nœud lexical correspondant à « essence » et la seconde, le nœud correspondant à « garage ». Ces activations diffuseraient jusqu'à se croiser au niveau de quelque nœud lexical intermédiaire tel que « voiture », en sorte que puisse être construite une phrase faisant le pont.

Si l'on essaie de construire un système qui réalise effectivement cela, on s'aperçoit que l'extension de l'activation produit beaucoup trop d'intersections. Or on a estimé qu'un dixième seulement des intersections résultant d'une diffusion non guidée de l'activation sont susceptibles de convenir. Il est évident que si diffusion de l'activation il y a, il faut que cette diffusion soit guidée d'une façon ou d'une autre. (Miller) Neurosciences cognitives (2001, p. 290). Considérons le réseau sémantique suivant

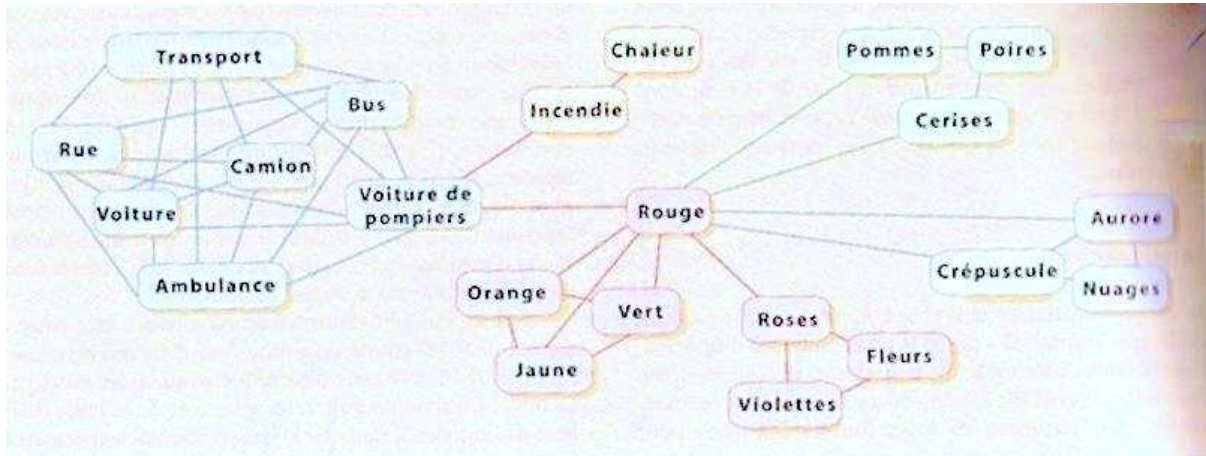


Figure 8: Exemple d'un réseau sémantique.

Comme nous le constatons dans le schéma, les mots qui ont des relations associatives ou sémantiques fortes (ex : voiture et camion) sont plus proches les uns des autres que les mots dépourvus de telles relations (ex : voiture-nuages). Dans cette figure, les mots apparentés sont de la même couleur.

Il apparaît donc que la compréhension est importante dans la mémorisation. La Compréhension pouvant être définie comme des liens qui se font entre l'acquis récent et ce qui existe déjà en mémoire à long terme.

Au-delà des règles de fonctionnement mises en évidence, la création du lexique mental est un processus hautement individualisé, chaque apprenant le structurant suivant ses besoins, son expérience. « Chacun construit au cours de son histoire personnelle et avec ses accents individuels le lexique qui lui convient, avec les connotations et les images qui sont propres à chaque individu et au contexte socioculturel où il vit » Bogaards (1994, pp97)

II.2. Le lexique mental L2

Combien de mots sont entreposés dans la mémoire d'une personne ? Les chiffres varient énormément, mais il semblerait y avoir aujourd'hui un consensus autour des 50 000 à 80 000 mots (selon les individus). Pour la vaste majorité de personnes, ces mots sont entreposés dans l'hémisphère gauche du cerveau (Lively *et al.* 1994 : 277). Comme toute information dans la mémoire humaine, ces mots s'intègrent à un réseau structuré, qu'il est convenu d'appeler le « lexique mental » le lexique mental comporte au moins trois niveaux de stockage différents : le niveau des **concepts** en mémoire ; le niveau des **lemmes** et le niveau des **lexèmes** – les représentations phonologiques et orthographiques des mots.

Les représentations formelles des mots – phonologiques et orthographiques – sont stockées dans au moins deux réseaux séparés (Brown *et al.* 1984), mais hautement liés, bien sûr, pour une langue alphabétique comme l'anglais (Jackson & Morton 1984 : 569 ; de Groot 1998 : 298). Ensuite, on constate qu'il y a des liens (des **arcs**) entre les unités (les **nœuds**) qui composent chaque plan du modèle, et d'autres ramifications entre ces sous-réseaux. Un nœud peut être relié à plusieurs unités d'un autre niveau : un ensemble phonologique peut avoir plusieurs représentations orthographiques ou plusieurs sens ; un concept peut être relié à différents lemmes et ainsi de suite. Dans la **production** langagière, nous partons du réseau conceptuel – nos idées – vers les formes sonores ou écrites ; pour la **réception**, le sens de l'opération est inversé : les mots écrits ou chaînes phonologiques activent des lemmes, qui activent nos représentations conceptuelles. Les liens entre les unités composant le réseau sont établis dans le temps, par l'activation répétée de deux éléments pendant la communication verbale (Ellis & Sinclair 1996 : 245). La linguistique du corpus a révélé l'importance de la collocation dans l'entreposage et l'utilisation des mots (Wray 2000) : une co-occurrence répétée crée des liens entre des groupes de mots, qui sont finalement stockés en mémoire comme des unités :

Dans les modèles de **reconnaissance** et de **récupération** des mots, les psycholinguistes s'accordent sur le fait que nous passons par des procédés parallèles de « recherche et activation » pour extraire du lexique mental les mots qu'il nous faut. Daniel Gaonac'h résume deux étapes dans cette procédure :

- l'accès lexical : c'est l'appariement entre une suite de lettres [ou de sons] et un élément du « lexique mental » du sujet ;

- le traitement sémantique : c'est la prise en compte des caractéristiques sémantiques de l'élément sélectionné, dans le cadre d'un contexte déterminé (et donc l'attribution d'une signification). (1998 : 338-39)

Si de temps en temps cette recherche peut devenir laborieuse – quand on n'arrive pas à déchiffrer un mot en lisant/en écoutant ou quand on a « un trou » en parlant – elle s'effectue la plupart du temps automatiquement, sans que l'on se rende compte des opérations de recherche. L'**automaticité** est le principe de base du traitement lexical en L1 (Gaonac'h 1998 : 341); elle serait même un facteur déterminant du niveau de compétence communicative d'un individu (Shiffrin & Schneider 1977, McLaughlin & Heredia 1996, Segalowitz & Gatbonton 1995, Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns 1987 : 57, Segalowitz *et al.* 1998).

Un dernier point dans notre considération de l'accès au lexique mental : les expériences en psycholinguistique nous ont révélé des temps de traitement différents pour différents types de mots (résumés de la recherche dans Ellis & Beaton 1993, Ellis 1997, de Groot 1995, Lotto & de Groot 1998) :

- les mots grammaticaux (« *function words* ») sont récupérés plus rapidement que les mots lexicaux ;
- les mots de haute fréquence sont récupérés plus rapidement que les mots de basse fréquence ;
- les noms sont récupérés plus rapidement que les verbes ;
- les mots concrets plus rapidement que les mots abstraits.

Comment acquérons-nous ce lexique si complexe et si puissant ? Rapidement, d'abord : 5 000 mots ou plus par an, 13 mots par jour pendant l'enfance et l'adolescence (Miller & Gildea 1987 : 86) ; pour Steven Pinker (1994 : 150), les enfants sont des « aspirateurs de mots » (« *lexical vacuum cleaners* »). Apprendre un mot, c'est la mémorisation d'une nouvelle forme lexicale, et l'**appariement** (« *mapping* ») de cette forme à un concept. Cet apprentissage peut s'effectuer de deux façons différentes, **explicitement** ou **implicitement** :

Pour les 8 000 à 10 000 mots que nous « aspirons » avant de rentrer en CP, l'apprentissage a lieu implicitement. Même à l'école, le nombre de mots qui font l'objet d'un enseignement explicite est minime, comparé à ces dizaines de milliers de mots que nous acquérons sans

explicitation pédagogique – en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant. L'apprentissage implicite est rendu possible par les conditions dans lesquelles nous rencontrons les données lexicales que nous intégrons à notre lexique mental L1. Pendant les premières années d'acquisition, notre contact avec la langue est exclusivement oral et donc hautement contextualisé (Nagy & Herman 1987 : 24). Les échanges qui ont lieu pendant la petite enfance sont également extrêmement répétitifs, permettant donc à l'enfant d'établir des liens forts entre les premiers mots, les concepts, les sons et certains éléments syntaxiques ; ce réseau très solide rend possible l'acquisition accélérée qui aura lieu pendant les années scolaires.

Conclusion partielle

La mémoire est une « machine » fascinante. Contrairement à un ordinateur, le processus de traitement de l'information est complexe. Nous avons pu constater que le processus d'encodage, de stockage et de récupération des informations se font dans différentes mémoires : mémoire sensorielle, mémoire à court terme ou mémoire de travail et mémoire à long terme. Nous avons aussi pu constater le rôle important que joue l'hippocampe dans la récupération des informations stockés ans la mémoire à long terme. Nous avons aussi vu comment le lexique se construit chez des bilingues.

**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION COGNITIVES DES
ERREURS LEXICALES**

La deuxième partie de notre travail est consacrée à l'analyse et l'interprétation cognitives des erreurs lexicales. Cette partie de notre travail est très importante. Elle renferme l'application de l'analyse cognitive des erreurs lexicales chez les apprenants de Lower Sixth Arts du Lycée bilingue de Mendong. Cette partie est divisée en deux chapitres de douze pages chacune. Le premier chapitre de cette partie est intitulé méthodologie de la recherche et le deuxième chapitre de cette partie est intitulé analyse et interprétation des erreurs lexicales.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction partielle

L'erreur se prête à une multitude de discipline, par exemple, dans le domaine de la linguistique, elle peut être attribuée à la didactique des langues étrangères. En neurosciences, elle peut être attribuée à la psychologie cognitive. Vu la pluridisciplinarité de notre travail, l'on peut avoir recours à plusieurs approches méthodologiques. Ces approches sont multiples et intéressantes les unes les autres, on ne peut opter pour une et négliger l'autre. Pour la présente étude, nous avons opté pour une approche cognitive et une approche didactique car nous pensons qu'une didactique complète de la langue étrangère ne doit pas seulement prendre en compte les facteurs socioculturels de l'apprenant. Les facteurs cognitifs sont tout aussi importants car nous pensons que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord et surtout un processus d'intériorisation d'un nouveau système linguistique.

Ce chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche. Avant d'entreprendre une analyse et une interprétation exhaustive des erreurs lexicales. Il est important pour nous d'expliquer la démarche d'une analyse cognitive. Ce chapitre est divisé en deux parties. La première partie est consacrée à la notion d'analyse cognitive des erreurs et ses principes ; la deuxième partie sera consacrée à une présentation de notre public et au choix d'exercice choisi.

III.1. Analyse cognitive des erreurs

L'erreur n'est pas un fait isolé, elle constitue un maillon dans le processus d'apprentissage. Elle est considérée comme une stratégie cognitive utilisée par l'apprenant pour vérifier ses hypothèses. Les chercheurs dans le domaine de l'analyse cognitive des erreurs en langue se contentent souvent de l'approche suivant :

1. Collecter des erreurs dans les activités d'apprentissage de l'apprenant, telles que les exercices grammaticaux, les dictées, les compositions écrites ou les exercices oraux ;

2. Catégoriser les erreurs en erreurs phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques selon des typologies diverses ;

3. Analyser les causes de ces erreurs et enfin éventuellement en se basant sur des statistiques évaluer l'importance des erreurs. C'est-à-dire que les chercheurs s'arrêtent souvent sur une catégorisation des erreurs et une recherche des causes et ne propose pas de mesures efficaces pour remédier aux erreurs.

Notre analyse cognitive des erreurs se veut ambitieuse. Elle va adopter la théorie de la construction du lexique mental en acceptant son grand postulat d'un système linguistique intermédiaire existant chez l'apprenant dans l'apprentissage de la langue et son hypothèse sur le tâtonnement de l'apprentissage, mais elle va 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.

III.2. Qu'est-ce qu'une analyse cognitive

Le structuralisme qui comprend au sens large la grammaire générative considère la langue comme un objet. En admettant cette conception, le mode d'analyse des erreurs ne se limite qu'à une catégorisation d'erreurs en fonction des domaines de la linguistique. De multiples tableaux ont été ainsi créés pour classer les erreurs à tel point que « l'analyse des erreurs devient enfin des erreurs d'analyse », car selon ces chercheurs, l'essentiel de leur travail est de collecter les erreurs d'une façon exhaustive afin de les décrire et de les catégoriser, au lieu de les interpréter et de chercher à y remédier. Il leur semblerait que les types d'erreur soient limités ainsi que le nombre des erreurs et que si l'on arrive à collecter toutes les erreurs et à les décrire, on réussira à les éliminer dans l'apprentissage. Mais dans l'analyse cognitive, nous admettons que l'apprentissage est un processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants. De ce point de vue, le langage est considéré comme le produit d'une activité cognitive et l'analyse des erreurs pourrait traduire le processus cognitif de l'apprentissage de la langue. Plus précisément, du point de vue cognitif, l'analyse des erreurs est une analyse qui tient compte de la fonctionnalité de l'erreur dans le système de l'apprenant et des procédures de remédiation envisageables, car l'erreur n'a de sens que comme composante d'un processus d'analyse du système linguistique mis en œuvre par l'apprenant. L'analyse cognitive doit englober l'analyse structurale.

III.3 Distinction entre « correction » et « remédiation »

L'analyse cognitive des erreurs s'inscrit dans un processus de remédiation. Mais qu'est-ce que la remédiation et en quoi la notion de remédiation est-elle utile à l'analyse des erreurs ? Pour mieux comprendre la « remédiation », il faut d'abord la distinguer de la « correction ».

Quand on parle de la correction, il s'agit plutôt d'un remplacement de l'erreur par une forme correcte. Pour l'erreur « Il a mis **son* veste », la correction peut prendre deux formes : Soit l'enseignant reformule la phrase en donnant la correcte : « Il a mis *sa* veste » ; Soit il reformule la phrase en soulignant que le mot « veste » est féminin. Les indications, telles qu'« il ne faut pas utiliser ce mot ou cette forme, l'autre vaut mieux », sont souvent utilisées dans la correction. Aussi remarque-t-on que la correction ne cherche pas à identifier ce qui est à l'origine de l'erreur ; Elle est ponctuelle ; ne porte que sur l'erreur considérée et non sur ce que l'on peut en inférer ; enfin elle est immédiate, même lorsqu'elle ne se fait qu'à la fin de la prise de parole ou de l'exercice ou encore de l'activité. De plus, dans la correction, l'erreur est considérée comme quelque chose d'isolé. Le terme « localité » résume bien cette caractéristique : « La correction est “ locale ” : elle ne suppose rien à plus long terme et se situe au moment de l'activité ou dans son voisinage immédiat.

La remédiation quant à elle se trouve dans un ordre de processus. Remédier à une erreur, c'est d'en trouver le remède, au lieu d'un simple remplacement. La remédiation est forcément cognitive. Elle « s'appuie sur la notion d'*éducabilité cognitive* : on peut “éduquer” l'apprenant sur le plan cognitif, c'est-à-dire le conduire à améliorer ses capacités cognitives ». Elle s'oppose à la « correction » aux points suivants : elle vise à identifier l'origine de l'erreur ; elle respecte le déroulement de l'activité langagière et devient aussi processuelle ; elle est différée ; enfin peut se réaliser après la commise des erreurs et en fonction du programme de l'enseignement.

Les notions de « correction » et de « remédiation » correspondent respectivement à celles de « correction comme résultat » et de « correction comme processus » préconisée par Portine qui, selon lui, ce qui est important dans la dynamisation des erreurs (parfois appelée « pédagogie de la faute »), ce « n'est pas tant la forme visée que le processus enclenché pour l'attendre ».

III.4 Les trois tâches de l'analyse cognitive

L'analyse cognitive comprend trois tâches :

- premièrement, essayer d'identifier les processus qui conduisent à l'erreur ;
- puis, définir le système qui est sous-jacent à ce processus
- et enfin chercher à procurer une remédiation à l'erreur, c'est-à-dire à élaborer une stratégie de reconstruction du système.

Nous allons employer un exemple concret pour en faire une démonstration.

Considérons la phrase : Il a mis **son* (sa) veste

- Première tâche : identifier les processus qui conduisent à l'erreur, ce qui ressemble à la recherche des hypothèses de l'erreur.
hypothèse/processus 1 : On se trompe sur le genre de « veste ».
hypothèse/processus 2 : On fait l'accord en genre et en nombre avec le possesseur
- Deuxième tâche : définir les systèmes qui sont sous-jacents à ces processus
Analyse 1 : dans la langue maternelle de l'élève, le mot « veste » est masculin. Cela renforce la première hypothèse ;
Analyse 2 : l'erreur vient de l'interférence de l'anglais : le choix de *his* ou *her* dépend du possesseur :
Analyse 3 : l'élève ne comprend pas la différence entre *son* et *sa*, l'erreur vient d'un tâtonnement arbitraire
- Troisième tâche : procurer une remédiation à l'erreur.

C'est la phase la plus difficile dans l'analyse cognitive et on envisage d'y consacrer le chapitre cinq de notre travail. Pour cette erreur concrète, la remédiation pourrait être la reconstruction de la relation entre l'adjectif possessif et le mot qui est caractérisé, telle que : Agent + prédicat + genre de l'adj. Possessif + mot caractérisé par l'adjectif possessif. Choix de masculin ou féminin de l'adj. Choix de masculin ou féminin de l'adjectif ne dépend pas de l'agent correspond au genre du mot caractérisé

III.5. Principes de l'analyse cognitive

Les principes de l'analyse cognitive se résument en les points suivants :

1) Analyse de l'erreur dans un contexte

L'objet de nos recherches ne doit pas se limiter aux erreurs elles-mêmes, la langue n'est pas un objet concret, elle est le produit d'une activité cognitive. Elle reflète un processus mental. L'erreur n'est pas non plus quelque chose d'isolé. Elle constitue un maillon du processus d'apprentissage. Son apparition a des corrélations avec les autres éléments linguistiques. Une analyse de l'erreur n'a de sens que si l'on ne la met dans un contexte. En ce sens, les formes correctes qui constituent le contexte de l'erreur, ainsi que les erreurs, sont tous les objets de nos recherches.

2) Recherche de la remédiation cognitive à l'erreur

Au lieu de s'arrêter sur un inventaire exhaustif des différents types d'erreurs, l'analyse cognitive des erreurs vise plus haut. Elle a pour but de procurer une remédiation efficace pour améliorer le processus d'apprentissage en se servant du tremplin des erreurs. C'est pourquoi on dote la notion de « remédiation » d'une signification de mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés ou des problèmes d'apprentissage.

3) Mise en valeur des connaissances antérieures

Pour comprendre les informations nouvelles, l'apprenant doit activer ses connaissances antérieures. Dans l'apprentissage de la langue, l'approfondissement de l'apprentissage dépend souvent de la maîtrise des anciennes connaissances. C'est pourquoi l'acquisition réussie des connaissances nouvelles est souvent déterminée par la maîtrise des connaissances anciennes. Dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (expérience scolaire). Elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence. De plus, les théoriciens cognitifs croient que les connaissances antérieures constituent l'un des trois facteurs les plus importants dans l'apprentissage. Les connaissances antérieures des apprenants, le degré de pertinence des informations par rapport aux connaissances antérieures et l'intention des apprenants de lier ces informations à ce qu'ils connaissent déjà sont les trois facteurs les plus importants de l'apprentissage. Ainsi, dans l'apprentissage linguistique, les connaissances antérieures jouent un rôle très important. Elles constituent la base de la compréhension, facilitent l'accès à de nouvelles connaissances et permettent ainsi une continuation de l'acquisition des

connaissances. Dans l'analyse cognitive, on ne peut nier la fonctionnalité de ces connaissances.

III.6. Démarches de l'analyse cognitive

La démarche de l'analyse cognitive des erreurs peut être résumée en quatre points comme suit :

1) Constitution du corpus

Le corpus est un recueil de documents, de textes qui ont trait à une même matière, en vue d'une analyse. Selon le *Larousse Pratique 2003*, c'est un « ensemble de documents servant de base à une étude, en particulier à une étude linguistique ». Il est un outil indispensable et précieux pour les recherches. Il permet en effet d'extraire un ensemble d'informations utiles par des traitements statistiques. Pour une recherche empirique, les données du corpus servent à la fois à décrire le phénomène linguistique et à vérifier les hypothèses. Dans notre analyse cognitive des erreurs, il est donc indispensable d'établir un corpus représentant les erreurs lexicales de nos apprenants. Ces erreurs et ces énoncés constituent l'objet de nos recherches.

2) Catégorisation des erreurs

Sous forme de désordre, l'erreur est moins significative. Elle ne montre pas les difficultés majeures des apprenants dans leur apprentissage. Les opérations de tri des erreurs nous permettent de déterminer les erreurs les plus fréquentes chez nos apprenants et nous montrent les problèmes existant dans leur apprentissage grâce à un traitement statistique et qualitatif. De plus, il est évident qu'une analyse de toutes les erreurs est à la fois impossible et non indispensable. Le choix des erreurs à analyser devient ainsi important. L'élaboration de classification des erreurs met ensemble les erreurs du même type, ce qui facilite notre choix des erreurs prototypiques ou représentatives et notre recherche des remédiations (au lieu de fournir à chaque erreur une remédiation, il suffit de procurer à chaque catégorie d'erreurs une remédiation, ce qui est plus logique et intéressante).

3) Interprétation cognitive des erreurs

Dans la troisième démarche de notre analyse cognitive, en considérant l'erreur comme

une composante du processus d'apprentissage, nous avons pour but d'identifier les éléments cognitifs qui conduisent à l'erreur et d'interpréter l'origine de l'erreur sous différents aspects. Nous avons déjà vu que la production langagière est une activité cognitive qui comprend plusieurs processus mentaux. L'erreur ne pourrait être distinguée qu'au dernier processus dans les énoncés, mais son origine pourrait s'implanter dans les processus précédents. C'est pourquoi nous constatons que les sources d'erreurs ne sont pas limitées au niveau linguistique, elles tiennent aussi à d'autres facteurs, tels que les facteurs cognitifs et que l'apparition des erreurs peut être due à :

- 1) l'influence de la langue source ;
- 2) l'interlangue de l'apprenant (connaissances acquises sur la langue cible) ;
- 3) l'influence d'une autre langue apprise par l'apprenant ;
- 4) l'influence des divers facteurs cognitifs qui se manifeste dans la perception de la langue cible, dans l'apprentissage, dans la mémorisation.

4) Recherche de la remédiation

Dans les études précédentes sur l'erreur, on croyait que si l'on connaissait l'origine de l'erreur, on pourrait alors l'éliminer. C'est aussi la raison pour laquelle dans l'analyse contrastive des erreurs, on voulait faire une comparaison exhaustive entre la langue maternelle et la langue cible. Mais en réalité, la connaissance sur l'apparition des erreurs n'aide pas forcément les apprenants à s'abstenir des erreurs. Par exemple, on sait que l'existence des lettres muettes constitue une difficulté majeure dans l'apprentissage de l'orthographe française et entraîne souvent des erreurs. Mais comment résoudre ce problème et faciliter son apprentissage demeure toujours une problématique dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française. Malgré de nombreuses analyses effectuées dans ce domaine, de vraies remédiations se voient rarement. De nos jours, le développement de la linguistique cognitive nous dévoile le « secret » de beaucoup de phénomènes que nous ignorions auparavant sur la langue. Notre analyse cognitive vise à procurer des moyens efficaces pour faciliter l'apprentissage du français chez nos apprenants en nous servant des fruits de la recherche sur la linguistique cognitive.

III.1.7. Base théorique de l'analyse cognitive

Le développement de la psychologie cognitive et celui de la linguistique cognitive nous permettent d'élaborer cette analyse en nous fournissant une base théorique solide. La psychologie cognitive est née de l'évolution de la psychologie scientifique à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Elle étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain, telles que la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement. Elle s'attache à expliquer les processus mentaux d'acquisition, de traitement, de conservation, de récupération et d'utilisation des connaissances et tous les facteurs qui influencent ces processus. Toutes ces connaissances nous permettent à mieux comprendre le processus d'apprentissage de la langue et nous servent à mieux comprendre l'apparition des erreurs. La linguistique cognitive est une branche de la linguistique et de la science cognitive. Dans les années 1960, le « programme cognitif » rassemble des psychologues et des linguistes (dont Chomsky). L'idée est de construire une psychologie générale. La linguistique devra donc être compatible avec la psychologie mais sans pour autant aborder des problèmes relevant de la psychologie. Dans les années 1980, la cognition est « partagée » entre les différentes disciplines. Apparaissent alors des linguistiques cognitives (Lakoff, Langacker.). Radicalement différente du conditionnement du behaviorisme, la linguistique cognitive rejette également l'idée de l'innéisme de la grammaire générative qui croit que l'esprit humain possède un quelconque module unique et autonome dédié à l'apprentissage du langage. Elle essaie d'expliquer des phénomènes linguistiques du point de vue cognitif et dévoile certains secrets de la langue. Les connaissances dans ce domaine nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de la langue, facilitent ainsi l'apprentissage de la langue et servent à remédier aux erreurs.

III.8. Éléments importants pris en compte dans une analyse cognitive de l'erreur

Selon la théorie cognitive, les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans l'apprentissage. En apprenant une chose nouvelle, l'homme tend à la comparer avec les choses semblables qu'il a connues. Chez l'homme, savoir comparer est une capacité cognitive importante grâce à laquelle l'homme découvre des ressemblances et des différences entre les choses et ainsi établit des relations entre eux. Sans cette capacité, le monde serait en chaos pour l'homme. Par conséquent, dans notre analyse cognitive de l'erreur, toutes les connaissances déjà acquises devraient être prises en compte. Les connaissances sur la langue maternelle constituent forcément les premiers éléments auxquels nous devons attacher une grande importance dans notre analyse. Bien qu'elles ne soient pas les seuls éléments qui

influencent l'apprentissage de la langue étrangère, leur rôle n'est pas négligeable. Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant aimerait comparer la langue cible avec la langue maternelle afin d'établir des liens. Cette activité est souvent observée dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et a été approuvée par de nombreuses recherches. De plus, les autres langues apprises avant la langue cible exerce aussi une grande influence dans l'apprentissage. Si avant l'apprentissage de la langue cible, l'apprenant a 57 appris d'autres langues, la comparaison ne se limite pas entre la langue maternelle et la langue cible, surtout quand la différence entre la langue cible et la langue maternelle est plus énorme que celle entre la langue cible et une autre langue apprise. Cette remarque a été approuvée par Leila FARKAMEKH en 2006, dans sa thèse de doctorat⁷⁷. Nous avons vu que la plupart des apprenants chinois du FLE ont appris l'anglais au collège et au lycée avant de débiter leurs études du français. Comme le français et l'anglais font partie de la même famille indo-européenne et qu'il existe plus de ressemblances entre ces deux langues qu'entre le français et le chinois, le recours à leurs connaissances sur l'anglais devient naturel chez ces apprenants. Les connaissances acquises sur la langue cible, autrement dit, l'interlangue de l'apprenant, doivent aussi être prises en considération dans nos recherches. L'apprentissage suit un processus d'accumulation. L'assimilation des connaissances antérieures influence la maîtrise des connaissances ultérieures. Dans certains cas, les règles linguistiques déjà obtenues aident l'apprenant à déduire d'autres règles ou à les généraliser sur d'autres phénomènes linguistiques, ce qui pourrait entraîner des erreurs. En ce sens, l'interlangue de la langue cible constitue un autre élément auquel on doit faire attention. À part des connaissances linguistiques mentionnées ci-dessus, d'autres facteurs, tels que les stratégies d'apprentissage (la simplification, la généralisation, le contournement de la difficulté, la comparaison, la déduction, l'induction, etc.), les éléments qui influencent les processus mentaux (troubles de la mémorisation, difficulté de traitement des informations, etc.) s'avèrent également importants dans l'apprentissage de la langue et nécessitent donc notre réflexion

Ayant exposé les principes de l'analyse cognitive des erreurs, une analyse qualitative du phénomène d'erreurs lexicales tient une place importante dans nos recherches. C'est pourquoi avant de commencer notre analyse et interprétation d'erreurs lexicales, nous tenons à présenter notre corpus. La description du public auprès de qui nous collectons nos erreurs et la description des exercices donnés aux élèves pour mieux comprendre l'apparition des

erreurs lexicales. Les statistiques concernant les taux de répartition des erreurs lexicales nous dévoilent les erreurs les plus fréquentes chez nos élèves.

III.9. Présentation de notre public

Notre corpus est composé de douze élèves de Lower sixth Arts du Lycée Bilingue de Mendong dont 8 filles et 4 garçons. Leur âge varie entre 15-20 ans. Notre public cible a pour première langue d’instruction l’anglais. Ils ont une assez bonne maîtrise de la langue anglaise. Le français est la seconde langue en voie d’acquisition. Nos apprenants ont une faible maîtrise de leurs langues maternelles. Ils ont trois heures de « French » par semaine. Ce quota horaire n’est malheureusement pas suffisant pour permettre à nos apprenants d’intérioriser les composantes de la langue française, particulièrement le lexique français.

III.9.1. Type d’exercice choisi

Le processus de collecte de données est moins aisé qu’il ne peut paraître au premier abord. Procéder par des tests, des entrevues et des questionnaires sont des options qui ont effleuré notre esprit. Malheureusement, ce processus de collecte de données peut donner des résultats peu concluants dans une recherche qui opte pour une approche cognitive. Dans ce cas, il peut avoir risqué d’inhiber les participants et constituer un autre facteur non structural de l’apparition d’erreurs lexicales. Les contraintes de notre recherche ont fini par faire pencher la balance pour une étude d’exercice écrit des élèves.

Les travaux écrits reflètent le mieux la progression de l’apprentissage et l’évolution de l’acquisition lexicale dans l’expression écrite chez notre public observé. On constate que les exercices de composition écrite pourraient englober toutes sortes d’erreurs : erreurs orthographiques, erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs. C’est un exercice qui reflète le plus vivement le niveau de langue de l’apprenant. En écrivant, l’apprenant doit réfléchir à la fois au choix du vocabulaire, à l’organisation de la phrase et à la cohérence logique entre les phrases et les paragraphes. En un mot, pour accomplir ce travail, l’apprenant doit manipuler toutes ses connaissances sur la langue cible. Un autre type d’exercice que beaucoup de chercheurs préfèrent utiliser dans leur travail et qui avait attiré notre attention est l’exercice de dictée. Par rapport aux autres exercices, la dictée donnerait la possibilité aux chercheurs de choisir librement les types d’erreurs auxquels ils s’intéressent. C’est-à-dire, les chercheurs pourraient déterminer à l’avance les types d’erreurs qu’ils voudraient analyser et auxquels ils espèrent rechercher les remédiations et concevoir ainsi une dictée corrélative.

Mais à la différence de la composition écrite, la dictée n'est pas une activité créative et demande peu d'efforts cognitifs. L'apprenant n'a qu'à noter ce que le professeur lit. Nous avons donc opté pour une composition écrite. En une page, les élèves sont invités à décrire ce qu'ils font chaque matin avant de venir à l'école.

III.9.2 Les difficultés rencontrées

Les difficultés que nous avons rencontrées lors de notre recherche sont multiples :

- Notre emploi de temps à l'établissement ne nous permettait pas de faire des descentes dans les établissements scolaires. Quand bien même nous allions sur le terrain, il fallait justifier les heures d'absences auprès des enseignants ;
- Certains établissements de la ville n'ont pas donné un avis favorable à notre enquête de terrain. Les raisons évoquées pour justifier ce refus étaient la densité des programmes scolaires et le manque de temps. Certains sont allés plus loin en nous faisant comprendre que le contexte sociopolitique actuel ne favorise pas des entretiens avec leurs élèves
- Certains élèves n'ont pas voulu participer à l'exercice.

Conclusion partielle

Ce chapitre a été consacré à une explication de la démarche ou encore de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Nous avons pu constater que l'analyse cognitive des erreurs lexicales a une méthodologie bien définie. Nous avons commencé par définir ce que c'est qu'une analyse cognitive, ensuite nous avons exploré les différentes étapes de l'analyse cognitive. Dans la seconde partie de notre travail, nous avons présenté le public auprès duquel nous avons collecté nos informations, et nous avons justifié le choix du type d'exercice.

CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ERREURS LEXICALES

Introduction partielle

L'apprentissage lexical désigne en quelque sorte le stockage d'un ensemble d'unités lexicales dans la mémoire à long terme. Ces unités sont composées de deux sortes de représentations étroitement liées : Les représentations des formes perceptives des mots qui comprennent à la fois des formes orales et des formes écrites. La forme écrite équivaut à la forme orthographique des mots. C'est la forme qui est directement utilisée dans les processus de reconnaissance des mots à l'écrit. Notre analyse et interprétation d'erreurs lexicales se divise donc en deux parties : analyse de l'erreur lexicale de forme et celle de concept.

Le chapitre quatre est très important dans notre travail. Il est consacré à la présentation de quelques statistiques de notre travail et à l'analyse et interprétation des erreurs lexicales. Nous diviserons notre analyse en deux parties : une partie est consacrée à l'analyse des erreurs lexicale de forme et l'autre à une analyse des erreurs lexicales de concepts que nous avons pu identifier dans notre corpus.

IV.1. Statistiques du corpus

Nous avons extrait au total 150 erreurs lexicales dans ces exercices. Il est vrai que le volume de notre corpus n'est pas important, une page, mais ces 150 erreurs traduisent la faible compétence de nos apprenants en lexique français. Ces erreurs se partagent entre les erreurs lexicales de formes et de concepts.

IV.2 Erreur lexicale de forme

Selon notre corpus, l'erreur la plus importante chez nos apprenants est l'erreur lexicale de forme. Sa proportion atteint 74,7%.

Ainsi obtenons-nous le tableau suivant :

Tableau 1: Erreurs lexicales de formes

Types d'erreur	Nombre	Proportion
Erreur de dérivation phonique	35	31,2%
Erreur homophonique	40	35,7%
Erreur d'élision et d'article contracté	20	17,9%
Erreur de majuscule	6	5,4%
Erreur fictive de calque	11	9,8%
Total	112	100%

Grâce à ce tableau, nous voyons que parmi toutes les erreurs de forme, l'erreur de dérivation phonique et l'erreur homophonique constituent les deux types d'erreurs lexicales principaux. Leur taux d'occurrence atteint 70,95%. Une attention particulière sera donc attachée à leur analyse et interprétation dans le chapitre suivant.

IV.3. Erreur de dérivation phonique

Les erreurs de dérivation occupent une place très importante dans toutes les erreurs d'orthographe. Elles tiennent la deuxième position, juste derrière les erreurs homophoniques. Nous illustrerons par des exemples tirés des copies de nos apprenants.

- Mauvaise maîtrise de la relation phonème-graphème dans l'orthographe française

Ex : chaque matin, je mange le *salad (une salade) d'avocat. C'est maman qui fait toujours faire dusalad (de la salade) d'avocat.

Dans la langue française, sauf les lettres « c », « f », « l », « r », « q » et « ct », les autres lettres consonantiques sont souvent imprononçables si elles se mettent à la fin d'un mot, telles que les lettres finales dans les mots suivants : *laid, petit, vient, sais, épais, paix, comprends, rang, champ*, etc. Et pour que ces consonnes se prononcent, il est nécessaire d'ajouter la lettre « e » derrière ces consonnes, par exemple : « petit –petite », « grand – grande », « rang – range », « ton – tone ».

Il se peut que l'apprenant connaisse la représentation phonique du mot : [sa-lad], mais comme il n'a pas bien intériorisé l'amuïssement des consonnes finales, il ne voit pas la nécessité d'ajouter la lettre « e » pour que la lettre « d » se prononce. Par ailleurs, l'élève se trompe du genre du mot en question. Il croit que le mot [sa-lad] est masculin, car en français

beaucoup de mots terminés par une consonne sont masculin, tandis que très souvent, les mots qui se terminent en « e » sont féminins. Ce mélange de genre du mot visé nous révèle que l'omission de « e » n'est pas due à un simple oubli. Il nous dévoile que dans l'interlangue de l'apprenant, la forme écrite erronée *salad* est associée à la forme orale [sa-lad].

On pourrait conclure de cette analyse qu'une bonne mémorisation de représentation phonique d'un mot n'active pas forcément une bonne représentation orthographique. Par la déficience des connaissances sur la relation phonème-graphème, une bonne représentation phonique peut souvent être transcrite par une forme graphique dont l'articulation s'écarte loin de l'articulation visée

- Interférence de l'anglais

Tous les apprenants avec qui nous avons établi notre corpus ont appris l'anglais pendant des années à l'école primaire et au lycée ; elle est la première langue d'instruction de nos élèves. Dans leurs processus d'apprentissage du français, ils ont déjà un niveau d'anglais assez bon, et ils ont remarqué très vite la grande ressemblance orthographique entre l'anglais et le français. Ayant appris le mot *salad* en anglais, il est possible que l'élève croit que la même forme orthographique existe en français.

Un autre type d'interférence serait aussi probable. Dans la langue anglaise, les lettres consonantiques sont toujours prononçables, ce qui est différent du cas en français. Cette règle d'articulation anglaise est parfaitement intériorisée chez l'apprenant à l'issue des longues années d'études et exercerait inconsciemment une influence sur son apprentissage ultérieur du français. C'est pourquoi au début de l'apprentissage du français, beaucoup d'élèves prononcent souvent les lettres consonantiques finales. Influencé par cette règle en anglais, l'apprenant croirait que la forme phonique du mot fictif *salad* correspond à la représentation phonique [sa-lad] du mot.

Les mêmes erreurs se voient assez souvent dans la production écrite de nos élèves.

Ex : j'ai des *problems (problèmes) pour me lever chaque matin.

Ex : Tous les matins je fais des *exercise (exercices) de sport.

Dans ces deux exemples, l'influence négative de l'anglais est aussi évidente. Les connaissances antérieures sur l'anglais chez l'apprenant interfèrent l'intériorisation de l'orthographe de ces mots.

- Interférence des faux amis

Ex : J'ai cherché les *champions (champignons) dans la brousse ce matin.

Dans la langue française, il existe de nombreux mots dont les formes se ressemblent. La similarité formelle entraîne souvent un trouble mnémotique. Tous ces mots qui se ressemblent à l'écrit, nous les nommons « faux amis » dans nos recherches.

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant prend évidemment « champion » pour « champignon ». En fait, l'erreur reflète encore une fois la mauvaise maîtrise de la relation entre les phonèmes et les graphèmes, car les deux mots (*champion* et *champignon*) ne font pas partie des mots rarissimes et que leur forme phonique est bien différente. Une bonne articulation suffit largement à les distinguer.

- Déficience de l'entraînement

Ex : J'avais un peu chaud le matin, j'ai *élevé (enlevé) mon pull.

Dans cet exemple, ni la forme écrite, ni la forme sonore du mot visé n'est correctement stockée dans la mémoire à long terme de l'apprenant. L'apprenant n'a que quelques images floues sur la forme graphique du mot dans sa mémoire. Par manque de guidage de la forme sonore, l'apprenant ne peut que compter sur sa mémoire et transcrire approximativement la forme écrite du mot.

Selon nous, l'origine de ce type d'erreurs, c'est que l'apprenant n'a pas consacré assez de temps à mémoriser les mots. L'intériorisation des formes des mots n'est pas comme celle de la grammaire qui demande souvent une mémorisation fondée sur la compréhension. Elle dépend essentiellement d'une mémorisation mécanique à l'issue des exercices de répétition. Une déficience d'entraînement provoque soit une mauvaise intériorisation des formes des mots, soit un oubli rapide. Tous les deux constituent l'origine des erreurs précédentes.

Conclusion partielle

Le français est un système d'écriture phonographique. La transcription écrite reflète l'articulation ou la représentation phonique du vocabulaire. De plus, selon le processus d'écrit, le concept sémantique active d'abord la représentation phonique. Ce dernier fait apparaître ensuite sa représentation graphique dans notre mémoire. Le point commun de toutes ces erreurs de dérivation phonique, c'est que leur forme phonique est différente de celle du mot visé. Cette dérivation orthographique pourrait être entraînée par une mémorisation de fausse représentation phonique dans la mémoire. Mais dans la plupart des cas, elle est causée par l'étude imparfaite des phonèmes et des graphèmes : une mauvaise maîtrise des relations

entre les phonèmes et les graphèmes. Une mauvaise distinction de certains phonèmes à l'oral et l'interférence des connaissances acquises sur l'anglais y jouent aussi des rôles importants.

IV.4. Erreur homophonique

À la différence des erreurs de dérivation phonique, les erreurs homophoniques possèdent une forme phonique conforme à celle des mots visés, seulement leur forme graphique s'écarte de la forme attendue. Selon la nature des erreurs, nous pourrions ainsi classer ces erreurs suit : erreur due aux lettres muettes, erreur due aux graphèmes homophoniques et erreur due aux accents. Et pour voir l'importance de chaque type d'erreur homophonique, nous avons le tableau ci-dessous :

- Erreur homophonique due aux lettres muettes

Selon ce tableau, parmi les erreurs homophoniques, les erreurs dues à l'addition ou l'oubli des lettres muettes occupent la place la plus importante. Son taux de fréquence atteint 61,82%. En fait, tous ceux qui apprennent la langue française font l'expérience douloureuse de ces erreurs.

Ex : Je regarde **toujour* (toujours) la télé avant de venir à l'école.

On constate ici une grande difficulté de l'orthographe française causée par l'existence des lettres muettes dans les mots. Pour ces mots, la maîtrise des règles entre les phonèmes et les graphèmes ne sert pas à mémoriser les lettres muettes.

La présence des lettres muettes dans certains mots est conventionnelle (l'absence de ces lettres muettes est inacceptable), mais pas forcément arbitraire. Il est probable que certaines lettres muettes trouvent leur origine dans la lexicologie. Par exemple, on peut justifier l'existence de la lettre muette « t » dans le nom « enfant » par sa relation avec « enfantin » et « enfantillage » et il y a de fortes chances que la lettre muette « s » dans « toujours » provienne du marqueur pluriel « s » du mot « jours » dans l'expression de « tous les jours ».

Mais il existe aussi des mots dans lesquels l'existence des lettres muettes est plus difficile à être justifiée.

Ex : je n'aime pas laver les assiettes le matin, **D'ailleur* (D'ailleurs), maman me gronde chaque matin.

Dans cet exemple, non seulement la lettre muette n'assume aucune valeur phonique, il est aussi difficile de trouver de la motivation pour justifier leur valeur d'existence. L'oubli des lettres muettes se voit aussi dans des mots homophones. En français, il existe de nombreux

homophones non homographes, tels que « vers, ver, vert, verre ». L'identité de leur forme phonique introduit souvent des troubles dans la mémorisation de leur forme graphique.

Ex : Ma sœur et moi, nous nous **somme* (sommes) levées tôt le matin.

L'exemple ci-dessus reflète le trouble mnémonique chez des apprenants. « Somme » et « sommes », sont tous des mots qui existent dans la langue française. « Somme » et « sommes » sont des mots homophones. Ainsi, aux yeux de l'auteur de cette erreur, ce sont aussi des mots homophones. De plus, leurs formes graphiques se ressemblent aussi. L'existence de la lettre muette « s » constitue la seule différence entre eux.

La caractéristique muette de ces lettres cause forcément des difficultés de mémoire. Ces difficultés se manifestent non seulement dans leur oubli, mais aussi dans l'addition ou remplacement aléatoire de ces lettres.

Ex : J'avais **trops* (trop) de choses à faire ce matin.

Ex : J'avais un peu **frois* (froid).

Enfin, le transfert négatif de l'anglais pourrait aussi causer des erreurs concernant les lettres muettes, comme dans la phrase suivante :

Ex : J'aspirais toujours à l'atmosphère libre de l'université dans le **future* (futur).

- **Erreur due aux graphèmes homophoniques**

Selon le principe phonogrammique de l'écriture française, les graphèmes (unités de l'écrit) transcrivent les phonèmes du code oral, mais il manque une relation biunivoque entre eux. Un même graphème peut noter différents phonèmes et un même phonème pourrait être interprété de différentes façons. Ce manque de relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes constituent non seulement un obstacle important dans l'apprentissage de la phonétique française, mais aussi dans l'apprentissage de l'orthographe.

Par rapport aux phonèmes consonantiques, les formes graphiques des voyelles sont plus diverses. Pour les voyelles nasales, avec l'addition du problème de « n » ou « m », elles seraient peut-être plus compliquées.

Ex : J'aime manger les**comconbres* (concombres).

Dans l'exemple ci-dessus, la représentation phonique du mot visé est correctement intériorisée chez l'élève : [kõ-kõ-br]. L'erreur provient de la forme graphique de la voyelle nasale [õ].

En français, à l'écrit, les voyelles nasales sont transcrites par une ou deux voyelles graphiques (*a, e, i, o, u, y*) suivies d'un *n*, par exemple : *pendant, pain, plein, pont, long*, *brun, quelqu'un, synthèse*. Ce *n*, qui n'est pas prononcé, sauf en cas de liaison, représente le caractère nasal de la voyelle qui le précède. Les auteurs de ces erreurs connaissent forcément cette règle. Les graphèmes « on » et « en » dans le mot « concombre » / « *comconbre » nous traduit cette connaissance. Ces apprenants savent également que dans certains mots, la lettre « n » est remplacée par « m ». Néanmoins, ils ne savent pas dans quelle situation on applique ce remplacement. Ainsi, en rencontrant des mots comprenant des voyelles nasales, s'ils n'ont pas retenu par cœur leur forme écrite, ils ne peuvent que tenter leur fortune. Pour que leurs tentatives ne soient pas toutes erronées, certains malins misent sur deux formes différentes pour un même phonème. C'est la raison pour laquelle on voit quelquefois deux façons d'orthographier un même mot dans une même expression écrite, comme dans le premier exemple.

En fait, dans l'orthographe française, lorsqu'une voyelle nasale est suivie d'un « b », d'un « p » ou d'un « m », on utilise la lettre « m » pour marquer le caractère nasal de la voyelle. Cette règle s'applique également lorsque la voyelle nasale est suivie d'un « b » ou d'un « p » muet, comme dans le nom « comptabilité ». Elle nous aide à distinguer l'utilisation de « n » ou « m » dans l'orthographe des voyelles nasales.

- **Erreur due aux accents**

La grande différence graphique entre le français et l'anglais s'illustre par l'existence des signes diacritiques dans le premier. Il y a cinq diacritiques dans la langue française : l'accent grave, l'accent aigu, l'accent circonflexe, la cédille et le tréma. Tous ces cinq signes possèdent forcément des fonctions linguistiques. Certains sont inventés pour préciser ou modifier l'articulation, tandis que d'autres sont utilisés pour remplacer une ancienne lettre ou indiquer l'amuïssement d'une autre lettre, etc. Mais comme l'évolution d'une langue représente une longue histoire au cours de laquelle certaines fonctions disparaissent ou ne sont plus saillantes. De plus, l'apprentissage d'une langue se situe toujours dans une dimension synchronique ce qui rend son apprenant ignorant de l'évolution de la langue et ignorant la raison d'existence de certains signes diacritiques.

Parmi ces cinq signes diacritiques, la fonction phonétique de la cédille et du tréma se conserve bien. La cédille ne se place en français que sous la lettre « c ». Elle garantit que la

lettre « c » se prononce [s] même quand elle est suivie par « a » « o » ou « u ». Quant au tréma, il se place au-dessus de ces trois lettres dans les mots français : « e », « i » et « u ». Il possède deux fonctions phonétiques essentielles : prononcer séparément deux graphèmes au lieu de les considérer comme un digramme, comme dans les mots suivants : « naïf », « mais », « Noël » ; rendre une voyelle muette, par exemple : « aiguë », « ambiguë », « exigüe ».

Par rapport aux fonctions acoustiques de la cédille et du tréma, les fonctions sonores de certains accents ne sont pas évidentes.

En français, l'accent aigu est seulement placé sur la lettre « e » pour indiquer son articulation [e], comme dans « café », « thé », « aimé », etc. Son rôle acoustique est bien évident. Quant à l'accent grave, il se met sur les lettres « a », « e » et « u ». Quand il est sur « a » et « u », il ne modifie pas l'articulation de ces voyelles. Il sert principalement à distinguer des homonymes, tels que « a » et « à » ; « ou » et « où ». Mais lorsqu'il est sur « e », il possède une valeur phonique en indiquant l'articulation de [ɛ]. En ce qui concerne l'accent circonflexe, il coiffe les voyelles « a », « e », « i », « o » et « u » et pourrait préciser ou modifier l'articulation de certaines lettres comme dans les mots « bête » et « fantôme ».

Mais dans la plupart du temps, la présence ou l'absence de l'accent circonflexe n'introduit aucun changement d'articulation, par exemple : « sûr » et « sur » ; « il » et « île » ; « mûr » et « mur », « dû » et « du ». Dans ces cas-là, sa fonction consiste aussi à distinguer des homonymes.

Ainsi, l'adjonction ou l'omission de la cédille ou du tréma causerait une dérivation phonétique, alors que celle de certains accents n'influence point l'articulation des mots (ce type d'accents, nous préférons les nommer accents muets), d'où viennent des erreurs que nous nommons erreurs homophoniques dues aux accents. Ces erreurs sont faciles à relever dans notre corpus :

Ex : Nous nous sommes levées *tot (tôt) le matin.

Ex : Je devais aller au lycée et travailler *dûr (dur) avec mes camarades jusqu'*a (à) 7 h30.

Dans ces exemples, les accents ne possèdent aucune valeur phonique. L'adjonction ou l'omission de ces accents ne cause pas de modification sonore. Nous avons déjà dit que l'écriture française vise en quelque sorte à noter les représentations sonores des mots que l'on a entendues (ex : dans la dictée) ou qui surgissent dans notre mémoire à long terme par l'activation de leurs représentations sémantiques (ex : dans la production écrite). Ainsi, faute de fonction sonore, l'oubli de ces accents devient normal (ex : se lever *tot ;). L'existence des

homonymes complique encore la chose. Elle rend l'adjonction de ces accents aléatoire chez des apprenants (ex : jusqu'*a* (à) 7h30).

Conclusion partielle

Dans les erreurs homophoniques, les apprenants ont correctement intériorisé les représentations sonores ou les images acoustiques des mots visés. Ils maîtriseraient également bien la relation entre les phonèmes et les graphèmes, ce qui est différent de la situation des erreurs de dérivation phonique. Selon notre analyse, l'origine de ces erreurs homophoniques provient plutôt de la complexité orthographique de la langue française : existence des lettres muettes et des accents muets ; manque de relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes ; existence de nombreux homonymes. C'est la raison pour laquelle ce type d'erreurs pourrait accompagner l'apprenant durant tout son apprentissage. Elles existent non seulement chez les apprenants débutants, mais aussi chez ceux de niveau avancé et même chez les Français natifs.

IV.5. Erreur fictive de calque

À part les erreurs de dérivation phonique, les erreurs homophoniques et les erreurs de contraction, nous pouvons également découvrir d'autres erreurs d'orthographe qui n'ont pas de relation avec la représentation sonore des mots, par exemple les erreurs fictives de calque. Dans nos recherches, elles désignent l'emprunt à la langue anglaise. Néanmoins ces emprunts ne sont pas acceptables, car leur équivalent existe déjà en français.

Ex : J'ai des **problems* pour me lever le matin. J'ai **solvé* (résolu) le **problem* (problème) en mettant le réveil.

IV.6. Analyse des erreurs lexicales de concept

Selon notre corpus, l'erreur lexicale de concept arrive en dernière position avec un taux de 25,3%. Nous avons reparti les erreurs lexicales de concept en trois sous catégories : l'erreur de sens proche, l'erreur morphologique et l'erreur du au sens fictif. Le tableau ci-dessous montre la répartition de ces différentes erreurs dans notre corpus.

Tableau 2: Erreurs lexicales de concepts

Type d'erreur	Nombre	proportion
Erreur de synonyme	13	34,2
Erreur de sens proche	11	28,9
Erreur morphologique	9	23,7
Erreur de sens fictif	5	13,2
Total	38	100%

IV.7. Erreur de synonyme

Selon le dictionnaire Hachette 2000, le mot *synonyme* désigne « un mot qui a approximativement le même sens qu'un autre dans un même système linguistique » et dans le dictionnaire *Petit Larousse en couleur* (1995 : 981), il renvoie à « deux ou plusieurs mots de même fonction grammaticale, qui ont un sens analogue ou très voisin ». Dans la première définition, l'adverbe « approximativement » nous révèle déjà le degré imparfait de similarité entre les synonymes. Quant à la définition donnée par le *Petit Larousse*, l'article indéfini « un » dans la locution « *un sens analogue ou très voisin* » nous dévoile aussi que la dimension de cette similarité est limitée. C'est-à-dire que parmi les nombreux sens différents d'un mot, seulement un ressemble à celui d'un autre mot. C'est pourquoi on dirait que les synonymes au sens absolu n'existent pas. Dans la plupart des cas, les synonymes désignent des mots qui partagent une certaine conception identique, mais qui gardent en même temps plus ou moins de nuances sémantiques.

Ex : Je prie chacun matin parce que je veux participer à *la compétition (au concours) de L'ENS de Yaoundé.

Il est évident que l'auteur de cette erreur confond le sens de *compétition* et celui de *concours*. Dans son interlangue, les deux mots seraient synonymes et les synonymes désigneraient les mots qui peuvent se remplacer dans toutes les situations.

Il est vrai que *compétition* et *concours* sont considérés comme synonymes en français. Ils partagent certains sens communs et dans certaines situations, l'un peut remplacer l'autre. Selon les définitions données par le Hachette 2000, le mot *concours* possède trois significations différentes :

- a. « Rencontre, réunion »
- b. « action de concourir ; de tendre ensemble vers un but » ;

c. « compétition dans laquelle les meilleurs sont récompensés ».

En ce qui concerne son troisième sens, il est souvent utilisé pour désigner des examens compétitifs dans les domaines artistiques et intellectuels, tels que concours de peinture, concours de chanson, concours de jeu d'échecs, etc. Mais il peut également être utilisé dans le domaine sportif. En sport, il renvoie à « chacune des épreuves d'athlétisme autres que les courses, les lancers et les sauts ». Mais le mot *compétition* signifie :

a. « Recherche simultanée d'un même but, d'une même réussite (par deux ou plusieurs personnes, groupes) »

b. « concours sportifs entre deux ou plusieurs personnes et deux ou plusieurs groupes, dont les synonymes sont plutôt *match* et *épreuve*. ».

IV.8. Erreur des mots de sens proche

Les mots de sens proche signifient des mots qui partagent certaine similarité sémantique, mais qui ne sont jamais identiques ni substituables. Normalement, les Français natifs font rarement ce type d'erreur, mais pour les élèves du sous-système anglophone, ces erreurs se voient souvent dans leur production.

- Erreur morphologique

A part le recours à la langue anglaise, l'erreur peut aussi être entraînée par la ressemblance morphologique entre les mots de sens proche.

Ex : J'ai révisé mes cours ce matin, même si j'étais un peu **fatigant* (fatigué).

La forme similaire des mots au sens proche complique encore la distinction des mots proches. *Fatigant* et *fatigué* sont deux adjectifs qui ont le même radical, ils proviennent tous du verbe *fatiguer*. Le premier est le participe présent du verbe et le second est dérivé du participe passé. A la première vue, on a l'impression qu'ils sont similaires. Mais en réalité, la différence entre eux est grande. *Fatigant* signifie « qui cause de la fatigue » mais *fatigué* veut dire « qui manifeste la fatigue ».

Conclusion partielle

Au sens strict, les mots proches ne sont pas généralement des synonymes, par conséquent ils ne sont pas forcément substituables. Les nuances entre les synonymes et les nuances entre les mots proches sont plus grandes, ceci ne constitue pas généralement de

difficulté chez des Français natifs. La difficulté pour les distinguer chez nos élèves provient plutôt du recours à la langue anglaise lors de l'apprentissage de ces mots-là.

- Erreur de sens fictif

La polysémie est le fait qu'un mot ou d'une expression possède deux ou plusieurs sens différents. En français, la plupart des mots sont polysémiques. Le grand nombre de significations des mots cause non seulement une difficulté pour mémoriser les sens différents du mot concerné, mais il nous évoque les autres mots qui partagent les sens similaires. Ainsi un réseau de mots aux sens connectés est établi. Ce réseau pourrait être très compliqué et un sens appartenant uniquement à un mot dans le réseau pourrait être attribué à un autre mot du réseau, ce qui entraîne par conséquent une erreur de sens fictif.

Ces deux types d'erreur de sens fictif sont tous dus en fin de compte à la polysémie des mots.

Ex : Je me suis levé, j'ai commencé à *prendre (préparer/ faire) mon repas.

Il est évident que dans la phrase, l'élève voudrait dire « préparer son sac ». Mais pourquoi a-t-il utilisé un autre verbe? Quel est le processus de l'apparition d'une telle erreur ?

On sait que le verbe *prendre* est polysémique. Il possède des dizaines de sens différents parmi lesquels l'un signifie « adopter ou exécuter », comme celui dans l'expression « prendre une décision ». Et « prendre une décision » pourrait être expliqué par « faire une décision ». Et dans la locution « préparer le repas », si l'on demande aux apprenants de remplacer le verbe *préparer* par un autre, il est probable que l'apprenants pensent aussi au verbe *faire*. Ainsi, par un faux glissement de sens, l'élève connecte les deux verbes *préparer* et *prendre* et les considère comme des synonymes.

Conclusion partielle

Dans l'Acquisition d'un nouveau lexique, nos élèves ont tendance à mettre en relation les mots à apprendre avec d'autres mots qui se trouvent dans le même champ sémantique et surtout avec ceux qu'ils connaissent déjà. Cette association facilite la mémoire associative et favorise par conséquent le stockage des mots concernés dans la mémoire à long terme. Néanmoins, l'association inappropriée peut provoquer une attribution des sens fictifs aux mots et conduire aux erreurs. La plupart des mots en langue française sont polysémiques et certains possèdent même des dizaines de sens différents. Cette caractéristique polysémique

des mots constitue une grande difficulté dans l'apprentissage des représentations sémantiques des mots.

CHAPITRE V : REMEDIATION AUX ERREURS LEXICALES DE FORMES

Introduction partielle

Dans les chapitres précédents nous avons souligné le fait que notre travail ne se terminait pas par une simple analyse des erreurs lexicales de nos apprenants. La recherche des remédiations aux erreurs constitue un autre objectif. Nous rappelons que la remédiation désigne l'action de remédier. Au sens médical du terme, il renvoie aux thérapeutiques ou soins donnés aux patients pour guérir d'une certaine maladie ou défectibilité. Dans le domaine pédagogique, le terme garde sa connotation médicale. Il désigne la mise en œuvre des moyens qui permettent de résoudre des difficultés d'apprentissage. Dans nos recherches, la remédiation aux erreurs vise à trouver, à la lumière des erreurs identifiées dont on a dégagé les causes et les sources, des moyens qui permettent de faciliter l'apprentissage des points linguistiques concernés et qui aident l'apprenant à reconstruire son interlangue, car nous croyons que les erreurs sont dues à une mauvaise maîtrise de la langue cible et que si l'on réussit à rendre l'apprentissage moins difficile, on commettra moins d'erreurs. Mais comment faciliter l'apprentissage de la langue ? Comment rendre l'enseignement plus efficace ?

Ce chapitre est consacré à la remédiation aux différentes erreurs lexicales que nous avons pu identifier dans notre corpus. Les propositions didactiques que nous donnons sont de deux ordres : nous donnons des suggestions qui peuvent réduire considérablement les erreurs commises en langue française de manière générale dans la première partie de ce chapitre et dans la deuxième partie, nous proposons des solutions didactiques spécifiques aux erreurs lexicales.

V.1 Remédiation aux erreurs orthographiques en général

Les erreurs commises dans leur apprentissage du FLE proviennent essentiellement de la complexité de la langue cible, de l'état imparfait de leur interlangue, de l'arbitraire de la langue qui provoque souvent des troubles mnémoniques et de leur méthode d'apprentissage inefficace. Si on arrive à établir les liens entre des différents phénomènes linguistiques, si la langue devient quelque chose de plus motivé et que les règles grammaticales puissent être inférées même en cas d'un oubli, l'apprentissage deviendra forcément moins difficile.

Selon la linguistique cognitive, beaucoup de phénomènes linguistiques pourraient s'expliquer du point de vue cognitif. Ces explications des phénomènes linguistiques portent sur la motivation linguistique et dévoilent les secrets de la langue. Mais il est à noter que la langue n'est pas toujours motivée. L'arbitraire constitue une autre de ses caractéristiques. Certains phénomènes linguistiques sont les fruits des conventions sociales et il leur manque des explications raisonnables, tels que le genre masculin ou féminin des choses inanimées. Pour remédier aux erreurs concernant ces phénomènes, la découverte des stratégies d'apprentissage s'avère utile. L'étude de la motivation linguistique et la recherche des stratégies d'apprentissage peuvent faciliter l'apprentissage de la langue et constituent des moyens importants pour remédier aux erreurs.

V.1.1 Se connaître et élaborer sa propre démarche de mémorisation : apprendre à apprendre.

L'importance de l'implication de l'apprenant dans la mémorisation est maintenant démontrée dans de nombreuses études, on peut retrouver là les composantes de tous les autres domaines, l'intérêt, le but, la motivation, l'implication affective, la composante interculturelle. Si l'on peut tirer une conclusion de ces travaux, c'est qu'il faut donner les outils nécessaires à la réflexivité et que chaque apprenant va avoir sa démarche conceptuelle. L'enseignant va souvent proposer sa logique, et par là même peut-être limiter l'investissement des élèves dans la démarche. Il peut être utile dans le cadre de la classe de faire émerger régulièrement d'autres représentations, d'autres raisonnements, d'autres méthodes de mémorisation afin que chacun se sente libre d'adopter la démarche qui lui convient et non de suivre un modèle.

Si apprendre est une faculté innée, le savoir apprendre est une compétence complexe qu'il faut construire. Nous pouvons définir trois pôles pour la compétence apprendre à apprendre :

- Le premier se connaître soi-même, connaître sa motivation, savoir quel degré d'incertitude on est prêt à accepter, tout apprentissage remettant en question les savoirs précédents. Savoir faire émerger ses représentations. Connaître le canal perceptif à partir duquel nous intégrons le mieux les données.
- Le deuxième pôle est la connaissance de stratégies cognitives.
- Le troisième est la connaissance des ressources et outils d'apprentissages et la capacité à interagir.

Ces trois domaines conduisent à l'autonomie de l'apprenant.

V.1.2. L'état de vigilance, d'éveil, d'attention, de concentration

Si l'enseignant ne peut pas beaucoup agir sur l'état physique des apprenants, en revanche il y a des procédés propres à éveiller leur attention et à mobiliser les capacités du cerveau sur l'apprentissage. Notre attention est sans cesse sollicitée par notre environnement. Elle s'arrêtera de façon privilégiée sur les stimuli nouveaux ou significatifs pour la tâche en cours. Il est donc important pour l'enseignant de connaître son public et d'identifier les stimuli qui peuvent maintenir ses apprenants en éveil.

V.1.3. L'utilisation de la mémoire épisodique pour la mémorisation

La mémoire épisodique ou autobiographique est constituée de tout un tas de données concrètes de notre vie. On se souviendra que tel chose a été apprise à tel endroit, de telle anecdote liée à l'apprentissage de cette notion. Notre mémoire spatiale demeure liée à l'hippocampe. Cette fonction de l'hippocampe permet de créer un cadre spatial très stable à nos souvenirs. C'est une des fonctions connue des anciens qui apprenaient des discours, des listes en visualisant des lieux, des trajets. Cet « art de la mémoire » qui a été utilisé de l'antiquité à la renaissance est encore utilisé par les champions actuels pour leur entraînement. C'est un procédé mnémotechnique qui pourrait être exploité davantage.

V.1.4. L'inférence

Nous avons vu que la mémorisation reposait sur la compréhension, lorsque l'apprenant rencontre un terme inconnu dans un texte, il dispose de plusieurs moyens pour aborder cette difficulté : il pourra négliger le terme pour ne pas interrompre sa lecture s'il estime que cela ne nuit pas à sa compréhension générale du texte, il pourra avoir recours à un dictionnaire ou interpréter par inférence à partir du contexte. C'est cette dernière stratégie qui nécessitera le traitement lexical le plus important, et donc permettra une mémorisation plus efficace. Cette stratégie consiste à donner un sens approximatif au terme lorsqu'il est rencontré dans le texte, et à le préciser à chaque nouvelle occurrence du mot. C'est une stratégie qui repose en partie sur l'organisation du lexique mental, les co-occurents servant à définir le vocable nouveau, l'apprenant renforce les liens de son propre réseau lexical. Pour que cette stratégie soit efficace, il est important de pouvoir valider la première hypothèse faite, soit en rencontrant fréquemment le mot, soit en ayant recours à un ouvrage de référence. L'utilisation du dictionnaire paraît plus efficace pour la mémorisation en étant utilisé à posteriori en vérification d'hypothèses, plutôt qu'à chaque mot inconnu dans un texte.

V.1.5. Le temps

Le rythme est une composante importante de la mémorisation, la fréquence de répétition ou de présentation du lexique, l'entraînement à la mémorisation nécessite des activités régulières. Un temps de maturation apparaît nécessaire pour toute structuration cognitive, mémorisation ou travail méthodologique. Les souvenirs mettent des jours, des semaines, des mois à se cristalliser dans les unités de stockage à long terme. C'est ce que les neurosciences nomment phénomène de consolidation. Dans la perspective des neurosciences cognitives, ce terme se réfère aux modifications biologiques qui sous-tendent la mémorisation.

Le travail scolaire présente souvent des contraintes contradictoires, l'évaluation des apprentissages favorise le travail de mémorisation à court terme, au détriment de la mise en place méthodologique dont l'objectif est plus lointain et moins facilement accessible.

V.1.6. Activités, outils

On peut citer un grand nombre d'activités sur le lexique et dont l'objectif est la mémorisation. Il appartient à l'enseignant de construire ses séquences en comprenant quel fonctionnement cognitif, quelle construction des savoirs ou savoir-faire est à l'œuvre dans ces activités et proposer des progressions plutôt qu'un ensemble d'activités sans lien.

V.1.7. Utilisation du dictionnaire

L'utilisation du dictionnaire en FLE a été beaucoup remise en question dans la pédagogie actuelle, le recours au dictionnaire bilingue entraînant une démarche de traduction qui n'est pas considérée comme propice à l'apprentissage. De plus l'utilisation trop importante lors de lecture empêche d'accéder au sens général du texte. Nous avons vu que l'apprenant débutant passe souvent par une démarche traduction et que l'on considère un seuil franchit lorsqu'il accède directement du mot au concept. Cependant, malgré ces restrictions, l'usage d'un dictionnaire paraît incontournable pour certaines étapes du travail, en particulier comme confirmation d'un travail d'inférence ou pour élargir le sens d'un mot. Enfin le dictionnaire est utilisé en situation de compréhension écrite ou production écrite, le temps nécessaire à sa consultation le rendant inadapté aux situations orales.

Le dictionnaire monolingue paraît plus propice à l'apprentissage. Assez peu répandu le dictionnaire semi-bilingue donne une définition en langue cible adaptée aux apprenants et une traduction. En fonction du niveau des apprenants ils tireront profit d'un dictionnaire ou d'un autre.

Le dictionnaire monolingue paraît plus difficile à utiliser pour un débutant, surtout en production. Par contre il donnera à un apprenant plus avancé des renseignements précieux sur le contexte associé aux mots, les citations.

V.1.8. Travail de groupe, coopération

Toutes les activités coopératives et de groupes, ludiques ou autres, favorisent la réflexion sur la langue et nous avons vu que ce travail d'analyse était un facteur important de mémorisation. Le tuteur sera toujours celui qui bénéficiera le plus de l'échange dans les situations coopératives, ayant à mobiliser et réorganiser ses connaissances.

V.1.9. Évaluation

Avant tout, il faut différencier phase d'apprentissage et évaluation. Les activités d'évaluation qui comprennent des tests de reconnaissance sont bien mieux réussies que celles de rappel. Elles montrent une étape de stockage de l'information. Elles peuvent être utilisées pour éviter le découragement et montrer les progrès, comme étape intermédiaire de la construction de la capacité lexicale.

Les activités dans lesquelles l'apprenant est laissé en situation de production devant une page blanche montrent les capacités à organiser le lexique seul, ce qui représente un autre degré de maîtrise de la compétence.

Les activités d'évaluations menées rapidement après l'apprentissage ne permettent pas de mesurer la mémorisation à long terme. Elles sont souvent privilégiées dans l'enseignement, générant des stratégies des apprenants qui ne sont pas favorables à l'apprentissage.

V.2. remédiation aux erreurs lexicales de forme

Comme nous l'avons dit plus haut, L'erreur lexicale de forme désigne les erreurs concernant la forme du mot : forme orale (prononciation) et forme écrite (orthographe). Les remédiations aux erreurs lexicales de forme que nous proposons sont les suivantes :

V.2.1. Remédiation aux erreurs de dérivation phonique

Pour les erreurs de dérivation phonique, la dérivation peut être entraînée par l'omission ou l'adjonction de l'accent; l'omission ou l'adjonction du son ; la substitution du son; la métathèse. Toutes ces erreurs d'orthographe possèdent une même caractéristique, c'est que leurs formes phoniques ne se conforment pas à celles des mots visés.

Deux possibilités pourraient entraîner ces erreurs. La première, c'est que la représentation phonique du mot attendu est mal intériorisée dans la mémoire à long terme de

l'apprenant. Selon le processus d'écriture, une fausse représentation phonique active forcément une fausse représentation écrite, soit une erreur d'orthographe.

Une autre possibilité existe dans le fait que la représentation phonique du mot visé est bien stockée dans la mémoire, mais sa forme orthographique ne l'est pas parce que l'apprenant ne maîtrise pas les règles entre les phonèmes et les graphèmes de la langue française. Il ne sait pas que **ambergine* ne se prononce jamais [o-bɛr-zin] et que **jeudi* se prononcerait plutôt [ʒy-di] au lieu de [ʒø-di].

Nous préconisons donc un apprentissage des connaissances générales sur les phonèmes et les graphèmes au tout début de l'apprentissage du français. Pour bien maîtriser ces règles générales, nous proposons ici deux types d'exercices : lire ou écrire des mots selon les connaissances sur les phonèmes et les graphèmes.

Le premier exercice a pour but d'apprendre aux apprenants à lire des mots qu'ils ne connaissent pas par un décodage analytique du graphème en phonème, ce qui pourrait engendrer un enthousiasme d'apprentissage chez eux et leur faire avoir confiance dans leurs études.

V.2.2. Remédiation aux erreurs dues aux graphèmes homophoniques – en s'appuyant sur la morphologie

Le système d'écriture française est un pluri système qui comprend le principe phonogrammique et morphogrammique. Il représente à la fois le niveau phonologique et le niveau morphologique du langage. Les phonèmes sont les unités sonores minimales du langage et les morphèmes sont considérés comme les unités minimales de sens.

Ainsi proposons-nous un apprentissage orthographique analytique en utilisant les connaissances de la formation des mots, autrement dit les connaissances morphologiques, telles que les préfixes et les suffixes, pour analyser, apprendre et mémoriser l'orthographe d'un nouveau mot. Ces connaissances révèlent la relation entre la forme et le sens des mots et font partie des connaissances de la motivation morphologique.

V.2.3. Remédiation aux erreurs dues aux lettres muettes

L'existence des lettres muettes augmente sans aucun doute la complexité de l'orthographe française et constitue un grand obstacle dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous ne pouvons pas nier l'importance de ces erreurs orthographiques chez nos apprenants. Néanmoins il n'existe pas beaucoup de descriptions rigoureuses sur les lettres

muettes en cours de langue, ce qui rend plus difficile leur mémorisation. C'est pourquoi nous tenons à en parler dans ce chapitre.

La présence obligatoire des lettres muettes dans des mots est sans aucun doute conventionnelle, mais pas forcément arbitraire. Nous pourrions résumer trois fonctions différentes pour les lettres muettes. La première est la fonction de type grammatical, illustrée par la lettre finale muette /s/ dans *les enfants* qui est un marqueur de pluralité et les « nt » dans *ils travaillent* qui traduisent une flexion verbale. La deuxième fonction des lettres muettes est celle de type sémantique ou lexical qui marque une relation lexicale d'un mot avec les autres. Par exemple, la lettre « d » du mot *bavard* qui sert à évoquer son lien avec *bavarder*, *bavardage*. La troisième fonction appartient au domaine de l'orthographe dite d'usage. C'est aussi le cas de « s » dans *ailleurs* qui ne partage pas de racine lexicale avec d'autres mots et dont la lettre muette n'assume pas non plus la fonction de distinction homophonique.

- pour les lettres muettes lexicales

Il serait très probable qu'à l'origine, les mots furent tous inventés en se basant sur une certaine motivation. Mais avec l'évolution de la langue, cette motivation s'est perdue et dans le français d'aujourd'hui, il est difficile de l'apercevoir. De plus, en français, la racine d'un mot s'écrit de la même façon dans les différents mots d'une même famille morphologique par exemple, dans *candidat*, *candidate*, *candidature*. Ainsi, en apprenant l'orthographe d'un tel mot, l'enseignant peut faire remarquer cette relation morphologique, car la lettre muette finale est toujours articulée dans des mots morphologiquement reliés. Pour l'apprentissage de l'orthographe du mot *enfant*, l'enseignant pourrait donner à l'apprenant les autres mots de la même famille que le mot *enfant*, tels que *enfantin*, *enfantillage* etc., en faisant remarquer la relation morphologique entre eux et en soulignant la présence obligatoire de la lettre /t/. Ayant su cette relation morphologique, l'apprenant n'oubliera plus la lettre muette /t/ dans le mot « enfant ». Il est à noter que le recours au principe de la racine pourrait expliquer la présence des lettres muettes lexicales dans la plupart des mots. Mais il pourrait aussi provoquer des erreurs, car les cas exceptionnels existent toujours dans la langue française. Par exemple, « un -t pourrait être ajouté à la fin du mot *numéro* à cause des mots morphologiques reliés tels que *numéroté*, *numérotation* ». Ces mots « pièges » sans lettre muette finale pourraient être considérés comme des cas particuliers dans l'orthographe française. En les abordant, l'enseignant doit souligner leur particularité.

- pour les lettres muettes d'usage

Pour les lettres muettes d'usage dont les présences ne pourraient pas être justifiées par leur relation avec d'autres mots et qui servent souvent à distinguer les homophones par des graphèmes différents, elles illustrent bien le principe logogramme de l'écriture française et la caractéristique arbitraire du signe linguistique. Nous pourrions les nommer « lettres muettes non motivées ».

Pour ces lettres, une remédiation unifiée qui s'adapte à tous les mots n'existerait peut-être pas. On ne pourrait faire appel qu'à deux solutions. La première est de mémoriser mécaniquement leur présence. La seconde consiste à encourager l'apprenant à créer une motivation ou des stratégies afin de favoriser leur stockage en mémoire à long terme.

V.3. Remédiation aux erreurs de concept

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. Le manque de cette compétence chez les apprenants est dû généralement à une connaissance insuffisante des propriétés sémantiques des unités lexicales chez l'apprenant, ce qui provoque aussi des erreurs de concept. La remédiation aux erreurs lexicale de concept vise à faciliter l'apprentissage des représentations sémantiques des unités lexicales en essayant de trouver la motivation sémantique et des stratégies d'apprentissages.

V.3.1. Remédiation aux erreurs de synonyme : savoir dans quelle circonstance les mots sont synonymes

Les synonymes désignent les mots qui ont un sens analogue ou très proche. L'existence de la différence ou de la nuance est donc obligatoire, qu'elle soit liée au signifié, à la connotation véhiculée (sens péjoratif ou mélioratif), au registre de langue ou au contexte d'emploi des mots. Les mots français sont souvent polysémiques. Parmi les nombreux sens d'un mot, il se peut que l'un soit très proche de celui d'un autre mot et que dans certaines situations, ils puissent se remplacer. Il est évident que le contexte joue un rôle très important dans la compréhension et la détermination du sens des mots polysémiques. « Un mot ne saurait avoir un sens, mais bien une multiplicité de sens possibles, dépendant de divers contextes où il se trouve. » Ainsi, il est nécessaire de placer le vocabulaire dans son contexte pour en comprendre le sens et être capable de l'employer correctement. Autrement dit, le choix de la signification adéquate parmi les significations possibles, nombreuses, que porte un mot dépend du contexte de son usage. Le rôle du contexte est aussi important pour savoir si deux synonymes peuvent se remplacer

V.3.2. Remédiation aux erreurs dues au sens proche

Au sens strict, les mots au sens proche ne sont jamais identiques ni substituables en contexte. La différence entre ces mots est beaucoup plus grande que celle entre les synonymes. La distinction entre les mots au sens proche ne constitue normalement pas de difficulté chez les apprenants natifs, mais chez les apprenants étrangers, à cause surtout de l'interférence de la langue maternelle, elle peut causer des problèmes et entraîner des erreurs.

V.3.3. Ne pas recourir à la langue anglaise

Comme nous l'avons dit dans les chapitres précédents, le recours à la langue anglaise qui est la première langue d'instruction de nos apprenants est souvent inévitable. Lors de l'apprentissage du français langue étrangère, grâce à l'anglais, notre connaissance sur le monde extérieur est déjà acquise et notre capacité à renvoyer à un objet de non présence devient parfaite. Et comme l'apprentissage de la langue étrangère se déroule toujours dans la classe, il est impossible d'apporter dans la classe tous les objets dont on va apprendre les noms. Ainsi la référence à l'anglais devient quelquefois nécessaire et efficace. Pour comprendre le signifié d'un signe en langue étrangère, il suffit de donner son équivalent en anglais aux apprenants. Cette façon d'acquérir le sens fait appel à la fonction métalinguistique de l'anglais.

Par contre, dans l'apprentissage des mots de sens proche, il est très dangereux de faire appel à la seconde langue et que l'enseignant doit encourager une distinction des mots proches en s'appuyant sur une explication en langue cible.

Conclusion partielle

Comme nous l'avons déjà dit, l'origine des erreurs a un lien étroit avec la méthode d'apprentissage des apprenants. Pour ceux qui ne savent pas comment apprendre, c'est-à-dire les apprenants non métacognitifs, leur apprentissage est peu efficace. Ils constituent le groupe d'apprenants qui commettent plus d'erreurs que les autres et cette haute fréquence des erreurs entraîne un manque de confiance en soi chez eux, d'où l'importance de la mise en service d'une pédagogie métacognitive. Qu'est-ce qu'une pédagogie métacognitive ? Une pédagogie métacognitive est celle qui peut aider l'élève à avoir une conscience sur ses activités mentales, autrement dit, aider l'élève à se connaître mieux et réagir mieux face à de nouveaux apprentissages. Il est à noter que la pédagogie métacognitive hausse la valeur de l'erreur. Elle considère l'erreur comme l'un des moteurs importants du processus d'apprentissage et c'est en faisant participer activement l'élève à l'analyse de ses propres erreurs qu'un progrès

cognitif pourra s'instaurer. Le rôle de l'enseignant dans une pédagogie métacognitive est important. Au début du développement de l'enfant, ce sont les parents qui jouent le rôle de l'expert. Ils servent d'intermédiaire entre l'enfant et le monde afin d'aider l'enfant à mieux comprendre notre monde et à vivre et construire son identité dans le monde. Vygotski accorde une grande importance à l'aide de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Sa théorie de « zone proximale de développement » illustre bien ce point de vue. Nous voudrions rappeler ici la définition de la « zone proximale de développement » de Vygotski : ... la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Ainsi voit-on que l'enfant apprend en s'appuyant sur l'aide d'un adulte. Il peut faire ce qu'il n'arrive pas à faire tout seul grâce à l'aide d'un autre. Puis avec des entraînements, il intériorise ces connaissances, et un jour, il pourra réussir à faire cette tâche sans aide.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il existe des relations très étroites entre l'analyse des erreurs, la remédiation aux erreurs et l'amélioration de la méthodologie de l'enseignement. La première nous permet de découvrir les difficultés d'apprentissage chez les apprenants et de dévoiler la déficience de la pédagogie en vigueur, la seconde nous fait réfléchir aux remèdes pour aider les apprenants à surmonter

les difficultés et toutes les deux premières nous inspirent de rechercher une meilleure méthodologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Tous ces trois aspects se connectent et constituent les objectifs de la présente recherche.

Depuis longtemps, l'erreur attire une attention particulière chez les didacticiens et les linguistes. Liée traditionnellement à une connotation négative, elle est considérée comme néfaste à l'apprentissage de la langue. C'est à l'époque récente que l'on a fait une réhabilitation à l'erreur. Aujourd'hui, l'erreur n'est plus péjorative. Elle est à la fois naturelle, inévitable et nécessaire dans l'apprentissage. Elle reflète le montage progressif de l'apprentissage et sert de révélateur significatif aux enseignants et aux chercheurs pour qu'ils puissent distinguer les difficultés des apprenants, entrevoir le processus d'apprentissage et améliorer la méthodologie de l'enseignement.

Notre analyse d'erreurs lexicales s'est effectuée sous l'aspect cognitif. Pour mener à bien notre analyse et interprétation d'erreurs, le concept de lexique mental a été utilisé, nous avons fait appel au Modèle hiérarchique par Kroll et Stewart dans la théorie de la construction du lexique bilingue. Il nous a fait voir l'état inconstant et progressif du système en construction de l'apprenant et nous a dévoilé la fonction du tâtonnement de l'erreur. Les connaissances sur la psychologie cognitive nous ont révélé que l'apprentissage de la langue est une activité cognitive dans laquelle l'individu doit activer ses connaissances antérieures pour comprendre et maîtriser les nouvelles. Par conséquent, les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans l'apprentissage. Pourtant, elles ne se limitent pas aux connaissances de la seconde langue (L2), les connaissances acquises dans l'interlangue de l'apprenant peuvent également influencer l'apprentissage ultérieur.

En nous appuyant sur les 1020 erreurs concrètes collectées dans notre corpus, nous avons procédé à notre analyse. Selon notre étude, les erreurs lexicales de formes constituent les erreurs les plus fréquentes chez nos apprenants. Cette fréquence élevée a

un lien étroit avec la complexité du système d'écriture du français. Un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème a différentes prononciations dans les situations différentes. L'existence des lettres muettes complique encore l'orthographe française. Tous ces faits créent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe française. Dans notre corpus, la plupart des erreurs de forme sont dues à ce manque de relation bijective entre les phonèmes et les graphèmes et à l'omission ou l'addition superflue des lettres muettes. Les ressemblances phonique et graphique entre certains mots causent aussi des troubles mnémoniques et par conséquent des erreurs chez l'apprenant.

Les erreurs lexicales de concept concernent le mélange du sens des mots. Elle se manifeste par le remplacement du mot visé par son synonyme ou son proche. D'après notre analyse, l'erreur de concept est due surtout au transfert négatif de la langue chinoise, à la polysémie des mots français et aux sens proches entre mots.

D'après les linguistes, dans l'apprentissage sémantique des mots en langue étrangère, la langue maternelle ou la première langue d'instruction de l'apprenant constitue l'arrière-plan. L'apprenant n'a plus besoin de former à nouveau la correspondance entre les significations de mots et leurs référents. Il assimile tout simplement des mots nouveaux par l'intermédiaire de son équivalent en langue maternelle. Cette idée a été confirmée par le grand nombre d'erreurs de concept dans notre corpus.

En réalité, les apprenants ont tendance à saisir la signification des mots en se servant de leur équivalent en langue anglaise. Cette façon d'obtenir la représentation sémantique fait que des mots au sens proche en français deviennent des mots identiques aux yeux des apprenants, ce qui provoque des erreurs.

La polysémie est un fait courant existant dans le vocabulaire français. De nombreux sens sont souvent attachés à un seul mot. Ces différents sens peuvent nous évoquer d'autres mots qui ont un sens similaire. Ainsi s'établit un réseau des mots aux sens connectés. Par une transposition erronée, un autre sens du mot similaire peut être attribué au mot initial, ce qui entraîne par conséquent des erreurs.

Il existe des synonymes en français. Dans certaines situations, ces mots peuvent se remplacer l'un par l'autre. Mais dans d'autres situations, leurs sens sont bien éloignés et le remplacement devient donc erroné. La mauvaise compréhension de la relation entre des synonymes est à l'origine de certaines erreurs de concept.

S'ajoutent à ces trois causes principales, la similarité morphologique entre des mots proches et le mélange de taxinomies des mots qui constituent d'autres raisons pour expliquer des erreurs de concept.

En ce qui concerne la morphologie flexionnelle, le manque de référence dans la langue maternelle (L1) et dans la langue étrangère apprise (L2) conduit souvent à des omissions inconscientes. La complexité de la flexion des verbes et l'amuisement des morphèmes flexionnels constituent d'autres raisons des erreurs flexionnelles.

Dans la morphologie, la dérivation désigne la formation des mots en utilisant des préfixes et des suffixes. Souvent en s'appuyant sur la règle de formation des mots connus, l'apprenant crée des mots fictifs ou non existants dans le français. Ces erreurs sont nommées erreurs de sur généralisation. L'application des connaissances acquises dans des situations irrégulières ou inappropriées engendre des erreurs et la mauvaise intériorisation des règles dérivationnelles s'y ajoute pour expliquer d'autres erreurs.

A l'issu de notre analyse, nous croyons que l'apprentissage des mots doit comprendre trois aspects : apprentissage de la forme (forme écrite et orale), apprentissage du sens et apprentissage de l'emploi (comment et dans quelle situation les utiliser). Tout manquement de ces aspects va causer des erreurs.

Nos recherches ne se contentent pas d'une analyse cognitive des erreurs concrètes, elles ont aussi pour but de rechercher la remédiation aux erreurs lexicales.

Pour remédier aux erreurs de forme, nous avons fait appel aux règles ou correspondances entre les phonèmes et graphèmes, soit la motivation phonographique du français. L'apprentissage de ces règles peut remédier aux erreurs de dérivation phonique. Il nous faut donc accentuer l'apprentissage de ces règles dans la pratique. En ce qui concerne les erreurs homophonique, selon nos recherches, les connaissances sur la morphologie française, la stratégie de l'analogie à un mot connu, la référence aux mots partageant le même radical s'avèrent utiles.

Pour remédier aux erreurs de concept, nous avons proposé des stratégies telles que ne pas recourir à la langue anglaise pour saisir le sens des mots.

Dans nos recherches, nous avons remarqué une compétence d'apprentissage inférieure et une passivité chez nos apprenants, ce qui est conforme à notre hypothèse selon laquelle au début de notre travail selon laquelle l'insuffisance d'entraînement entraîne un mauvais

automatisme et une acquisition médiocre des connaissances lexicales chez l'apprenant. Remédier aux erreurs nécessite donc une amélioration de cette situation d'apprentissage.

La compétence d'apprentissage, dite aussi compétence métacognitive dans notre travail, renvoie à la capacité d'activer ses connaissances métacognitives et sa conscience linguistique pour anticiper, ajuster et évaluer son apprentissage chez l'apprenant afin de réaliser la performance. Elle est éduicable. La pédagogie métacognitive sert à doter nos apprenants de cette compétence précieuse.

Par ailleurs, l'apprentissage linguistique doit être conçu comme un processus cognitif de résolution de problème. En adoptant cette conception, l'approche cognitive doit être promue en didactique des langues. Dans cette approche, l'apprenant participe en tant que sujet dans toutes les activités d'apprentissage, ce qui favorise le stockage des connaissances en mémoire à long terme et l'enseignant devient guide ou collaborateur de l'apprenant, il oriente l'apprentissage et laisse l'apprenant réfléchir et découvrir les régularités de la langue par ses propres activités cognitives. C'est pourquoi l'approche cognitive est aussi nommée pédagogie de la découverte. Il est à noter que l'approche cognitive peut englober la pédagogie métacognitive.

L'approche cognitive élargit aussi le domaine des contenus de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. À part l'acquisition du savoir et du savoir-faire du système de la langue, l'approche cognitive prend aussi en considérations l'acquisition de la compétence métacognitive, l'acquisition de la conscience linguistique, l'apprentissage de la motivation linguistique.

À l'évidence, nos recherches dévoilent les grandes difficultés rencontrées par nos apprenants dans leur apprentissage du FLE. Elles aident à la fois les apprenants et les enseignants à mieux comprendre les erreurs. Les remédiations et les propositions que nous avons découvertes permettent aux apprenants et enseignants de prendre des mesures pour surmonter des difficultés. Pourtant, nos recherches sont loin d'être parfaites :

D'abord, notre analyse se base sur les erreurs d'un petit groupe en zone rurale sur un mois. Une étude longitudinale sur un même groupe serait peut-être plus intéressante. Elle permettrait aux chercheurs de mieux comprendre la progression de l'apprentissage et de déterminer les différentes erreurs principales aux différentes phases d'études.

Ensuite, les remédiations que nous avons proposées valorisent beaucoup notre travail. Elles font aller plus loin nos recherches que les études précédentes dans ce domaine. Mais il manque encore une application dans la pratique pour vérifier leur efficacité.

Enfin dans notre mémoire, nous n'avons pris en considération que les erreurs écrites. Les erreurs orales sont pourtant aussi importantes pour comprendre le processus d'apprentissage et pour améliorer la méthodologie de l'enseignement. Par rapport aux erreurs écrites, il se peut qu'elles possèdent d'autres caractéristiques et méritent une remédiation différente.

Tous ces aspects méritent de nouvelles réflexions et nous demandent de continuer notre travail dans ce domaine. Ils nous donnent envie d'effectuer des recherches plus approfondies dans le futur.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

1. *Dictionnaire de la langue française*, 1966, Gallimard / Hachette.
2. *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraire*, 2005, le Robert.
3. *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*.
4. *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*.
5. *Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré*, 2000, Paris, Hachette.
6. *Le bon usage*, Grevisse, 1986, Paris, Duculot.
7. *Le petit Robert*, 1985.

Ouvrages et revues linguistiques en français

- 1- ALMOU Driss, 1996, *Analyse des erreurs de l'écrit des collégiens marocains bilingues*, thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux 3.
- 2- ANGOUJARD André (coordoné), 1994, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.
- 3- BANGE Pierre, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.
- 4- BESSE H. & PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hartier.
- 5- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- 6- CYR Paul, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé internationale.
- 7- DEBYSER A., MSSACRET E., THIERRY A.-M., 1996, *Analyse de méthodes français langue étrangère, français à objectifs spécifiques*, Paris, Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- 8- Henri PORTINE, 2010, « La notion de "position énonciative" : Sur la question du sujet-apprenant », dans *Le français dans le monde Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, coordonné par Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE, Juillet 2010, pages 123-134 : 130.

- 9- Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 13. ¹⁵ *Dictionnaire du français vivant*, Bordas, 1972, page : 502.
- 10- Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 12.
- 11- Traduit par Clive PERDUE et Rémy PORQUIER, dans la revue trimestrielle *Langages*, n° 57, mars 1980.
- 12- S. P. CORDER, 1981, *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, page 10.
- 13- Georges DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, C.I.R.E.R, (Cet ouvrage fait partie de la collection « Recherches », n° 45 aux Publication de la Sorbonne).
- 14- CHENG Yirong, 2001, *Dictionnaire des synonymes du français*, Maison d'édition commerciale, Beijing, page 212/
- 15- André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 20-21. ²²²*Dictionnaire Hachette encyclopédique*, édition 2000, page 457.
- 16- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, p. 87.
- 17- André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 20-21. *Dictionnaire Hachette encyclopédique*, édition 2000, page 457.
- 18- Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, p. 87.
- 19- Eveline CHARMEUX, 2002, « La place du vocabulaire dans la maîtrise de la langue », dans *(Se) construire un vocabulaire en langues*, 2002, Groupe français d'éducation nouvelle, Chronique sociale, Lyon, pages 25-32 : 31.
- 20- Klaus VOGEL, 1990, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Presse universitaire du Mirail, page 19.

Articles linguistiques en français

1. ACHARD-BAYLE Guy, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », Les Cahiers d'Acedle, volume 6, N° 2, *Didactique des langues et linguistique*, 39-67.
2. ANGOUJARD André, 1994, « Les deux composantes de l'apprentissage de l'orthographe », André ANGOUJARD, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette, 12-15.
3. ANGOUJARD André, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », André ANGOUJARD, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette, 16-21.
4. BAUTIER-CASTAING E., 1977, « Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones », *Etudes de linguistique appliquée*, Didier, N° 27, 19-41.
5. Grossmann, Francis. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, 141-160. revue.org [En ligne] : <http://pratiques.revues.org/1976>
6. Damasio, Antonio. (1995 (éd. 2010)). *L'erreur de Descartes - La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.

Ouvrages et articles linguistiques en anglais

1. ACHARD Michel, NIEMEIER Susanne, (eds), 2004, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
2. CORDER S.P., 1994, « The Significance of Learner's Error », Jack C. RICHARDS, *Error analysis*, thirteenth impression, London and New York, Longman, 19-27.
3. CROFT William & CRUSE D. Alan, 2004, *Cognitive Linguistics*, London, Cambridge University Press.
4. E. TARONE, 1979, « Interlanguage as chameleon », in *Language learning*, 29: 1, 181-191.

5. ELKIND David ET FLAVELL John H. 1969, *Studies in cognitive development, Essays in Honor of Jean Piaget*, New York, Oxford University Press.
6. ELLIS Rod, 2006, « The methodology of task-based teaching », *Asian EFL Journal*, 8:3, 19-45.
7. FELDER Richard M., HENRIQUES Eunice R., 1995, « Learning and teaching styles in foreign and second language education », *Foreign language Annals*, 28: 1, 21-31.
8. FLICK William C, 1980, « Error types in adult English as second language », *New Approaches to Language Acquisition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 57-63.
9. JAMES Carl and GARRETT Peter, 1992, « The scope of Language Awareness », Carl James and Peter Garrett eds., *Language Awareness in the classroom*, London and New York, Longman, 3-21.
10. Kosslyn, Stephen M. (2001). Visual Consciousness. In P.G. Grossenbacher (Ed.), *Finding Consciousness in the Brain: A neurocognitive approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

TABLE DES MATIERES

<i>DÉDICACE</i>	<i>i</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>ii</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>iii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES SIGLES</i>	<i>v</i>
<i>TABLE D'ILLUSTRATION</i>	<i>vi</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	<i>1</i>
<i>REVUE DE LA LITTÉRATURE</i>	<i>5</i>
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	<i>10</i>
<i>CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS ET DU MODÈLE</i>	
<i>HIÉRARCHIQUE DE KROLL ET STEWART</i>	<i>12</i>
I.1. Erreur et faute.....	12
I.2. L'erreur.....	12
I.3. La faute.....	13
I.4. Distinction entre l' <i>erreur</i> et la <i>faute</i>	13
I.5. Erreur lexicale	14
I.5.1 .Erreur lexicale de forme	15
I.5.2 .Erreur lexicale de concept	15
I.6. Le lexique.....	15
I.7. Le vocabulaire	16
I.8. Lexique et vocabulaires.....	16
I.9. Qu'est-ce que connaître un mot ?.....	16
I.10. La sémantique lexicale	17
<i>CHAPITRE II : LES NOTIONS DE MÉMOIRE ET LEXIQUE MENTAL</i>	<i>22</i>
II.1. Organisation générale de la mémoire	22

II.1.1. Mémoire à court terme, mémoire de travail	23
II.1.2. Mémoire a long terme	25
II.1.3. Anatomie cérébrale.....	26
II.2. Le lexique mental L2	29
<i>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION COGNITIVES DES ERREURS LEXICALES</i>	32
<i>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</i>	34
III.1. Analyse cognitive des erreurs	34
III.2. Qu'est-ce qu'une analyse cognitive	35
III.3 Distinction entre « correction » et « remédiation »	36
III.4 Les trois tâches de l'analyse cognitive	37
III.5. Principes de l'analyse cognitive	37
III.6. Démarches de l'analyse cognitive	39
III.1.7. Base théorique de l'analyse cognitive	41
III.8. Éléments importants pris en compte dans une analyse cognitive de l'erreur	41
III.9. Présentation de notre public	43
III.9.1. Type d'exercice choisi	43
III.9.2 Les difficultés rencontrées	44
<i>CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ERREURS LEXICALES.....</i>	45
IV.1. Statistiques du corpus	45
IV.2 Erreur lexicale de forme	45
IV.3. Erreur de dérivation phonique	46
IV.4. Erreur homophonique.....	49
IV.5. Erreur fictive de calque	53
IV.6. Analyse des erreurs lexicales de concept	53
IV.7. Erreur de synonyme.....	54
IV.8. Erreur des mots de sens proche	55

CHAPITRE V : REMEDIATION AUX ERREURS LEXICALES DE FORMES	58
V.1 Remédiation aux erreurs orthographiques en général	58
V.1.1 Se connaître et élaborer sa propre démarche de mémorisation : apprendre à apprendre.....	59
V.1.2. L'état de vigilance, d'éveil, d'attention, de concentration.....	60
V.1.3. L'utilisation de la mémoire épisodique pour la mémorisation.....	60
V.1.4. L'inférence	60
V.1.5. Le temps	61
V.1.6. Activités, outils	61
V.1.7. Utilisation du dictionnaire.....	61
V.1.8. Travail de groupe, coopération	62
V.1.9. Évaluation	62
V.2. remédiation aux erreurs lexicales de forme	62
V.2.1. Remédiation aux erreurs de dérivation phonique.....	62
V.2.2. Remédiation aux erreurs dues aux graphèmes homophoniques	63
V.2.3. Remédiation aux erreurs dues aux lettres muettes	63
V.3. Remédiation aux erreurs de concept.....	65
V.3.1. Remédiation aux erreurs de synonyme : savoir dans quelle circonstance les mots sont synonymes	65
V.3.2. Remédiation aux erreurs dues au sens proche.....	66
V.3.3. Ne pas recourir à la langue anglaise.....	66
CONCLUSION GÉNÉRALE	68
BIBLIOGRAPHIE	73
TABLE DES MATIERES.....	77