La construction de la compétence lexicale dans la production écrite en classe de FLE

Kastropil, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:096074

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Izgradnja leksičke kompetencije u pisanoj produkciji francuskoga kao stranog jezika

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Nikolina Kastropil

Mentorica: dr. sc. Ivana Franić

Zagreb, siječanj 2021.

Université de Zagreb

Faculté de Philosophie et Lettres

Département d'études romanes

La construction de la compétence lexicale dans la production écrite en classe de FLE

MÉMOIRE DE MASTER 2

Étudiante: Nikolina Kastropil

Directrice de la recherche: dr.sc. Ivana Franić

Zagreb, janvier 2021

Table des matières

1. **Introduction** 1
1.1. Le rôle du lexique et d l'écrit dans l'apprentissage du FLE 1
1.2. La compétence de communication et le Cadre commun de référence 4
1.2.1. La compétence lexicale 5
1.3. L'écrit 9
1.4. Le français – langue étrangère en Croatie 11
2. **Vocabulaire et linguistique** 12
2.1. Lexique vs vocabulaire 12
Aspects sémantiques 13
2.2. Un mot comme unité sémantique 13
2.2.1. L'unité lexicale 14
2.2.2. Le sens lexical 16
2.2.3. Les rapports de sens 17
Aspects grammaticaux 18
2.3. Lexique et syntaxe 18
2.3.1. La syntaxe des unités lexicales 19
2.3.2. La morphologie des unités lexicales 20
Aspects pragmatiques 21
2.4. Le vocabulaire en contexte 21
3. **L'erreur lexicale** 22
3.1. La définition de l'erreur 22
3.2. L'analyse contrastive 23
3.2. L'analyse des erreurs 25
3.2.1. L'interlangue 26
3.2.2. La correction de l'erreur 27
3.3. La théorie Sens-Texte 28
3.4. L'erreur lexicale 29
3.4.1. Erreur d'orthographe 32
4. **La recherche** 33
4.1. Méthodologie 33

4.1.1. Problématique 33
4.1.2. Hypothèses de la recherche 34
4.1.3. Corpus d'analyse et l'échantillon 35
4.1.4. Traitement des données 36
4.2. Résultats globaux des compositions et des épreuves et analyse des données montrée dans les tableaux 38
4. 3. Conclusion de la recherche 58
5. **Conclusion générale** 60
Bibliographie 61
Sitographie 62
Annexe 66

Sažetak:

Tema ovog rada je izgradnja leksičke kompetencije srednjoškolskih učenika 3. razreda IV. gimnazije u Zagrebu kojima je francuski drugi strani jezik. Naš je cilj detektirati i opisati leksičke pogreške, istražiti njihov uzrok te na taj način predložiti određena rješenja koja bi pomogla nastavnicima francuskog jezika, kao i samim učenicima. Primjenjujući kvantitativnu i kvalitativnu metodu, analizirat ćemo leksičke pogreške učenika čija razina francuskog odgovara jezičnoj razini B1. Usredotočit ćemo se na leksičku komponentu pogrešaka u pisanim produkcijama zagrebačkih srednjoškolaca. Izdvojit ćemo pogreške koje smatramo najbitnijima te analizirati korpus koji je sastavljen od 11 sastavaka i 11 testova vokabulara. Prikazavši najčešće leksičke pogreške u pisanoj produkciji zaključit ćemo na koje leksičke elemente nastavnici trebaju skrenuti posebnu pozornost hrvatskim učenicima francuskog jezika.

Ključne riječi : leksička kompetencija, učenje stranog jezika, francuski strani jezik, leksička pogreška, analiza pogrešaka

Résumé

Notre recherche a pour objectif d'examiner la compétence lexicale des apprenants croates apprenant le français langue étrangère (FLE) au niveau intermédiaire (B1). Notre but est d'identifier, de décrire les erreurs lexicales et d'en examiner les sources et ainsi que de proposer des solutions qui pourraient aider les enseignants, mais aussi les apprenants à améliorer leur production écrite. D'après des modèles quantitatif et qualitatif, nous analyserons les erreurs lexicales. Nous allons nous pencher sur la dimension lexicale dans la production écrite des lycéens zagrebois. Nous extrairons les erreurs lexicales que nous considérons les plus importantes et nous analyserons le corpus constitué d'onze compositions et onze épreuves de vocabulaire. En mettant en évidence les erreurs lexicales du code écrit, nous allons souligner l'importance de la «compétence lexicale». Les résultats nous aideront à découvrir les éléments lexicaux auxquels les apprenants et les enseignants devraient prêter une attention particulière.

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

1. Introduction

La présentation de notre cadre conceptuel sera divisée en trois parties. L'objectif de la première partie sera de définir le sujet général de notre recherche : le rôle du lexique en didactique du FLE, la notion de la compétence lexicale, le concept du FLE en Croatie et l'importance de l'écrit en classe. La deuxième partie fournira une explication de l'ensemble des termes et notions relatifs au lexique. Nous allons faire le point sur la place du vocabulaire dans l'apprentissage du FLE, ce qui nous aidera dans l'analyse des épreuves de vocabulaire dans la partie pratique. Dans la troisième partie nous cherchons à caractériser la notion de l'erreur lexicale, ainsi qu'à présenter une typologie des erreurs lexicales.

1.1. Le rôle du lexique et d l'écrit dans l'apprentissage du FLE

Le lexique est une composante essentielle de la langue et elle a une place importante dans la compréhension du code linguistique. Cependant, l'importance d'une bonne maîtrise lexicale en FLE n'a pas été toujours prise en compte. Tout d'abord, la méthode grammaire/traduction, qui est classée comme méthode traditionnelle, centre l'enseignement d'une langue sur l'écrit, plus précisément sur les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage ». (Cuq, Gruca, 2005: 255) Les apprenants se servent d'un livre de grammaire et d'un dictionnaire bilingue. Le vocabulaire ne se rapporte pas encore à un centre d'intérêt unique et il est choisi au hasard des exemples. (Puren, 1988 : 60)

Par conséquent, nous parlons de la méthodologie directe, qui consiste à apprendre du vocabulaire courant et concret; « on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots inconnus » (Cuq, Gruca, 2005: 257). Le bagage lexical est réduit au vocabulaire concret et l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral. Il faut plonger dans la langue étrangère sans passer par la langue maternelle. « L'écrit est envisagé comme un auxiliaire de l'oral (dictées, questions sur textes qui appellent la reprise quasi total du texte..) ». (Cuq, Gruca, 2005: 257) La production écrite est appauvrie et l'oral prédomine.

Puren souligne que

« toute priorité, même momentanée, accordée à l'oral en classe, allait à l'encontre de cette certitude, forgée par des siècles de culture écrite, que, comme le dit le proverbe latin, "verba volant, scripta manent" (les mots s'envolent, les écrits restent) ». (Puren, 1988 : 56)

Nous trouvons dans les méthodes directes une « inflation véritablement effrénée du vocabulaire: toute leçon sur la cuisine, par exemple, inclut inévitablement le catalogue presque complet de la batterie de ses ustensiles ». (Puren, 1988 : 195) Ce qui pose des problèmes, c'est en premier lieu le vocabulaire choisi qui propose une langue artificielle. La progression lexicale reste un terme inconnu, comme dans la méthode traditionnelle.

En Europe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) repose sur les dialogues fabriqués aux fins linguistiques et pédagogiques. La progression du vocabulaire relève du *Français fondamental 1^er^ degré* (FF1) de 1475 mots et d'un deuxième degré (FF2) qui comporte 1700 mots. Selon un critère de la fréquence, cette étude donne « une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage ». (Puren, 1988 : 309) Le FF1, tout comme le FF2 tendent à préconiser les parties « vocabulaire » et « grammaire » sans tendre à l'exhaustivité, le tout en n'adoptant ni doctrine, ni progression. (Le Français fondamental 2eme degré, brochure 212 de l'INRP, p. 47)[1] Il s'agissait d'une base indispensable au début d'enseignement/apprentissage du FLE, mais tous les apprenants étaient confrontés au même lexique et à la même progression grammaticale sans prendre en compte leurs besoins langagiers ou professionnels. L'accès au sens se manifeste dans une situation visuelle :

« L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu ». (Cuq, Gruca, 2005 : 258)

De plus, le vocabulaire est proposé en quantité restreinte, puisqu'on s'intéresse plus à la structure de la langue qu'au lexique. Dans la continuité de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative met en valeur une composante linguistique, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ». (Moirand,1982 : 20)

[1]Cité dans Klinger, Véronique, 2006 : le chapitre 1.3. *Les parties du discours et les espèces de mots*.

Avec l'approche communicative, l'apprentissage du vocabulaire est reconnu comme un processus qualitatif complexe. Le sens des mots réside dans l'interaction des interlocuteurs.

« La méthode communicative semble, dès les années soixante-dix, apporter une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage. En effet, elle se centre sur l'apprenant, qui devient en grande partie responsable de son apprentissage ». (Germain, 1993) [2]

Cette approche donne de l'initiative à une pédagogie de l'action ; l'apprenant va faire appliquer les connaissances apprises (ou apprises en partie) pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. Ainsi, selon Puren, l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. (Puren, 2006) L'objectif est de préparer l'apprenant aux situations semblables de la vie réelle. Pourtant, c'est l'approche actionnelle seule qui amène vraiment l'apprenant hors de l'institution éducative.

Sur les actes de parole, introduits par l'approche communicative, reposent les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues. L'acte de parole présente une action exercée par la parole qui a toujours un domaine social : « Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale ». (CECR, 2001 : 41)

Grâce à l'analyse théorique proposée par le Cadre, aujourd'hui nous connaissons la définition de la compétence lexicale de l'apprenant.

[2] Cité dans Rodrigues, 2010 : 6.

1.2. La compétence de communication et le Cadre commun de référence

La notion de « compétence communicative » est définie dans le travail de l'anthropologue américain Dell Hymes dans les années 1970, construit sur une critique du postulat de Chomsky « compétence vs. performance ». (Dell H. Hymes, 1991) Selon Chomsky la compétence est un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques. (Huver, 2019)[3] Quant à Dell Hymes, pour être compétent dans une langue donnée, il faut développer la compétence de communication qui est constituée de deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social ou culturel.

Cette définition de la compétence de communication a été bien diffusée grâce à l'approche communicative dans les années 80 dans l'enseignement des langues étrangères. L'approche communicative fait de la communication un but principal de l'apprentissage, car c'est la compétence qui définit le cadre de la communication. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer dans cette langue dans une situation de communication.

Dans le Cadre commun de référence pour les langues (CECR), nous trouvons un autre terme qui étend le concept de la compétence communicative; la notion de la compétence à communiquer langagièrement. Le CECR prend en compte la perspective actionnelle qui propose une action commune où l'utilisateur/apprenant agit avec l'autre, tandis que l'approche communicative exige d'agir avec la langue sur l'autre. (Puren, 2006).

Dans le Cadre, il est bien expliqué :

« La perspective retenue ici est, très généralement aussi, de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné ». (CECR, 2001 :14)

Etant un acteur social, l'apprenant doit prendre en considération le contexte social dans lequel se déroule cette action. La communication dans la classe se déroule selon l'ordre coopératif, mais aussi assez compétitif. L'enseignant essai de faire parler les apprenants comme s'ils étaient dans une situation réelle et quotidienne.

[3] Voir le chapitre 2.1. *Compétence de communication : définition*.

« Une compétence est un ensemble de connaissances / savoirs, d'habiletés / savoir-faire et de dispositions / savoir-être qui permettent d'agir ». (CECR, 2001 :15) La compétence à communiquer langagièrement est introduite par le Cadre et elle contient les composantes suivantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.

« Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes : compétences linguistiques, compétence sociolinguistique, compétences pragmatiques ». (CECR, 2001: 68)

Les aptitudes générales sont le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, et ils coexistent avec des compétences linguistiques proprement dites. Toutefois, « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer ». (CECR, 2001: 82)

La tâche primordiale, c'est de mettre la communication, les documents d'apprentissage et les compétences d'apprentissage au service de l'action.

1.2.1. La compétence lexicale

Nous nous intéressons notamment à la compétence lexicale qui est définie dans le cadre de la compétence linguistique:

« Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser ». (CECR, 2001 : 87)

1. **Les éléments lexicaux sont**

a) **<u>des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles</u>**

• Les expressions toutes faites comprennent

– les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations : « Salut ! Comment ça va ?»

– les proverbes

– les archaïsmes : « Aller à vau l'eau »

• Les locutions figées comprennent

– des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :

« Il a cassé sa pipe » = il est mort

« Ça a fait long feu » = ça n'a pas duré

– des procédés d'insistance, par exemple :

« Blanc comme neige » = pur

– des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « Pouvez-vous me passer…? »

– d'autres expressions figées verbales, par exemple : « Faire avec », « s'occuper de »

– d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « Au fur et à mesure »…

– des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « Prendre la parole »

b) <u>des mots isolés</u>

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple,

• Les mots isolés comprennent

– des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe

– ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique (voir ci-dessous).

2. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots.

– articles → (un, les, etc.)

– quantitatifs → (certains, tous, beaucoup, etc.)

– démonstratifs → (ce, ces, cela, etc.)

– pronoms personnels → (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.)

– interrogatifs et relatifs → (qui, que, quoi, comment, où, etc.)

– possessifs → (mon, ton, le sien, le leur, etc.)

– prépositions → (à, de, en, etc.)

– auxiliaires → (être, avoir, faire, verbes modaux)

– conjonctions → (mais, et, or, etc.)

– particules → par exemple, en allemand : ja, wohl, aber, doch, etc (CECR, 2001 : 87,88)

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

Le CECR propose deux échelles pour l'appropriation du lexique : l'étendue et la maîtrise du vocabulaire. L'étendue, c'est la quantité et la variété de vocabulaire dont l'apprenant dispose. La maîtrise, c'est le respect de la norme d'une langue ; c'est le lieu où sont signalés les points forts et faibles de l'apprenant dans un champ donné. La maîtrise lexicale est plutôt locale, c'est-à-dire *maîtriser bien le lexique du français* signifie *maîtriser bien un certain vocabulaire*. La compétence lexicale est considérée comme un ensemble des connaissances et stratégies qui permettent à l'apprenant de mieux comprendre certaines phénomènes lexicaux et de maîtriser de nouvelles unités lexicales. La compétence lexicale existe parmi les autres compétences linguistiques : grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique. (Anctil, 2005 : 7)

Comme les autres compétences correspondantes, la compétence lexicale joue un rôle crucial dans l'évaluation des apprenants : « En outre, le Cadre définit des niveaux de compétences qui permettent d'évaluer, tout au long de la vie, les compétences de chaque apprenant et de comparer les qualifications obtenues ». (Cuq, Gruca, 2005: 207)

Le Cadre (CECR) fait ressortir les descripteurs de compétences pour planifier et évaluer les progrès dans l'apprentissage des langues :

« Les descripteurs comme les indicateurs de performances dans les langues de scolarisation ont principalement deux fonctions: la fixation d'objectifs pédagogiques quand il s'agit de définir les contenus des curriculums et l'élaboration de programmes d'étude et l'évaluation des apprenants ». (Fleming, 2009 : 8)

Selon le Cadre, l'évaluation de la performance suppose

« l'utilisation la plus évidente des échelles de descripteurs sur les aspects de la compétence des compétences de l'apprenant est de proposer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation. En aidant à la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés, de tels descripteurs peuvent faciliter la mise en place d'un cadre de référence partagé par les membres d'un même jury ». (CECR, 2001 : 13)

Le niveau qui nous intéresse, c'est le niveau B1 pour lequel sont proposées des échelles qui touchent l'étendue (1) et la maîtrise (2) du vocabulaire:

1) *Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.*

2) *Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.*

Il y a fondamentalement trois manières de présenter les descripteurs pour les utiliser comme critères d'évaluation. Nous pouvons les présenter sous forme d'échelle, de liste de contrôle (*check-list*), ou de grilles de catégories sélectionnées, en fait comme des échelles parallèles pour chaque catégorie. (CECR, 2001 : 138)

L'enseignante de français au 4ème lycée à Zagreb Jasnica Rebrović a évalué la compétence lexicale dans les compositions des apprenants à l'aide de la grille d'évaluation de la production écrite pour l'examen DELF, niveau B1 qui décrit *la compétence lexicale / orthographe lexicale* en prenant en compte l'étendue du vocabulaire, la maîtrise du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe lexicale.

Compétence lexicale / orthographe lexicale:

Étendue du vocabulaire

Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases. 0-2

Maîtrise du vocabulaire

Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. 0-2

Maîtrise de l'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. 0-2

La compétence grammaticale englobe les paramètres pour illustrer la correction grammaticale.

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases

Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes**.** 0-2

Choix des temps et des modes

Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle. 0-2

Morphosyntaxe – orthographe grammaticale

Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc. 0-2[4]

Dans la partie pratique, nous allons décrire globalement cette compétence grammaticale en se concentrant sur le choix des temps et des modes.

1.3. L'écrit

Dans notre recherche, nous avons focalisé l'attention sur l'écrit, c'est-à-dire sur la production écrite de l'apprenant.

L'écriture est définie comme

« le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ». (Dumont, 2006 : 13)

[4] Voir : http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-scolaire.pdf

L'écrit est en premier lieu un canal communicationnel entre le lecteur et le scripteur : « Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite (...) ». (Cuq, Gruca, 2005 : 188)

En classe de langue, nous parlons de la didactique de l'écrit :

« la didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle ». (Cuq et Gruca, 2005 : 184)

Ces mêmes auteurs soulignent la nécessité de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère. L'activité de production écrite est complexe en langue maternelle quand même, parce qu'elle exige réflexion et des habiletés langagières. Dans la production écrite en langue étrangère, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues. Ce sont les difficultés d'ordre linguistique, cognitif et socioculturel. C'est pourquoi, un apprenant qui est capable de formuler ses pensées dans la langue écrite de sa langue source est plus compétent de s'exprimer correctement dans sa langue cible.

Dans la classe de langue, nous devons mettre l'apprenant dans une situation de production authentique selon la consigne clairement définie (par ex., donner un conseil, demander une information nécessaire). D'après S. Plane (1994 : 44), la production écrite est une « activité de résolution de problème au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser ses connaissances à mémoriser l'organisation de sa production écrite et à prendre des décisions ». Sans doute, la production écrite est une activité exigeante, car elle met en évidence la maîtrise de la langue et une capacité mentale de l'apprenant d'organiser sa production textuelle d'une manière cohérente et logique.

Il faut encourager la production écrite en classe de FLE parce que

« l'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture ». (Cuq, Gruca, 2005 : 187)

Cette tâche permet aux apprenants de recourir au lexique déjà appris et « connu », de réinvestir ce qu'ils ont appris, lu ou entendu en classe.

La production écrite suscite la compétence scripturale, qui est définie comme la capacité d'utiliser les « composantes phonologiques, orthographiques, **lexicales**, grammaticales, textuelles et pragmatiques de la langue en contexte ». (MELS, 2009; Simard, 1997; Simard et al., 2010 : Reuter, 1996)[5]

1.4. Le français – langue étrangère en Croatie

Nous voudrions aussi définir le point central de notre recherche – le FLE (français langue étrangère). « Si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » (Cuq, Gruca, 2005 : 13). C'est le français qui est appris par tous les non francophones, par ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. Toute langue non maternelle est reconnue comme étrangère. Il faut la bien distinguer du français langue seconde qui est « une langue non maternelle qui bénéficie d'un statut privilégié (par ex. le français dans les pays d'Afrique francophone) ». (Coste 1976) [6]

Les apprenants de FLE sont d'une part des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire, par exemple les apprenants du 4ème lycée à Zagreb, et d'autre part ceux qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques et politiques, par exemple le français en Belgique.

En Croatie, l'enseignement fondamental de la 1ère classe propose apprentissage d'une première langue vivante étrangère - l'anglais. De la 4ème classe une seconde langue étrangère est offerte aux apprenants comme leur matière optionnelle, y compris le français dans certaines écoles. Une prédominance de l'anglais dans le système scolaire amène les apprenants croates à utiliser spontanément des anglicismes dans leurs productions orales et écrites. (Bohač, Pećnik, 2019 : 7). Ce fait sera visible à travers les résultats de notre recherche.

[5] Cité dans Villeneuve, Villeneuve-Lapointe, 2015 : 136.
[6] Cité dans Cuq, Gruca, 2005 : 14.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le FLE occupe une place plus importante ; les autorités ont adopté en 2005 un Standard éducatif national croate (*HNOS Hrvatski nacionalni obrazovni standard*) à la base duquel de nouveaux programmes de l'enseignement obligatoire sont élaborés, notamment pour le français : première langue (sur 8 années scolaires), seconde langue (sur 5 années scolaires).

Nous voudrions attirer l'attention notamment à deux sections bilingues au 4ème lycée et au 18ème lycée de Zagreb. Nous avons constitué notre base de données grâce aux apprenants du 4ème lycée, un établissement zagrebois de tradition francophone où les apprenants possèdent des compétences langagières bien développées, car les cours de français sont dispensés à raison de 4 heures par semaine.

Hors du système scolaire, les Alliances françaises proposent des cours réguliers de français à Zagreb, Split, Rijeka et Dubrovnik, mais aussi certaines écoles de langues privées. Les épreuves DELF et DALF peuvent être passés à Zagreb et Split.

2. Vocabulaire et linguistique

2.1. Lexique vs vocabulaire

D'après les définitions imposée par les dictionnaires, le lexique peut être défini comme « l'ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue »[7]. Selon Alain Polguère, le lexique est une « entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue ». (Polguère, 2003 : 70) C'est un concept large et il n'est pas possible de maîtriser le lexique d'une langue dans sa totalité, tandis que le vocabulaire d'un domaine spécialisé est limité et l'individu peut l'acquérir (presque) entièrement.

Selon Jacqueline Picoche, le vocabulaire est « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données » (Picoche, 1992 : 45), « la portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les

[7] Voir : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921

spécialistes de telle spécialité ». (Bogaards, 1993 : 22) Le vocabulaire fait partie du lexique complet d'une langue. Le nombre de mots appris du vocabulaire d'une langue varie d'un individu à l'autre.

Aspects sémantiques

2.2. Un mot comme unité sémantique

Selon la définition du Trésor de la Langue française, le mot est « son ou groupe de sons articulés ou figurés graphiquement, constituant une unité porteuse de signification à laquelle est liée, dans une langue donnée, une représentation d'un être, d'un objet, d'un concept, etc ».[8]

En 1967, Alain Rey a expliqué un concept linguistique d'un mot en répondant à une question discutable:

« Qu'est-ce qu'un mot ? Question simple en apparence, sauf pour les linguistes. Un seul exemple, très élémentaire, posera le problème : dans une phrase comme *Nous avons mangé hier des pommes de terre*, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un légume par un autre : *Nous mangeons aujourd'hui des carottes*, et le compte est cinq mots. Or les deux énoncés ont exactement la même structure…». (Alain Rey, Présentation du Petit Robert, 1967)

De son côté, Bogaards souligne la dimension suivante :

« La plupart des mots étant polysémiques, il est clair que la tâche de l'apprenant dans le domaine du vocabulaire ne se mesure pas en nombre de mots, mais doit être décrite en terme d'autres éléments lexicaux, qui seront en nombre bien plus élevé ». (Bogaards, 1994 : 18)

Pour choisir un mot dans un contexte donné, il ne suffit pas de connaître des aspects sémantiques, mais aussi des raisons grammaticales et pragmatiques.

Le mot ne peut pas être notre point de départ parce que « bien des mots ne se laissent pas réduire à un sémantisme unitaire ». (Bogaards, 1994 : 18) Cela signifie que le concept de mot est très hétérogène pour correspondre à une unité sémantique, et surtout sur le plan de la forme. Parmi maints exemples qui soutiennent notre théorie, nous allons pointer l'exemple déjà mentionné : *pomme de terre* (trois mots, mais une seule unité sémantique).

[8] Voir : https://www.cnrtl.fr/definition/mot

2.2.1. L'unité lexicale

D. A. Cruse décrit l'unité lexicale comme « l'unité d'une forme lexicale et d'un sens unique » ou « comme les plus petites parties qui répondent aux deux critères suivants : une unité lexicale doit être au moins un constituant sémantique, une unité lexicale doit être au moins un mot ». (Bogaards, 1994 : 19) Par exemple, dans l'unité lexicale comme *bande dessinée*, le mot *bande* n'est pas une unité lexicale, parce que *bande* n'est pas un constituant sémantique.

L'unité lexicale (UL) se distingue d'un mot et d'un morphème, car le mot est en premier lieu une forme spécifique, simple ou complexe qui a un ou plusieurs sens, tandis que le morphème représente la plus petite unité de sens ayant une forme spécifique. Une unité lexicale comprend un ou plusieurs mots mais n'a qu'un seul sens qui reste essentiellement le même d'un contexte à l'autre. (Bogaards, 1994: 19)

Néanmoins, une UL peut correspondre à un sens particulier d'un mot. La lexie en tant qu'unité lexicale apparait au sein de la théorie Sens-Texte de Mel'čuk et Polguère qui ont publié un dictionnaire spécialisé « Lexique actif du français » en 2007. Dans la terminologie de Mel'čuk un regroupement de lexies formellement identiques qui se distinguent sémantiquement forme un *vocable*.

« Dans le cas des mots polysémiques, quand au même signifiant sont attachés deux ou plus de signifiés reposant sur un certain contenu sémantique commun, les unités lexicales correspondantes sont regroupées sous une même entité appelée ***vocable***... ». (Polguère, 2003 : 50,51)

Chaque lexie d'un vocable correspond donc à une acceptation d'un mot polysémique. (Mel'čuk, Polguère, 2006) Par exemple, le verbe *inviter* comporte les UL suivantes:

1. X prie Y des se déplacer...pour faire des actions (*Marie m'invite à sortir ce soir*)

2a. Dans le but d'inciter Y... X fait savoir à Y... (*Il nous invita en silence*)

2b. Fait X incite Y à Z-er... (*Sa promesse m'invita à le suivre.*).

3. X cause que Y a envie de Z-er... (*Le calme de cette maison invite au repos*.)

L'ensemble de ces unités forme un *vocable.* (Bogaards, 1994 : 20)

« UL peuvent comprendre plusieurs mots, ce qui est le cas des expressions idiomatiques ». (Bogaards, 1994 : 21) Les expressions idiomatiques s'opposent aux simples collocations où le sens de l'ensemble peut être *calculé* à partir des mots, ou plutôt des UL, qui le constituent. (Bogaards : 20) Par exemple, il serait plus facile à interpréter correctement la collocation « avoir faim de loup » qu'une expression idiomatique « avoir un poil dans la main ».

« Une collocation est un cas particulier de cooccurrence de deux unités lexicales, telle que l'une des deux, la base de la collocation, est choisie librement par le locuteur d'après son sens et que l'autre, le collocatif, est sélectionné de façon contrainte pour exprimer auprès de la base un sens très général ». (Polguère, 2008) [9]

Dans la collocation *prendre une décision*, le collocatif serait le verbe *prendre*, et le nom *décision* serait la base de la collocation.

Un mécanisme sémantique universel qui opère pour ainsi dire automatiquement sur le sens des UL, c'est la métonymie qui fait changer l'interprétation d'une UL selon le contexte donné. Par exemple, *voiture* est compris d'une manière différente dans des phrases :

La voiture doit être révisée (voiture = moteur).

La voiture doit être lavée (voiture = carosserie). (Cruse 1986 : 52)[10]

Bogaards considère que l'on « peut supposer que chaque UL constitue une difficulté que doit surmonter l'apprenant ». (Bogaards, 1994 : 21) Dans la partie pratique, nous le verrons au titre des exemples illustratifs.

[9] Cité dans Anctil, Tremblay, 2016.

[10] Cité dans Bogaards, 1994 : 20.

2.2.2. Le sens lexical

Les conditions nécessaires pour l'appartenance d'une entité à une catégorie s'appellent les traits ou sèmes. L'analyse de sens lexical présente un nombre fini d'éléments de sens plus ou moins élémentaires. (Bogaards, 1994 : 23)

Le sens d'un mot n'exige pas une réflexion unitaire : « Du point de vue de la sémantique cognitive, le sens des mots n'est pas quelque chose de bien fixe ». Le sens d'une unité lexicale sera organisé autour du meilleur exemple d'une catégorie, ce qu'on appelle le prototype. Par exemple, pour la catégorie des *fruits*, les *pommes* et les *poires* constituent de meilleurs exemples que les tomates. Le sens d'une unité lexicale est lié au concept central du prototype, plus précisément, « le sens est organisé autour de ce meilleur exemple ». (Bogaards, 1994 : 24) Il est indéniable que dans l'emploi de la langue, c'est notre compréhension du contexte qui décide du choix des unités lexicales appropriées ainsi que de leur sens précis.

En ce qui concerne la nature du sens, nous allons expliquer deux sens : le sens dénotatif et le sens connotatif. Le sens dénotatif ou le sens cognitif, c'est le sens qui figure dans les dictionnaires monolingues. Ce sont les traits sémantiques les plus caractéristiques de l'unité dont on parle.

Le sens connotatif est une « caractéristique quelconque que l'unité lexicale attribue à son référent et qui ne fait pas partie de la représentation sémantique de l'UL ». (Mel'čuk, 1984 : 34) Par exemple, le mot *rouge* évoque un certain nombre d'idées : *colère, passion, sang, interdiction...* Les lexies que nous venons de mentionner sont organisées par champs sémantiques. Un champ sémantique est « un ensemble de lexies qui se regroupent naturellement dans l'esprit du locuteur car leurs définitions partagent une composante de sens particulière, qui joue un rôle relativement important dans ces définitions ». (Mel'čuk et Polguère, 1995: 45) Ce sont les groupes de mots qui se réfèrent à une même idée.

2.2.3. Les rapports de sens

Avant de commencer à analyser les tests de vocabulaire qui examinent la synonymie et l'antonymie, nous allons expliquer les rapports de sens.

Synonymie

« Deux unités lexicales seront synonymes si la substitution de l'une à l'autre dans une phrase donnée ne provoque pas de changement de sens ». (Bogaards, 1994 : 31) La synonymie est surtout liée au sens dénotatif. « Si deux UL sont équivalentes sur le plan dénotatif, on peut les tenir pour synonymes ». (Bogaards, 1994 : 31) La synonymie étant avant tout un phénomène contextuel, c'est l'emploi en contexte qui doit décider de la synonymie ou de la non-synonymie de deux unités lexicales. C'est le cas d'unités comme bête et animal : l'animal est *un animal sociable* et pas *une bête sociable*, une *petite bête* n'est pas un *petit animal* et l'on parle de *bêtes fauves* mais d'*animaux domestiques*. (Bogaards, 1994 :32)

La synonymie approximative est plus fréquente. Selon Polguère, ce type de synonyme se réfère à « deux expressions linguistiques ayant (approximativement) le même sens et elles sont appelées des paraphrases ». (Polguère, 2003 : 98)

Antonymie

« L'antonymie est une variante de la synonymie. Les deux unités lexicales ne sont antonymes qui si la plus grande partie de leur sens est le même et qu'un seul élément de l'une s'oppose à un élément correspondent de l'autre ». (Bogaards, 1994 : 33) Nous distinguons les antonymes complémentaires ou les antonymes proprement dits. Les antonymes complémentaires ne connaissent pas de gradations. Ce sont surtout des verbes et des adjectifs (ouvrir/fermer, vrai/ faux). Les antonymes proprement dits connaissent des gradations complètes, mais ne couvrent pas tout un domaine, car il existe toujours une zone intermédiaire, mais il n'y a pas toujours un troisième terme. Par exemple, facile/difficile, aimer/détester. (Bogaards, 1994 : 34).

Hyponymie

On parle de l'hyponymie quand le sens d'une unité lexicale est impliqué dans celui d'une autre mais non l'inverse. (Bogards, 1994 : 35) Par exemple, *rose* est hyponyme de *fleur,* qui à son tour est appelé un hyperonyme. *Rose, tournesol, lilas* sont des co-hyponymes.

Aspects grammaticaux

2.3. Lexique et syntaxe

« Pour communiquer de manière compréhensible et adéquate, il est nécessaire de connaître à la fois la grammaire et le vocabulaire ». (Wilkins D.A., 1972) [11] Nous ne pouvons pas exprimer clairement nos idées sans savoir la grammaire, mais aussi sans utiliser un vocabulaire propre.

En linguistique théorique, nous avons pu observer une croissance de l'importance du lexique par rapport à la syntaxe. Si dans la plupart des grammaires structurales, tout comme dans les premières versions de la grammaire générative, le lexique ne jouait presque pas de rôle, aujourd'hui les linguistes reconnaissent au lexique une place bien plus centrale. (Bogaards, 1994 : 43) Nous avons déjà abordé le rôle du lexique dans la didactique des langues. Avec l'approche communicative l'importance du lexique accroît : « Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe ». (Courtillon, 1989b : 147)[12] Le lexique donne directement aux élèves l'accès à la communication.

« Du point de vue de la communication, les connaissances lexico-sémantiques sont bien plus importantes que les connaissances syntaxiques ». (Bogaards, 1994 : 39) Bogaards souligne aussi le fait qu'il est souvent tout à fait possible d'utiliser un mot sans se servir de sa syntaxe. Par exemple, le cas du touriste dans un pays d'accueil où les locuteurs parlent une langue dont il sait quelques mots, mais il ne connaît pas les règles grammaticales.

[11] Cité dans Tagliante, 2001 : 56.

[12] Cité dans Klett, 2019 : 5.

Tandis que les structuralistes donnent la priorité à la syntaxe, A. Reichling met en évidence l'autonomie de la systématique grammaticale : en d'autres termes, les relations grammaticales entre les éléments sont indépendantes du contenu sémantique de ces éléments (Bogaards, 1994 : 41). Cette théorie est rejetée par Anna Wierzbicka, une linguiste polonaise, qui confirme : « les possibilités syntaxiques sont déterminées par les structures sémantiques sous-jacentes (cela veut dire : par les intentions qu'on veut exprimer). La syntaxe résulte de la sémantique ».[13] Par exemple, un verbe comme *aimer* peut avoir différentes nuances lexicales : aimer au sens d'amour ou aimer au sens d'affection. Le verbe choisi dépend de notre intention communicative, et c'est pourquoi nous ne pouvons pas extraire le contenu sémantique de la grammaire.

Ève Clark souligne une même corrélation lexique – syntaxe. Sans lexique, il n'y a point de syntaxe. Les apprenants n'apprennent pas les mots de façon isolée, mais en se référant à l'usage qu'on en fait. Il existe des liens étroits entre les significations des mots et les structures de la syntaxe. En effet, « on ne présuppose pas une syntaxe innée ; la syntaxe est à découvrir et à apprendre ». (Clark, 1998: 60)

2.3.1. La syntaxe des unités lexicales

En français, il y des verbes qui admettent des constructions avec (ou sans) objet (in)direct. « Chez I. Mel'čuk, on trouve pour chaque *lexème* une case appelé ***régime*** qui spécifie les catégories admises pour chacun des compléments et qui est complétée par l'énumération des combinaisons possibles et impossibles ». (Bogaards 1994 : 48).

Par exemple, le verbe parler dans le sens de *bavarder* peut se trouver dans les constructions :

1) N + V — Ils ont beaucoup parlé.
2) N + V + N — Ils ont parlé politique.
3) N + V + avec N — Ils ont parlé avec ses amis.
4) N + V + de N — Ils ont parlé de leurs vacances.

[13] Cité dans Bogaards, 1994 : 43.

De plus, le nombre de constructions possibles augmente si le sens entre les deux UL du verbe *parler* change :

Il parle politique (dans le sens de « bavarder »).
Il parle anglais (dans le sens de « se servir d'une langue »).

Malgré sa même description structurale (N + V + N), ces deux phrases sont tout à fait différentes, ce qui montre la dépendance syntaxique aux UL, et non aux mots.

Si l'apprenant veut maîtriser une langue étrangère, il devra connaître les règles de la syntaxe et de l'emploi correct des éléments lexicaux. Nous pouvons conclure que le lexique est un moyen de véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication, soit-elle orale ou écrite.

2.3.2. La morphologie des unités lexicales

Quant à la morphologie des unités lexicales, nous y distinguons trois domaines : la flexion (l'ajout des suffixes appropriés aux racines en exprimant l'accord en genre et en nombre des noms et des adjectifs), la dérivation (un préfixe ou un suffixe s'ajoute à une racine), la composition (la combinaison de deux racines). En général, la flexion ne modifie pas le sens, tandis que la dérivation et la composition posent souvent des problèmes aux apprenants. L'apport des règles morphologiques n'est pas toujours quelque chose de positif. Par exemple, les rapports de forme entre *lune, lunette* et *lunettes* risquent d'induire en erreur. (Bogaards, 1994 : 55)

Si le contexte est riche, néanmoins, l'apprenant pourra deviner le sens du mot « inconnu », notamment dans la production écrite. A côté des mots et des expressions qu'il comprend ou utilise lui-même, il existe tout un vocabulaire potentiel qui lui permet, dans une certaine mesure, de comprendre les mots qu'il rencontre pour la première fois. (Bogaards, 1994 : 57)

Aspects pragmatiques

2.4. Le vocabulaire en contexte

Ce qui nous intéresse aussi dans cette recherche, ce sont aussi les aspects pragmatiques du vocabulaire. En analysant les compositions des apprenants, il fallait prendre en compte le fait qu'on « ne parle pas comme on écrit, ni l'inverse ». Pour le bien préciser : « on n'emploie pas n'importe quel mot dans n'importe quel contexte ». Cela signifie que les choix lexicaux de l'apprenant dépendent du type du discours mais « chaque schéma entraîne son propre vocabulaire ». (Bogaards, 1994 : 56) Les apprenants du 4ème lycée qui écrivent les compositions sur l'écologie utilisent aussi des schémas de leur propre vocabulaire qui est évoqué par les mots-clés comme : *transport*, *déchet*, *ville*, *réchauffement climatique*, *pollution*... (v. ci-après) Nous pouvons conclure que chaque discours entraîne un vocabulaire quasi prévisible.

La cohérence du texte est liée à l'importance du vocabulaire :

« Le vocabulaire joue un rôle primordial sur le plan de la cohérence du texte. Ainsi, dans la progression d'un récit, c'est bien souvent grâce aux éléments lexicaux qu'on reconnaît les diverses étapes ». (Bogaards, 1994 : 57) Ces éléments lexicaux sont, par exemple, les connecteurs logiques qui montrent une suite logique du discours.

Sur le plan pragmatique, l'apprenant d'une langue étrangère/seconde doit acquérir toutes connaissances pour s'exprimer correctement. Dans le CECR, la compétence pragmatique fait partie de la compétence communicative langagière. Il s'agit de la connaissance selon laquelle

> « les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) ». (CECR, 2001 : 96)

Dans les compositions de l'apprenant, nous avons pris en considération la compétence discursive qui est notée à part. Aux niveaux supérieurs de l'apprentissage, le développement de la compétence discursive devient de plus en plus important. (CECR, 2001 : 96)

3. L'erreur lexicale

3.1. La définition de l'erreur

Il faut d'abord souligner une distinction linguistique : « les fautes sont liées à la performance », l'apprenant est conscient de sa faute, qui peut être un produit de la fatigue, et c'est pourquoi il a la possibilité de l'autocorrection. Par ailleurs, « les erreurs sont liées à la compétence » (l'apprenant le fait inconsciemment, à cause de la méconnaissance de la règle, de la norme langagière). (Besse, Porquier, 1984 : 209) Dans ce cas, l'erreur est définie comme « un comportement langagier (en compréhension ou en production) qui ne correspond pas à la norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique ou pragmatique, de L2 ». (Bailly, 1998: 87)[14]

La distinction entre erreurs systématiques et non-systématiques était établie par Pit Corder. L'erreur non-systématique serait une erreur de performance linguistique qui est représentée par des lapsus, perturbations dans l'application d'une règle pourtant connue, à cause de la fatigue, du stress... Par contre, les erreurs systématiques sont les erreurs de compétence qui révèlent un système intériorisé de l'apprenant (l'existence de règles et de la nature de ces règles). (Besse, Porquier, 1984 : 210)

En réaction au behaviorisme qui définissait l'apprentissage à une association de stimulus-réponse, les modèles constructivistes donne lieu à une nouvelle approche didactique selon laquelle « les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables: elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée ». (Devereux, 1980: 15)[15]

Pour l'apprenant, l'explication d'une erreur commise contribue à la progression de son apprentissage. Pour l'enseignant, toutes les erreurs, y compris les erreurs lexicales, mettent en évidence le savoir acquis de l'apprenant, mais aussi leur connaissance incertaine de la langue, leur compétence transitoire. « Les erreurs de l'apprenant manifeste le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit ». (Corder, 1980 : 13)

Grâce à l'analyse de l'erreur, l'erreur cesse d'être stigmatisée et elle obtient un statut positif. Les enseignants utilisent les erreurs des apprenants pour savoir quels éléments sont plus

[14] Cité dans Dominic Anctil, 2010 : 65.
[15] Cité dans Astolfi, 2015 : 41.

exigeants pour la plupart des apprenants, et de cette façon les erreurs aident l'enseignant à organiser son matériel sur certains besoins lexicaux et plus généralement linguistiques.

« La production d'erreurs dépend de plusieurs facteurs qui peuvent être des faits de déformation dus à l'acquisition (erreurs d'émission ou erreurs de réception), des distorsions dues à de fausses analogies (erreurs interférentielles ou erreurs internes, erreurs proactives ou erreurs rétroactives), mais aussi dépendre de la position que l'unité occupe dans le répertoire de la langue cible (erreurs absolues ou erreurs relatives), ainsi que du code utilisé (erreurs orales ou erreurs écrites) ». (Jamet, 2005 : 103)

Actuellement, l'accent est mis sur la communication, sur le rôle actif de l'apprenant et le processus de l'apprentissage qui inclut les erreurs. Ce sont des « indices inévitables » dans la construction des compétences de l'apprenant. (Bohač, Pećnik, 2019 : 10)

3.2. L'analyse contrastive

« Pour prévoir les erreurs des apprenants, les didacticiens fondaient leurs espoirs sur l'analyse contrastive, qui se situe elle-même dans la tradition de la grammaire comparée ». (Cuq, Gruca, 2005 : 390) L'analyse contrastive entreprend une étude de deux langues dans le but d'exposer leurs différences et ressemblances.

La linguistique contrastive suppose au départ que les langues sont différentes, mais la théorie du langage permet la description, ainsi que la comparaison : on dispose d'un instrument théorique et métalinguistique assez général et assez unitaire pour rendre comparable des objets différents. (Debyser, 1970 : 32) Cet *instrument* s'appelle *pattern*: « En comparant chaque structure (*pattern*) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». (Besse, Porquier, 1991 : 201)

Robert Lado, un des concepteurs de l'analyse contrastive, suggère que

« les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle […] ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage ». (Besse & Porquier, 1991 : 201)

Ce qui est similaire serait facilement transféré, et ce qui est différent provoquerait un transfert négatif ou interférence. Du point de vue pédagogique, l'interférence est une faute que

commet l'apprenant dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère en se servant des structures de sa langue maternelle.

Lors de cette analyse, nous devons prendre en compte un ensemble de conditions : « la langue de départ de l'apprenant, les autres langues étrangères apprises au préalable, les difficultés connues de la langue cible, la situation endo ou exolingue ». (Cuq,Gruca, 2005 : 391) En situation exolingue, il est plus facile d'appliquer ces règles. Les enseignants y connaissent bien les obstacles potentiels des apprenants, et c'est pourquoi ils savent sur quelles formes il faut (plus ou moins) focaliser l'attention dans l'enseignement.

Besse et Porquier critiquent l'analyse contrastive parce qu'elle n'explique pas les erreurs « universelles », communes à des apprenants de langues maternelles diverses :

> « L'origine de l'erreur peut être multiple: elle peut provenir d'une interférence de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà apprise, mais aussi d'une difficulté intrinsèque au français: des francophones, enfants ou adultes peu éduqués par exemple, peuvent la commettre ». (Cuq, Gruca, 2015 : 390)

Il existe aussi un défi de dissocier les effets positifs du transfert et ses effets négatifs, car c'est « leur résultante seule qu'on mesure ». (Besse, Porquier, 1984 : 202) L'effet négatif d'un apprentissage sur un autre est désigné par le terme de l'interférence. Le transfert positif et négatif sont des facteurs incontournables dans le processus de l'apprentissage. Dans ce contexte, on parle de facilitation pour le transfert positif et d'inhibition ou d'interférence proactive. (Debyser, 1970 : 37) De plus, pour que les transferts soient possibles, l'apprenant doit bien maîtriser les deux systèmes linguistiques : « le transfert ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles d'acquisition ». (Besse et Porquier 1991 : 203) Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant confronte la grammaire intériorisée de sa langue maternelle et les éléments de la langue étrangère qu'il connaît ou qu'il découvre. En général, le transfert positif aidera l'apprenant étudiant une langue étrangère, issue d'un même groupe linguistique que sa propre langue maternelle. Pourtant, les potentialités du transfert positif ne sont pas garanties par le degré de proximité. Par exemple, la proximité du français et italien (ou espagnol) donnera lieu à des interférences superficielles, à des calques, partiellement induits par la présomption de proximité. (Besse et Porquier, 1991 : 205)

L'interférence peut se manifester à tous les niveaux linguistiques : syntaxique, morphologique, phonétique, lexical, sémantique. Dans notre recherche nous nous sommes focalisé sur les interférences lexicales.

L'analyse contrastive met accent sur l'input, la pratique et l'apprentissage inductif tandis que l'analyse d'erreur met l'accent sur le processus linguistique et cognitif. La théorie contrastive exclut la dimension cognitive, ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, car « on ne transfère pas seulement des structures linguistiques et des habitudes verbales, mais essentiellement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu ». (Besse et Porquier, 1991 :203).

Aujourd'hui, l'analyse contrastive est considérée comme un procédé pouvant permettre d'éviter les erreurs, à condition que les apprenants et l'enseignant maitrisent les mêmes langues, notamment lorsqu'ils partagent une même langue maternelle. (Brou-Diallo, 2007 : 24)[16]

3.2. L'analyse des erreurs

Selon Strevens (1964)[17], l'analyse des erreurs est envisagée comme un complément économique aux analyses contrastives qui offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. Elle a un double objectif : mieux comprendre les processus d'apprentissage et améliorer l'enseignement. L'un est lié à l'autre.

Krashen (1981) considère que la prise de conscience des erreurs par l'apprenant lui permet de savoir agir dans une situation consciente d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour Lowler et Selinker (1971), l'intériorisation consciente des règles est susceptible d'aider l'apprenant à développer son propre système de contrôle, à réfléchir à ses productions et à s'auto-corriger. [18]

Toutefois, l'identification, la description et le classement des erreurs aiguillent souvent sur de fausses pistes les tentatives d'explication : « Le premier critère renvoie aux descriptions

[16] Cité dans Bohač, Pećnik, 2019 : 10.
[17] Cité dans Besse et Porquier, 1991: 208.
[18] Cité dans Nehaoua, 2010 : 89.

linguistiques, le second aux descriptions pédagogiques, le troisième à la grammaire intériorisée de l'apprenant (...)». (Besse et Porquier, 1991: 209) La question qui se pose : s'agit-il d'une erreur ou d'une faute, est-elle systématique ou non ?

L'analyse contrastive entreprend de faire une comparaison systématique des deux langues, tandis que l'analyse des erreurs inclut aussi les erreurs qui ne sont pas dues à l'influence de la langue source, les erreurs internes. La distinction entre les erreurs intralinguales et les erreurs interlinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée de la langue cible. Dans ce dernier cas, il s'agit des erreurs de généralisation analogique. (Besse et Porquier, 1991: 210)

Il est évident que l'analyse d'erreurs contribue à l'enseignement des langues ; la correction et l'explication de l'erreur renforce des formes correctes. Dans le CECRL, il est clairement souligné que « les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement de l'interlangue de l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs ». (CECR, 2001 : 118)

3.2.1. L'interlangue

Afin de répondre aux nouvelles exigences des recherches dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère Larry Selinker a introduit la notion d'interlangue en 1972. Besse et Porquier (Besse et Porquier, 1991) l'appellent *grammaire intériorisée* et Pit Corder *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1971). Il s'agit de la connaissance d'une langue étrangère qu'un locuteur non natif possède à un stade donné de son apprentissage et qui comporte certaines composantes de cette langue, ainsi que des composantes de sa langue maternelle et des autres langues étrangères apprises auparavant. (Besse, Porquier : 216).

« L'interlangue est un stade intermédiaire d'apprentissage grâce auquel les apprenants forment des structures qui n'appartiennent à la langue cible ni à la langue maternelle ». (Galligani, 2003 : 150)[19]

[19] Cité dans Bohač, Pećnik, 2019 : 9.

D’après les compositions obtenues par l’enseignante Rebrovic, une interférence orthographique fréquente dans l’interlangue de l’apprenant croate serait la forme erronée du mot « exemple », qui est souvent écrit par les apprenants croates dans sa version anglaise : *example*. Etant la première langue étrangère de la plupart des apprenants, il n’est pas étonnant que cette forme vienne à l’esprit de l’apprenant (v. ci-après).

3.2.2. La correction de l’erreur

Le traitement de l’erreur dépend de la situation didactique. Dans l’oral, l’enseignant essaie d’éviter de corriger de façon systématique toutes les erreurs des apprenants parce que l’apprenant a besoin d’un renforcement positif sauf s’il s’agit des erreurs qui se répètent successivement ou des erreurs qui perturbent le sens du discours. Dans l’écrit, le traitement d’une erreur est plus délicat parce qu’elle doit être corrigée sans aucune exception. L’activité de la production écrite demande de l’apprenant la connaissance de diverses règles linguistiques. L’enseignant est obligé de corriger toutes les erreurs; d’ordre grammatical, orthographique ou d’ordre lexical.

Chaque production écrite exige une approche individuelle. Leur évaluation n’est pas une tâche simple pour l’enseignant qui doit détecter ce que l’apprenant veut dire et lui proposer des solutions correspondantes pour exprimer correctement ses pensées.

Selon nous, la correction des erreurs n’a que des effets positifs pour l’apprenant et l’enseignant. L’erreur est comme un « feedback » qui sert à l’enseignant et à l’apprenant pour améliorer ses compétences dans le domaine de l’enseignement/l’apprentissage. En observant et analysant des erreurs de l’apprenant, l’enseignant contribue à la planification de l’enseignement. De cette façon, il devient plus conscient à quelle forme de prononciation, de syntaxe, d’orthographe, d’usage, de morphologie, de vocabulaire et de contenu socioculturel il faut (re)donner de l’importance en classe de langue.

3.3. La théorie Sens-Texte

Selon la Théorie Sens-Texte (TST) de Mel'čuk, la langue est un mécanisme ou un système de règles qui permet au locuteur de faire deux choses : « parler » et « comprendre ». « Parler », cela signifie, que grâce à la langue, l'émetteur peut « faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné » ; d'autre part, « comprendre la parole », cela signifie que, grâce à la langue, le récepteur peut « faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné » (Mel'čuk, 1997 : 1).

Chaque unité lexicale est définie aussi à travers ses propriétés de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énoncé. Ces propriétés, proposées dans le cadre de la TST (I. Mel'čuk et al., 1995 ; I. Mel'čuk, 1997), sont appelées **propriétés de combinatoire** : « Les propriétés de combinatoire d'un signe linguistique sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant ». (Polguère, 2003 : 37)

La connaissance des propriétés de combinatoire des unités lexicales joue un rôle dominant dans la maîtrise lexicale en langue maternelle où la plupart de ces propriétés sont acquises inconsciemment en âge précoce, mais aussi lors de l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant doit fournir des efforts cognitifs non négligeables pour atteindre un niveau de maîtrise langagière satisfaisant. D'après Polguère, l'enseignement/apprentissage des liens paradigmatiques et syntagmatiques qui unissent différentes lexies d'une langue faciliterait la maîtrise de la langue et l'enseignement des collocations et d'autres propriétés de combinatoire, qui apparaît alors comme une nécessité, dans la mesure où ces phénomènes de la langue se révèlent être l'une des sources de nombreuses erreurs chez les apprenants du FLE. (A. Polguère, 2000)

Notre conception de l'erreur lexicale s'appuiera sur la TST, et plus particulièrement sur la Lexicologie explicative et combinatoire (LEC) (Mel'čuk, Clas et Polguère, 1995), branche lexicologique de la TST.

3.4. L'erreur lexicale

Les productions écrites d'apprenants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Selon Christine Tagliante, ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique ». (Tagliante, 2001: 152,153) En général, il existe deux types d'erreurs dans l'écrit: les erreurs de contenu et les erreurs de forme. (Demirtaş, 2009)

Les erreurs de contenu touchent la cohésion du texte ou l'organisation textuelle, par exemple le manque de la progression thématique ou de l'enchaînement logique (l'emploi des connecteurs). Ce sont aussi les erreurs qui viennent d'une mauvaise compréhension d'une consigne donnée.

Les erreurs de forme sont les erreurs linguistiques, syntaxiques, **lexicales**, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.).

Le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman Demirtaş met les erreurs lexicales dans le groupe nominal avec les erreurs grammaticales (Demirtaş, 2009 : 130):

- Groupe nominal: ce sont les erreurs **lexicales** et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

Dans notre recherche, nous proposons deux conceptions de l'erreur lexicale basées sur la théorie Sens-Texte :

1) Tout emploi inapproprié d'une lexie ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. (Milicevic et Hamel, 2007 : 29)
2) **Erreur lexicale** : erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexicogrammatical, collocationnel ou pragmatique. (Anctil, 2012 : 65)

Nous allons nous appuyer sur la deuxième définition de l'erreur lexicale, parce qu'elle englobe tous les aspects du lexique (sémantiques, pragmatiques et grammaticaux) que nous avons déjà abordés dans la deuxième partie de notre présentation théorique. Nous nous sommes inspirés du travail de Dominic Anctil et de la théorie Sens-Texte. Après avoir expliqué les assises théoriques, nous allons analyser les productions écrites des lycéens selon une typologie descriptive des erreurs lexicales qui prend en compte :

1) les erreurs sémantiques

2) les erreurs formelles

3) les erreurs pragmatiques

4) les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique

5) les erreurs liées à la combinatoire lexicale.

Tableau 1. Typologie descriptive des erreurs lexicales (Anctil, 2012):

	CLASSES D'ERREURS		
FORME	**Erreur d'orthographe lexicale**		ex. *chemain, dedant, endomagé*
	Barbarisme (signifiant déformé)		ex. *désambuler* (pour DEAMBULER), *suptil* (→ SUBTIL)
	Erreur de flexion		ex. *travails, armes à feux*
	Forme analytique		ex. *un poison qui fait dormir* (→ SOMNIFERE)
	Unité lexicale inexistante		ex. *un village* ***sombré*** (au sens de 'plongé dans le noir')
SENS	**Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme** ex. *il n'y avait pas d'****issue*** *pour entrer* (→ OUVERTURE)		
	Utilisation inappropriée d'une unité lexicale de sens proche ex. *Il passait tous ses* ***passe-temps*** *sur son projet.* (→ TEMPS LIBRES)		
	Impropriété	**Sens fictif**	ex. *Ce logo* ***fait appel à*** *un arbre en fleurs.* (→ EVOQUER)
		Anglicisme sémantique	ex. *Elle pouvait voir dans le* ***futur.*** (→ AVENIR)
	Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une unité lexicale ex. *L'arbre* ***s'affala*** *sur le ruisseau.* (→ TOMBER)		
	Pléonasme		ex. Le soleil éblouissait ses yeux. (→ l'éblouissait)
COMBINATOIRE RESTREINTE	GRAMMATICALE – SYNTAXIQUE (REGIME)		**Absence d'un complément obligatoire de l'unité lexicale** ex. *Une nuit, Mathieu partit* ***s'aventurer****.* (→ *s'aventurer dans la ville*)
			Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct ex. *La peur avait gagné* ***sur*** *Amélie.* (→ *avait gagné Amélie*)
			Utilisation d'une préposition/conjonction erronée ex. *Le chef s'empressa* ***à*** *aller chercher la formule.* (→ ***d'****aller*)
			Préposition régie absente ex. *Le jour vint succéder la nuit* (→ *succéder à la nuit*)
			Emploi transitif d'un verbe intransitif ex. *Ils se sont enfuis* ***du*** *loup-garou.* (→ *sauvés du loup-garou*)
			Construction erronée dans un complément ex. *C'est une technique pour* ***attirer*** *les gens à acheter.* (→ INCITER)
	GRAMMATICALE – MORPHOLOGIQUE		**Non-respect de la classe de mots de l'unité lexicale** ex. *Elle lui planta l'arme* ***direct*** *dans le cœur.* (→ *directement*)
			Non-respect du genre du nom ex. *Une gigantesque éclair déchira la ciel.*
			Non-respect du caractère invariable de l'unité lexicale ex. *des scènes d'****actions*** (→ *d'action*), *prendre* ***une vacance***
			Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné ex. *La nuit* ***avait*** *déjà tombée.*
	LEXICALE		**Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante)** ex. *Ces publicités* ***portent*** *une mauvaise influence sur les jeunes.* (→ *ont*)
			Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale ex. *À bout de souffle, il vit une bicyclette dans un coin et* ***fit du vélo*** *pour se sauver du meurtrier.* (→ *l'utilisa, continua à vélo*)
			Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif ex. *Soudain, un monstre* ***fit apparition.*** (→ *fit son apparition*)
	PRAGMATIQUE		**Emploi d'une unité lexicale appartenant à un registre de langue inapproprié** ex. *Il a* ***lâché*** *son emploi.* (→ QUITTER)
			Emploi d'une unité lexicale véhiculant un contenu connotationnel incompatible avec le contexte ex. *Cette aide à domicile devrait permettre à plusieurs* ***vieux*** *de demeurer plus longtemps à la maison.* (→ *ainés, personnes âgées*)
			Emploi d'une unité lexicale appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte ex. Utilisation de NONANTE et SEPTANTE en contexte québécois.

3.4.1. Erreur d'orthographe

Les erreurs formelles (la première catégorie d'erreurs d'Anctil) couvrent partiellement le domaine des erreurs d'orthographe.

L'orthographe est l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques (Grevisse 1993 : 91). Les erreurs orthographiques sont issues d'une insuffisance phonologique ou grammaticale. Le français appartient aux langues opaques, moins transparentes étant donné qu'il s'agit d'une langue qui comporte plus de graphèmes que de phonèmes. Cette « opacité » du français est bien visible dans « l'exemple, [du] phonème [o] [qui] peut être associé à plusieurs graphèmes : "o", "au", "eau", "aud", "aut", "ot" ». (Villeneuve-Lapointe et Lafontaine, 2015 : 134)

Sans doute, le système orthographique du français est complexe et cela pose beaucoup de problèmes dans la langue écrite. C'est un système orthographique qui est bien différent de celui en croate. Les accents, le tréma et la cédille sont des signes orthographiques du système langagier français que le système croate ne connaît pas. Nous constatons quand même des autres obstacles ; dans la plupart des cas, c'est l'influence de l'anglais qui est presque toujours la première langue étrangère de l'apprenant croate. Les apprenants omettent des lettres ou des accents, notamment quand il s'agit d'un mot qui partage une grande parenté formelle avec un mot en anglais. La simplification provient de l'interférence linguistique.

Ce qui nous intéresse dans cette recherche, ce sont les erreurs lexicales dans la production écrite, mais nous allons aussi analyser les erreurs qui proviennent de l'orthographe lexicale. Il s'agit de l'orthographe des mots tels qu'on les trouve dans le dictionnaire, isolés de tout contexte, c'est à dire seuls, hors d'un texte.

L'orthographe lexicale française tient compte de quatre principes : le principe phonologique (chaque phonème est associé à un graphème), le principe morphologique (certaines lettres permettent de faire des relations entre les mots), le principe distinctif (permettre la distinction à l'écrit des mots homophones) et le principe historique (certaines lettres historiques témoignent de l'ancienne graphie du mot, dont l'accent circonflexe dans le mot forêt). (Cogis, 2005)

Par contre, l'orthographe grammaticale correspond à l'orthographe des mots tels qu'on les trouve dans un texte et contexte donné.

4. La recherche

4.1. Méthodologie

Dans la partie pratique de cette recherche, le but sera de voir quelles seraient les erreurs lexicales et les erreurs de vocabulaire, qui indiqueraient dans quelle mesure est développée la compétence lexicale en français écrit chez les apprenants croates. Nous expliquerons nos motivations qui nous ont incités à l'analyse des compositions et des épreuves d'apprenants croates en FLE, et ensuite, nous mettrons en évidence le déroulement de la recherche et les résultats obtenus. Nous présenterons nos résultats sur leurs compétences en français écrit ainsi que sur les conditions dans lesquelles nos informations ont été recueillies. L'état actuel sera montré grâce aux données reçues en analysant les compositions écrites et les épreuves de vocabulaire. Après avoir terminé l'analyse des données, nous ferons un parallèle entre les résultats obtenus des compositions et des épreuves. Enfin, afin de faciliter l'apprentissage du français et la compréhension de son système langagier pour les apprenants croates, nous allons mettre en relief les ressemblances et différences que nous considérons les plus importantes pour construire la compétence lexicale.

4.1.1. Problématique

Comme future enseignante de FLE, j'ai reconnu un certain nombre d'obstacles, de confusions et de difficultés, qui aggrave le processus d'apprentissage du lexique. Après avoir travaillé avec les apprenants aux lycées et aux écoles élémentaires, pendant le stage et le cours de didactique du FLE nous avons beaucoup envisagé des besoins linguistiques des apprenants en matière des compétences à acquérir. Motivée par cette expérience, nous avons décidé de découvrir comment la compétence lexicale se construit chez les apprenants au 4ème lycée de Zagreb. Nous avons constitué un corpus d'observation à partir des productions écrites des apprenants du FLE. Ce corpus a permis d'aborder les aspects problématiques de l'apprentissage

du lexique chez les apprenants croates. Nous avons focalisé notre attention sur le lexique, au sens des erreurs lexicales basées sur la théorie Sens-Texte. Nous avons cherché les réponses à nos questions: quelles sont les erreurs lexicales les plus difficiles à surmonter; quelles sont les sources de ces erreurs, et comment rendre les apprenants croates plus conscients et plus attentifs aux éléments lexicaux typiques du français, mais aussi dans quelle mesure les apprenants sont parvenus à maîtriser le vocabulaire au niveau B1 et des éléments lexicaux du système français.

Comme nous l'avons déjà montré dans la partie théorique, sur l'erreur lexicale nous ne pouvons pas porter un jugement simple ou univoque; l'erreur lexicale engage les aspects sémantiques et syntaxiques, mais aussi pragmatiques.

Pour conclure, l'objectif reste à voir précisément quels éléments et quels aspects du lexique de la langue française sont les plus problématiques à acquérir pour un apprenant croate au niveau B1 dans la production écrite.

4.1.2. Hypothèses de la recherche

Nous partons de quelques hypothèses principales:

a) Dans le langage écrit, les erreurs des lycéens croates proviennent d'une interférence de leur langue maternelle (le croate) et de l'anglais, compte tenu de son statut de leur première langue étrangère.

b) Parmi les erreurs lexicales, les erreurs formelles seront les plus fréquentes, car au moment de l'épreuve les apprenants ne disposaient d'aucun dictionnaire, ce qui contribuait au nombre des fautes d'orthographe.

c) Les apprenants ont mieux écrit la composition que l'épreuve de vocabulaire, parce que rédiger un texte de 160 mots sur un sujet familier correspond mieux à leur niveau de la langue.

d) Grâce à un programme intensif de français dans le 4ème lycée, les apprenants zagrebois sont en général parvenus à atteindre le niveau B1.

e) L'analyse d'erreurs lexicales en classe est au bénéfice de l'apprenant et de l'enseignant, puisqu'elle permet aux apprenants de prêter une attention particulière à certains aspects lexicaux et aux enseignants de développer de nouvelles stratégies de résolution de problèmes lexicaux.

4.1.3. Corpus d'analyse et l'échantillon

Notre base de données est constituée d'onze compositions (des expressions écrites libres) et d'onze épreuves de vocabulaire. Toutes les deux sont écrites par les mêmes onze apprenants du 4ème lycée à Zagreb. Nous avons recueilli au total vingt et deux productions des apprenants qui étaient en 3ème classe (à la 3ème année de l'apprentissage du français au lycée), au cours de l'année scolaire 2018/2019, afin d'observer le développement des connaissances lexicales dans la production écrite des lycéens croates.

Nous avons privilégié la constitution d'un corpus homogène du point de vue du public (les auteurs de textes relèvent d'une même tranche d'âge, 17 ans, et ils connaissent une situation sociale comparable) et des thèmes abordés. Certaines raisons ont justifié le choix de notre échantillon. Nous voulions un échantillon qui soit représentatif du niveau B1 en français écrit des lycéens croates. Nous n'avons pas pris en compte le début d'apprentissage du français, mais tous les apprenants présents dans notre échantillon ont appris le français à l'école élémentaire. Au lycée, les apprenants ont suivi le même programme d'enseignement/ apprentissage (le cours de français se déroule quatre fois par semaine). Leur niveau atteint à la 3ème classe est le niveau B1 (ils ont tous réussi le DELF B1 en mai 2019). Il faut aussi prendre en considération que les cours d'histoire et d'histoire de l'art sont enseignés simultanément en croate et en français, ce qui favorise aussi à la charge lexicale. Il est possible que leur compétence lexicale soit supérieure à celle des apprenants inscrits à d'autres lycées zagrebois. Par contre, nous avons exclu deux productions écrites des apprenants francophones de notre échantillon pour que notre corpus ne regroupe que des textes écrits par des apprenants croatophones. Les apprenants, seront toujours marqués par le code qui leur a été initialement attribué. Pour assurer leur anonymat, nous avons marqué chaque apprenant par l'initiale A accompagnée d'un numéro spécifique, par exemple: A1 (apprenant 1), A2 (apprenant 2), A3 (apprenant 3),... A11 (apprenant 11), etc. En collaboration

avec l'enseignante du 4ème lycée, Jasnica Rebrović, nous avons choisi les compositions et épreuves de vocabulaire pour constituer notre base de données.

Les apprenants rédigeaient leurs compositions sur les thèmes précédemment choisis par l'enseignante, et toutes les éprouves que nous avons analysées ont été antérieurement corrigées et évaluées par l'enseignante Rebrović. Toutes les compositions et les épreuves ont été recueillies et photocopiées au mois de mai de l'année 2019. Nous avons choisi onze compositions de la même classe qui ont été écrites le 8 novembre 2018. Les notes finales ont été attribuées conformément aux éléments suivants:

- respect de la consigne
- capacité à argumenter
- cohérence et cohésion
- compétence lexicale/orthographe lexicale
- compétence grammaticale/orthographe grammaticale.

Les compositions ont été écrites au 4ème lycée, et le temps, pendant lequel les apprenants ont dû écrire au moins 160 mots, a été prolongé à 90 minutes. Les épreuves de vocabulaire ont été écrites le 17 mai 2019 pendant un cours de 45 minutes.

4.1.4. Traitement des données

L'analyse des données du corpus d'apprenants comporte plusieurs étapes. L'erreur lexicale est repérée et identifiée (selon notre typologie décrite dans la partie théorique). Lors de la correction, notre attention était dirigée vers la capacité de produire des énoncés corrects du point de vue sémantique, pragmatique et grammatical.

Pour cette recherche, l'objectif a été de voir sur quels éléments lexicaux les apprenants croates devraient focaliser leur attention, et de découvrir, éventuellement, dans les autres systèmes langagiers, la source exacte des troubles lexicales. Toutes les erreurs étaient extraites directement des rédactions. En analysant les erreurs, nous les avons regroupées en cinq catégories :

- les erreurs sémantiques
- les erreurs formelles
- les erreurs pragmatiques
- les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique
- les erreurs liées à la combinatoire lexicale.

Nous avons précisément choisi la division en ces groupes, car la richesse des catégories et des concepts permettait d'analyser la compétence lexicale du niveau global (le contexte au sens large) au niveau local (la réalisation d'une forme lexicale).

Toutes les erreurs des épreuves étaient dénombrées selon les catégories prédéfinies dans les exercices donnés (synonymes, antonymes, définitions, vrai ou faux).

La correction s'effectue selon le principe suivant : forme erronée → forme correcte. Dans les productions libres, plusieurs formes correctes sont possibles et plusieurs variantes sont acceptables.

Le nombre d'erreurs n'est pas un élément clé dans le processus d'évaluation des compositions; d'autres éléments, comme la cohérence et la cohésion des mots et des idées jouent aussi un rôle signifiant. Après avoir étudié les rédactions des lycéens, nous allons exposer, dans les tableaux, le nombre approximatif de mots écrits, d'erreurs lexicales, et les notes obtenues par chaque apprenant.

D'abord, nous allons analyser les erreurs lexicales dans les compositions des apprenants, et ensuite, les erreurs survenues dans leurs épreuves de vocabulaire. Chaque apprenant devrait respecter la norme, les règles grammaticales et lexicales du système langagier français. Il faut remarquer que le nombre d'erreurs ne correspond pas toujours à la note obtenue. Certains apprenants qui sont mieux notés montrent qu'ils possèdent un niveau plus avancé en FLE. Ce sont les productions cohérentes où l'apprenant est capable de rédiger un texte et exprimer une attitude personnelle sur un thème général en utilisant une langue plus riche. Les apprenants qui sont mal notés emploient souvent une langue très fondamentale et simplifiée, un vocabulaire limité et ils ne tendent pas à prendre des risques linguistiques. Dans notre tableau, il y a deux notes: une pour la compétence linguistique, et l'autre pour la compétence discursive.

En ce qui concerne les épreuves de vocabulaire, nous présenteront dans un tableau le nombre exact d'erreurs concernant les rapports de sens et les types d'exercices. Enfin, nous examineront par une méthode qualitative les erreurs survenues au plan lexical.

4.2. Résultats globaux des compositions et des épreuves et analyse des données montrée dans les tableaux

D'abord, nous avons adopté la méthode quantitative afin de montrer nos résultats des compositions dans deux tableaux. Ensuite, nous allons donner un aperçu quantitatif de nos résultats selon la typologie de fautes retenue et regroupée en cinq catégories.

Tableau n° 1; les compositions répondent à la consigne suivante *: Vous écrivez au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemples précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)*

Tableau n° 1; compositions sur l'écologie :

Code de l'apprenant	**Nombre approximatif de mots**	**Nombre d'erreurs de compétence lexicale**	**Note (compétence discursive)**	**Note (compétence linguistique)**
A1	145	16	2	2
A2	195	11	2	2
A3	230	3	5	5
A4	195	18	4	3
A5	200	7	5	5
A6	230	12	4	4
A7	265	10	5	5
A8	175	16	4	3
A9	230	14	4	3
A10	260	11	4	4
A11	225	7	5	5

Tableau n° 2 ; les erreurs lexicales :

Code de l'app.	**Les erreurs formelles**	**Les erreurs sémantiques**	**Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique**	**Les erreurs liées à la combinatoire lexicale**	**Les erreurs pragmatiques**
A1	5	4	3	2	2
A2	2	4	3	1	1
A3	2	0	1	0	0
A4	8	2	5	2	1
A5	1	1	2	1	2
A6	5	1	3	2	1
A7	1	3	4	2	0
A8	7	2	5	1	1
A9	3	4	4	0	3
A10	2	4	3	1	1
A11	1	2	2	0	2
Au total	**37**	**27**	**35**	**12**	**14**

De ces tableaux ressort une conclusion évidente; la correction des 11 rédactions a révélé un total d'erreurs lexicales (**125**). Les erreurs formelles occupent le premier rang (**37** erreurs), suivies par les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique (**34** cas), puis par les erreurs sémantiques (**27** erreurs) ; les problèmes de combinatoire lexicale (**12**) et les erreurs pragmatiques (**14**) occupe la dernière place de notre liste.

Nous allons observer la répartition des différents types d'erreurs à l'aide d'exemples d'erreurs tirés des compositions des apprenants. Nous reprendrons des exemples qui illustrent chaque niveau de classement des erreurs en y appliquant une analyse pour justifier nos corrections et réécritures du point de vue linguistique. De même, nous apporterons nos commentaires à chaque étape de l'analyse.

Les erreurs formelles

Etant donné que les apprenants ne disposaient pas d'un dictionnaire, ils ne pouvaient pas vérifier l'orthographe des mots, chercher des synonymes ou trouver d'autres manières qui les aideraient à exprimer correctement leurs pensées et former des lexies visées. Ce fait contribue au nombre total des erreurs lexicales, et notamment celles d'ordre orthographique. Les erreurs survenues qui touchent le niveau formel de la langue sont les erreurs d'orthographe lexicale, les barbarismes et les unités lexicales inexistantes.

Dans la plupart des cas rencontrés, le mot *problème* est écrit incorrectement ; en doublant la consonne (*le problemme*), en omettant l'accent grave (*probleme*) ou la dernière lettre, e muet (*probleme*). Un autre mot qui provoque des débats chez apprenants, c'est le mot *exemple* qui est écrit sous sa forme anglaise *example*. Le verbe *polluer* est aussi influencé par des interférences lexicales et orthographiques de l'anglais (*to pollute*) ; A7 écrit *gens qui pollute (les gens qui polluent).* En classe, il faut mettre l'accent sur les formes qui découlent d'une confusion entre la forme anglaise et celle du français

En ce qui concerne les éléments grammaticaux, les formes erronées concernent l'emploi des démonstratifs: *notres mesures* (A4) → *nos mesures.*

Les barbarismes[20] représentent un groupe d'erreurs formelles quand même. Il y en a moins par rapport aux erreurs d'orthographe lexicale. Par exemple, A1 écrit *pubels* (poubelles), *ces* (c'est), A2 lissé (lycée), A4 *concluire* (conclure), A8 *entaire* (entière), *beaucop* (beaucoup), A6 acun (aucun), A8 *neccesaire* (nécessaire).

Nous ne pouvons trouver que deux erreurs constituées de formes complètement inexistantes:

réciclation (A6) → *récyclage, beaup* (A4) → *beaucoup*.

[20] Faute contre le langage soit dans la forme, soit dans le sens du mot (mot créé ou altéré, dévié de son sens, impropre). Voir : https://www.cnrtl.fr/lexicographie/Barbarisme

Les erreurs sémantiques

Cette catégorie regroupe les erreurs des termes synonymiques, des collocations sémantiques, ainsi que la création de redondances, de répétitions, de pléonasmes.

Dans certains cas, il s'agit de termes (quasi)synonymes. Par exemple, en dépit d'être un « synonyme » du mot *élève*, le mot *étudiant* n'est pas adéquat dans la phrase suivante :

Ex 1 : *Je suis **étudiant** du 4ème lycée.* → ***élève** (A1)*

Au lieu d'écrire *Je suis élève du 4ème lycée*, cinq apprenants choisissent le mot *étudiant*, qui est un mot de sens proche du mot *élève*, mais ils ne sont jamais substituables dans le contexte donné. Une autre variante est possible : Je suis ***lycéen*** / ***lycéenne***. Nous y remarquons une raison logique de cette faute; en anglais le mot *student* couvre le champ lexical du mot *élève (lycéen)* et *étudiant*. En français, il y a une différence sémantiquement claire : *élève* (« celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire[21]») et *étudiant* (« personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur[22]»), tandis qu'en anglais le mot *student* désigne une personne qui fait des études supérieures ou qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire[23].

Une autre raison d'un faux emploi des unités lexicales (quasi-synonymes), c'est la méconnaissance des nuances sémantiques dans les mots *gens – peuple* :

Ex 2 : *Vous devez aussi encourager plus des **peuples** à prendre le transport public*. A1→ *Vous devez aussi encourager plus de **gens** à prendre le transport public.*

Ex 3 : *Les **peuples** aussi gaspillent l'électricité* (...) A10 → *Les **gens** gaspillent aussi de l'électricité.*

[21] Voir : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9l%C3%A8ve/28394

[22] Voir : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tudiant/31593

[23] Voir : https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/student

Les apprenants utilisent le mot *peuple* sans se rendre compte de la différence sémantique : *peuple* (ensemble d'êtres humains formant une communauté structurée, d'origine commune[24]) / *gens* (personnes en nombre indéterminé[25]). En croate, il existe une dissimilitude similaire qu'on peut aborder en classe de FLE : le mot *narod*[26] correspond à l'unité lexicale *peuple* et *ljudi*[27] en croate correspond au mot français *gens.*

Une autre confusion similaire est provoquée par les notions, qui sont aussi étroitement liées: *nombre* (unité ou collection d'unités[28]) / *numéro* (nombre donnant la position d'une chose dans une série[29]), mais dans ce cas, nous ne trouvons aucun lien avec le croate. Toutefois, il faut attirer l'attention de l'apprenant sur leur déplacement sémantique pour éviter ce type d'erreur :

Ex 4 : *(...) notre ville ne possède suffisant* ***numéro*** *de poubelles.* → *(...) notre ville ne possède pas un* ***nombre*** *suffisant de poubelles.*

Quant à l'emploi des quantifieurs synonymiques, les apprenants tendent à mélanger *beaucoup* et *trop*.

Ex 1 : (...) *il y a* ***trop*** *de peuples qui ne netoye pas apres son chien*. A1 → (...) *il y a* ***beaucoup*** *de gens qui ne ramassent après leur chien*

Ex 2 : (...) *il y a* ***trop*** *des choses que nous voulons changer*. A2 → (...) *il y a* ***beaucoup*** *de choses que nous devons changer.*

Ex 3 : (...) ***beaucoup*** *des gazes de serre* (...) A9 → ***trop*** *de voitures*

Le mot *trop* a une valeur négative et il est plus présent dans un langage oral. En croate, il n'existe pas ce type de différence lexicale et stylistique. Pourtant, *trop* et *beaucoup* viennent à l'esprit de l'apprenant croate comme la traduction automatique des mots croates : *puno*

[24] Voir : https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/peuple/

[25] Voir : https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/gens/

[26] Voir : http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search

[27] Voir : http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search

[28] Voir : https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/nombre/

[29] Voir : https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/numero/

(beaucoup)¸[30]qui peut signifier *previše (trop)* ou *mnogo (beaucoup)* [31] qui peut être défini comme *previše (trop).*

Les unités lexicales « sémantiquement proches » sans être synonymes étaient fréquentes dans notre corpus :

Ex 1 : ***A mon opinion***, *vous devez aussi encourage plus des peuples à prendre le transport public*. (A1)

La correction : ***De plus***, *vous devriez encourager plus de gens à prendre le transport public.*

Ex 2 : ***Comme ça***, *on permettrait tous de vivre mieux dans notre ville*. A7

La correction : ***De cette façon***, *on permettrait à tous de vivre mieux dans notre ville.*

Ex 3 : ***Aussi***, *une gest pour dimmninuer les gazes de serre, c'est la covoiturage*. A9

La correction : ***Ensuite***, *je pense qu'on devrait pratiquer plus le covoiturage.*

Ex 4 : *Je vous écris de proposer des gestes pour ameliorer* ***l'ecologie*** *dans notre ville*. A9

La correction : *Je vous écris pour vous proposer des gestes pour améliorer* ***l'environnement*** *dans notre ville.*

Ex 5 : *(...) je vous montre quelques* ***exemples***. A10

La correction : *(...) je vous donne quelques* ***idées.***

Ex 6 : *Mon proposition pour* ***émpecher*** *la pollution de terre c'est de mettre plus* ***des poubelles. Les poubelles*** *peut être devant de grandes imeubles où il y a beaucoup plus des habitants*. A9

La correction : *Ma proposition pour* ***diminuer*** *la pollution c'est augmenter le nombre de poubelles.* ***Elles*** *devraient être placées devant de grands immeubles où il y a beaucoup d'habitants.*

[30] Voir: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=dl1jWxM%3D

[31] Voir: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=e1lgWBQ%3D

Dans la dernière phrase, nous pouvons remarquer le pléonasme (le mot *poubelle*) qui constitue une autre sous-classe d'impropriétés ; la répétition de ce qui vient d'être énoncé. Nous allons donner un autre exemple :

Ex 6 : *Finalement, je vous propose d'**introduire** plus de pistes cyclables*. A5

La correction : *Finalement, je vous propose d'**augmenter** plus de pistes cyclables.*

Ex 7 : *(...) devant les grandes imeubles où il y a **beaucoup plus** des habitants.* A8

La correction : *(...) devant de grands immeubles où il a y **beaucoup** d'habitants*.

Les répétitions, l'utilisation inappropriée d'une unité lexicale de sens proche ou d'un quasi-synonyme font partie de ce genre d'erreur dans les compositions des apprenants.

Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique

Parmi les erreurs morphologiques, les plus fréquentes représentent le non-respect du genre:

Ex 1 : (...) *c'est le façon le plus **effectif*** (...) A4 → *c'est la façon la plus **efficace***

Ex 2 : (...) *la pollution **lumineux*** (...) A8 → *la pollution **lumineuse***

Ex 3 : (...) *aux parcs **publiques*** (...) A5 → *dans des parcs **publics** / dans quelques institutions **public*** A10 → *dans quelques institutions **publiques***

Ex 4 : (...) ***le** ville qui est plus **beau*** (...) A9 → ***la** ville qui est plus **belle***

Ex 5 : *D'abord, notre ville, Zagreb, est **le** capital de Croatie et il faut qu'**il** est toujours un bon example (...)* A4

La correction : *D'abord, notre ville, Zagreb, est **la** capitale de la Croatie et il faut qu'**elle** soit toujours un bon exemple (...)*

Sauf les fautes liées au genre, nous avons remarqué les conjonctions (dans cette phrase *il faut que*) qui exigent l'emploi du subjonctif, mais qui sont caractérisées par une utilisation

inappropriée de l'indicatif. Ce sont les erreurs de régime, mais elles correspondent plutôt aux erreurs grammaticales.

Nous pouvons aussi remarque le non-respect de la classe de mots de l'unité lexicale. La forme erronée de l'indéfini *tout* se répété successivement :

Ex 1 : ***toutes** la ville* A1 → ***toute** la ville*

Ex 2 : ***touts** le Zagreb* A1 → ***tout** Zagreb*

Ex 3 *: **tout** la ville* A2 → ***toute** la ville*

Ex 4 : ***tout** les personnes* A8 → ***toutes** les personnes*

Les apprenants ne sont pas parvenus à approprier la forme correcte de l'adjectif ou du pronom ***tout***, qui est variable en genre et en nombre. C'est une erreur fréquente, parce que *tout* peut avoir la fonction d'un adverbe et dans ce cas, le mot reste invariable. C'est le fait qui rend confus les apprenants. Par conséquent, certains apprenants change le genre et le nombre, mais d'une manière incorrecte, ce que nous avons déjà montré dans les exemples mentionnés.

Ex 2 : *La solution pour ca **peut être l'augmentation** des prix de parking dans la ville et le **diminution** des prix de transport public*. A11

La correction : *Vous **pourriez augmenter** les prix de parking dans la ville et **réduire** le prix du transport public*.

L'exemple ci-dessus manifeste un problème lexical fréquent. L'apprenant parte de sa phrase en croate et la traduit en français suivant un même concept croate: *Rješenje za to treba biti povećanje cijena parkinga u gradu i smanjenje cijena javnog prijevoza*. En croate, cette phrase est bien possible. En français, au lieu d'utiliser un substantif (*augmentation* ou *diminution)*, nous pouvons commencer notre phrase par le conditionnel du verbe *pouvoir*, accompagné par deux complément du verbe *augmenter* et *réduire*. Il ne faut pas penser que la même classe de mot qui fonctionne dans notre langue maternelle sera appliquée dans une autre langue.

Du point de vue de la syntaxe, beaucoup de problèmes observés mettent en jeu les verbes comme les classes de mots les plus affectées par les erreurs de régime : l'emploi transitif d'un verbe intransitif ou l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct.

Ex 1 : *De plus,* ***il doit être*** *plus des publicitées éducatives au télé (...)* A4

La correction : *De plus,* ***on devrait avoir*** *plus de publicités à la télé.*

Dans cet énoncé, l'erreur lexicale relève de l'emploi transitif du verbe *être,* qui est un verbe intransitif. Cette phrase provient de la traduction littéraire (automatique) du croate *: Treba biti više reklama na televiziji.* L'apprenant emploie le verbe *être* au lieu du verbe *avoir* à cause de l'interférence du croate. Ensuite, l'apprenant choisit le sujet apparent (il) au lieu d'utiliser le pronom indéfini *on* qui peut être remplacé par *les gens, tout le monde*, etc. De plus, le verbe *devoir* n'est pas un verbe impersonnel comme, par exemple, le verbe *falloir* dont l'emploi avec sujet apparent (il) n'est pas considéré comme signe de grammaticalisation.

Un autre exemple de l'emploi incorrect du verbe transitif, c'est le verbe *concerner,* qui était perçu comme pronominal par l'apprenant (comme en croate *tiče se, odnosi se*) ; *en ce qui concerne*, il s'agit d'une locution.

Ex 2 : *Aussi, ce qui* ***se concerne*** *de transport public, selon moi, les gens doivent l'utiliser plus souvent...* A4

La correction : *Aussi,* ***en ce qui concerne*** *de transport public, selon moi, les gens doivent l'utiliser plus souvent*... A4

Une erreur de flexion répétant se manifeste au pluriel du mot «gaz»; les apprenants écrivent *gazes* ou *gazs* au lieu de *gaz* :

Ex 1 : ***(,,,)*** *et ainsi diminuer les* ***gazes de serre***. A9 → *(,,,) et ainsi diminuer la* ***pollution***.

Ex 2 : *(...) pour réduire l'émission des* ***gazs*** *polluants*. A3 → (*...) pour réduire l'émission des* ***gaz*** *polluants.*

Les apprenant semblent à oublier la règle grammaticale selon laquelle les noms singuliers qui terminent en « s, x, ou z » ne changent pas au pluriel.

Les erreurs survenues à cause de l'absence d'un complément obligatoire de l'unité lexicale sont moins nombreuses :

Ex 1 : *Je vous écris afin que je donne quelques propositions (...)* A7 → *Je vous écris afin que **je vous donne** quelques propositions (...)*

Ex 2 : *Je vous écris de proposer des gestes pour améliorer (...)* A9 → *Je vous écris **pour vous proposer** des gestes pour améliorer (...)*

Ex 3 : *Je **propose** que vous baissiez la chauffage pendant l'année (...)* A10 → *Je **vous propose** que vous baissiez le chauffage pendant l'année (...)*

De plus, les erreurs de régime proviennent souvent d'un mauvais choix de la préposition. Les apprenants mélangent les prépositions *à* et *de*, notamment quand il s'agit du verbe *inciter,* qui doit être accompagné par la préposition *à* :

Ex 1 : *(...) je vous propose de reduire les prix des billets et d'**inciter** les gens **d'**utiliser le tram plus souvent que le bus.* A4

Ex 2 : *Ensuite, je trouve qu'il est absolument nécessaire que nous **incitons** les gens **de** prendre le transport en commun (...)* A3

Ex 3 : *Si on peut **inciter** les habitants **de** faire ces choses, (...)* A9

Il s'agit du verbe qui était tout à fait abordé pendant les cours, car il est employé par la plupart des apprenants (correctement ou incorrectement). La préposition, en tant que catégorie, le croate ne connaît pas, et c'est pourquoi cette classe de mot est une source de troubles :

Ex 1 : *(...) c'est le façon le plus effectif **pour** mettre les gens au courrent (...)*

La correction : *(...) c'est la façon la plus effective **de** mettre les gens au courant (...)*

Très souvent, un apprenant croate mélange la préposition croate *za* et la préposition française *pour* qui lui semble similaire, car ce sont quasi-équivalents, en dépendance du contexte. Dans ce cas (ex 1), selon la règle certains adjectifs suivis de *de + infinitif* sont employés dans une construction impersonnelle. (Delatour 2004: 160)

Les erreurs liées à la combinatoire lexicale

Les erreurs lexicales à ce niveau de classement mettent en évidence les liens du lexique avec la syntaxe et la sémantique. Les collocations dans lesquelles le collocatif[32] est un verbe sont les plus nombreuses comme les erreurs :

Ex 1 : *Je sais que c'est notre compalibilité mais nous **sommes besoin** de votre aide*. A2

La correction : *Je sais que c'est notre responsabilité, mais nous **avons besoin** de votre aide.*

Les apprenants choisissent les verbes « passe-partout », qui sont sémantiquement vides, comme le verbe *faire* :

Ex 2 : *Finalement, je pense qu'il est necessaire de **faire l'action** et d'encourager les citoyens à **faire les bons décisions**.* A7

La correction : *Finalement, je pense qu'il est nécessaire d'**agir** et d'encourager les citoyens à **prendre de bonnes décisions.***

Ex 3 : *Si on peut inciter les habitants de **faire ces choses** (...)*

*La correction : Si on peut inciter les habitants à **appliquer les éco-gestes** (...)*

Ex 4 *: (...) je crois que vous avez **faire** cette situation meilleur.* A1

*La correction : (...) je crois que vous allez **rendre** cette situation meilleure.*

Ex 5 : *C'est neccesaire qu'on **fasse** quelque mesures écologiques (...)* A8

Parfois, les apprenants évitent d'employer des collocations (ex 5) ou ils les emploient (ex 6,7) d'une manière maladroite :

Ex 5 : *(...) j'éspere que vous allez **considerer** mes propostitions. A5*

La correction : (...) *j'espère que vous **prendrez en considération** mes propositions.*

Ex 6 : *Enfin, ce que vous vous souhaiterais c'est d'introduir les autres s**ources d'énergie en commun** (...) A6*

[32] Voir le chapitre *L'unité lexicale* dans le mémoire.

La correction : Enfin, il faut utiliser plus des ***énergies renouvelables*** *(...)*

Ex 7 : *(...) pour mettre les gens au courrent de* ***réchauffage global***. A4

La correction : *(...) pour mettre les gens au courent de* ***réchauffement climatique***.

Dans certains cas, les apprenants ne choisissent pas des bases nominales correspondantes en produisant un sens plutôt vague:

Ex 8 : *Il faut que vous prenniez* ***l'action***. A10

La correction : *Il faut que vous preniez plus* ***de mesures écologiques.***

Nous constatons qu'il n'y a pas tellement d'erreurs de collocations, car les apprenants se sentent à l'aise en employant en général des collocations bien familières.

Les erreurs pragmatiques

En ce qui concerne les erreurs pragmatiques, ce sont les erreurs qui proviennent de l'emploi des unités lexicales incompatibles avec le contexte :

Ex 1 : ***Bonjour*** *monsieur Bandić, à mon avis il y a beaucoup de problems écologiques en Zagreb*. (A1)

Ce type de phrase introductive (ex 4) ne fonctionne pas dans le texte donné. Par exemple, A5 commence son rédaction en faisant une autre faute: ***Cher*** *Monsieur le maire, je vous écris en espérant que vous vous rendrez compte que notre ville manque sérieusement des mesures écologiques.* (A5) Il faut toujours prendre en compte à qui nous nous adressons : ***Monsieur le maire*** ou simplement ***Monsieur***, c'est la formulation la plus simple et la plus efficace. Les apprenants choisissent les formes très familières, comme *Cher monsieur* ou *Bonjour monsieur* au lieu d'utiliser un langage courant et respectueux, et un style plus formel.

Ex 2 : *(...) comme par example,* ***étaindre l'eau*** *(...)* A6

La correction : *comme par exemple,* ***fermer le robinet*** *(...)*

Ex 3 : *Les habitants peuvent aller avec ses collegues ou avec ses voisins dans même voiture au travail et* ***divide l'argent*** *pour l'éssence.* A9

La correction : *Les habitants peuvent aller avec ses collègues ou avec ses voisins dans même voiture au travail et* ***partager les frais*** *de l'essence****.***

Ex 4 : *(...) c'est de* ***mettre p****lus des poubelles*. A9

La correction : *(...) c'est d'****augmenter le nombre*** *de poubelles.*

Ex 5 : *on baisserait* ***les charges electriques*** *de la ville (...) A8*

La correction : on baisserait ***la facture d'électricité*** *(...)*

L'emploi d'une unité lexicale qui appartient à un registre inapproprié, c'est au premier lieu l'emploi fréquent de la forme informelle du mot « cela » :

Ex 1 : *c'est pour* ***ça*** *que (...)* A5

Ex 2 : ***ca*** *fache les citoyens (...)* A2

Ex 3 : *Parce que si on fait* ***ça****, (...)* A6

Toutefois, cette catégorie ne représente pas un champ si riche pour notre analyse, parce ce qu'il s'agit des erreurs que nous n'avons pas caractérisé comme très fréquents chez apprenants.

Tableau n° 3 ; Les épreuves de vocabulaire :

Code de l'apprenant	Nombre d'erreurs des antonymes (au total 5 antonymes)	Nombre d'erreurs des synonymes (au total 9 synonymes)	Nombre d'erreurs de la définition des mots (au total 5 définitions)	Nombre d'erreurs de la question vrai ou faux (au total 5 faits)	Note
A1	5	8	5	3	1
A2	4	1	0	2	3
A3	0	0	0	0	5
A4	0,5	1	0	1	4
A5	2	3	3	1	2
A6	1	3	0,5	1	4
A7	1	0	0	3	4
A8	3	3	0	2	2
A9	3	2	2	2	2
A10	1	4	0	2	3
A11	0	3,5	1,5	1	3

Il s'agit d'une épreuve de vocabulaire constituée de quatre types d'exercices. Parmi les antonymes recherchés dans l'exercice 1, nous constatons que le verbe *se méfier de* pose des problèmes aux apprenants qui ne parviennent pas à trouver un antonyme (tout à fait précis) : *se fier de* au lieu de *se fier à.* C'est une erreur de régime qui se répète plusieurs fois. Il y a 21,5 erreurs au total, ce qui correspond à **40 %** des formes erronées du nombre total des antonymes.

Parmi les synonymes problématiques, nous pouvons aborder le mot *volontiers* (avec plaisir) qui est interprété incorrectement par les apprenants comme *heureusement* ou *bénévole*. Certains apprenants lient les mots sans se rendre compte qu'il s'agit des faux amis (les mots d'une forme « similaire », mais ayant un sens différent malgré leurs apparences) comme, par exemple *volontiers* et *volontaire*. Le mot *bénévole* est un synonyme du mot *volontaire*, pourtant il

n'a aucun lien avec l'adverbe *volontiers*. Il y a 28,5 erreurs au total, ce qui correspond à **29 %** des formes erronées du nombre total des synonymes.

En ce qui concerne les définitions des expressions, la plupart des apprenants ont très bien réussi à les expliquer. Un mot qui est intéressant à aborder, c'est *la subvention.* En croate, c'est le mot *subvencija* (le terme a la même signification qu'en français). Les apprenants qui n'ont pas connu ce terme en croate ont eu du mal à l'expliquer en français. Il y a 9 erreurs au total, ce qui correspond à **16 %** des formes erronées du nombre total des définitions.

Le plus discutable était l'exercice vrai/faux qui met en évidence le savoir socioculturel de l'apprenant en examinant les faits concernant le système éducatif de la France. Etant donné que la langue est un véhicule de la culture, le vocabulaire est sans doute un porteur incontournable de l'aspect socioculturel de la langue. L'enseignante Rebrovic ne néglige pas l'importance de la composante culturelle, car elle tend à sensibiliser les élèves aux différences et ressemblances culturelles de deux langues en contact.

Quelle phrase pose des problèmes ? Le fait suivant « L'enseignement public en France est **laïque** » était exclu de l'évaluation, parce que la plupart des apprenants (9 sur 11) ont commis l'erreur. Il y a 18 erreurs au total, ce qui correspond à **33 %** des réponses incorrectes. Il faut aussi prendre en compte qu'il s'agit d'un exercice où le taux de la chance de donner une réponse correcte au hasard est de 50%, ce qui facilite la tâche de l'apprenant.

Code de l'apprenant	**Note (moyenne) de la composition**	**Note de l'épreuve**
A1	2	1
A2	2	3
A3	5	5
A4	4	4
A5	5	2
A6	4	4
A7	5	4

A8	4	2
A9	4	2
A10	4	3
A11	5	3

Discussion :

Après avoir adopté la méthode quantitative, nous allons observer chaque production écrite de l'apprenant à part en comparant les notes de la production écrite libre et de l'épreuve de vocabulaire. Finalement, grâce à notre analyse détaillée, nous pouvons établir les pistes problématiques de la construction lexicale des lycéens au niveau B1.

- **A1**

L'apprenant construit un texte incohérent plein de toutes sortes d'erreurs. Il utilise un registre familier pour commencer et terminer son discours, ce qui ne correspond pas au contexte donné. Les erreurs lexicales sont fréquentes, y compris notamment les erreurs formelles et sémantiques. L'apprenant ne maitrise pas les différences sémantiques des mots beaucoup/trop et gens/peuple. Il y a aussi trop de pléonasmes (*je crois que, je pense que*), et beaucoup d'erreurs de régime, ce qui rend le texte moins lisible. Du point de vue de la grammaire, l'apprenant n'a pas acquis l'emploi du conditionnel (il choisit le présent au lieu du conditionnel). Les formes et les constructions employées témoignent de sa méconnaissance du système lexico-grammatical. Nous trouvons **16** erreurs lexicales au total sur 145 mots. L'apprenant ne respecte pas la consigne qui indique 160 mots au minimum. Pourtant, tous les autres apprenants rédigent le texte selon la consigne donnée. Dans l'épreuve de vocabulaire, l'apprenant n'a obtenu que **3** points sur **23**, ce qui montre sa démotivation, et non seulement ses points faibles langagiers.

- **A2**

L'apprenant rédige un texte qui manque de sens général. Il a du mal à formuler correctement ses pensées. Les phrases sont très simples et mal structurées pour le niveau B1, comme chez A1. Le choix des unités lexicales est influencé par le croate et la manière dont l'apprenant construit son discours est plus propice à l'oral. L'apprenant emploi les mots passe-partout pour cacher son vocabulaire simplifié et limité. L'apprenant n'ose pas prendre des risques langagiers, et c'est pourquoi il y a moins d'erreurs (**11** erreurs lexicales au total) que chez A1, mais les notes obtenues demeurent les mêmes. En ce qui concerne la compétence grammaticale, la formation et l'emploi des temps verbaux exigent une profonde révision de la part l'apprenant. Dans l'épreuve de vocabulaire, il fait plus d'effort que A1 (il a obtenu **10** points sur **23**), mais A2 ne parvient pas à obtenir une note satisfaisante.

- **A3**

L'apprenant écrit un texte cohérent, facilement lisible, parfaitement structuré. L'apprenant construit trois paragraphes (l'introduction, la partie principale, la conclusion) en montrant un vocabulaire riche, une connaissance grammaticale bien acquise et la capacité de formuler correctement les phrases complexes. L'apprenant ne commet que **3** erreurs lexicales. L'épreuve de vocabulaire affirme ses compétences langagières fortement développées. Nous ne constatons qu'**une** faute dans son épreuve.

- **A4**

L'apprenant construit un texte suffisamment bien structuré. Les erreurs lexico-grammaticales, y compris les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique et les erreurs formelles, sont fréquentes. L'apprenant formule et choisit incorrectement le genre du nom, les verbes collocatifs dans les expressions, et il fait des erreurs de régime. L'orthographie du mot « beaucoup » pose des problèmes à l'apprenant, ce qui ne correspond pas au niveau B1. A4 commet le plus grand nombre d'erreurs lexicales ; il y en a **18** au total. Par contre, dans l'épreuve

de vocabulaire, A4 ne commet que **2** petites fautes. Tout compte fait, il est évident qu'il s'agit d'un apprenant qui veut travailler sur ses compétences langagières.

- **A5**

L'apprenant écrit un texte logiquement structuré. Il y a **7** erreurs lexicales, mais nous ne remarquons pas de graves problèmes lexicaux. Les erreurs grammaticales surviennent quand l'apprenant emploie les constructions plus complexes, par exemple celles qui introduisent l'emploi du subjonctif. La plupart des apprenants font aussi cette erreur ; ils emploient le présent au lieu d'employer le subjonctif. Cela n'est pas étonnant, parce que le subjonctif en tant que mode n'existe pas en croate, ce qui le rend très difficile à détecter. Chez A5, la note de l'épreuve de vocabulaire est pire que dans la composition (il y a **6** erreurs au total), mais cet apprenant a montré ses compétences et nous pouvons constater qu'il a atteint le niveau B1.

- **A6**

L'apprenant construit un texte intéressant. Il prend des risques langagiers, mais il a du mal à exprimer du sens voulu en choisissant des unités lexicales d'une mauvaise fonction lexicale. Il écrit *sources hydroliques* au lieu de *sources hydriques* ou *étaindre l'eau* au lieu de *fermer le robinet*. Les erreurs formelles et les erreurs morphosyntaxiques prédominent comme dans les autres compositions. Nous remarquons **12** erreurs lexicales au total. En ce qui concerne les erreurs purement grammaticales, l'emploi des temps verbaux demeure un problème. L'épreuve de vocabulaire est bien écrite (il y a **4,5** erreurs) et elle affirme les compétences de l'apprenant.

- **A7**

L'apprenant écrit un texte cohérent et intelligemment structuré. La formulation des unités lexicales pose parfois des problèmes, ce qui se manifeste dans la transmission du sens (*on peut coller les publications différentes* — *on peut faire une campagne publicitaire sur l'écologie*). Toutefois, l'apprenant emploie correctement le conditionnel et choisit les prépositions

correspondantes (par exemple, le verbe *inciter à* est employé par la plupart des apprenants incorrectement). Dans la composition, il y a **10** erreurs lexicales au total. Dans l'épreuve de vocabulaire, il n'y a que **2** erreurs.

- **A8**

La structure d'un texte cohérent est généralement respectée. Les plus nombreuses sont les erreurs morphosyntaxiques. L'apprenant formule parfois les phrases ambiguës : « *Un compartement pour le verre, pour le plastique et pour le dechets biodégradable. Quand nous commencons trier les dechets nous avons déjà fait un pas vers succes* ». L'apprenant termine sa composition sans une conclusion appropriée, par exemple: *« J'espère, Monsieur le maire, que vous (...)* ». C'est une erreur fréquente ; certains apprenants présentent le sujet sans structurer correctement le texte (il faut rédiger correctement l'introduction et la conclusion du texte). Il y a **16** erreurs lexicales au total. En ce qui concerne la grammaire, l'emploi du conditionnel, ainsi que sa formation posent des problèmes. L'épreuve de vocabulaire confirme quelques incertitudes linguistiques de l'apprenant. Il y a **8** erreurs au total.

- **A9**

La composition de l'apprenant révèle les mêmes difficultés que chez A8 ; les erreurs morphosyntaxiques, sémantiques, la formulation des phrases provoquant l'ambigüité du sens et les erreurs grammaticale concernant le conditionnel : *« Les poubelles **peut-être** devant de grandes **imeubles** où il y a **beacoup plus des** habitans* ». Il y a **14** erreurs lexicales au total. L'épreuve de vocabulaire est notée sur le même nombre de points comme chez A8 (**8** erreurs au total).

- **A10**

L'apprenant commence sa composition sans se présenter dans l'introduction : « *Je vous écris cette lettre parce que selon moi, les mésures écologiques **dans** Zagreb ne sont pas **assez** pour r**éserver** la nature **prês de** et dans notre ville* ». Les erreurs survenues sont de nature

grammaticale (*dans* au lieu de *à*), formelle et sémantique (*réserver* au lieu de *préserver*), syntaxique (*ne sont pas assez* au lieu de « il n'y a pas assez de mesures écologiques ») et pragmatique (*près de* au lieu de « *dans notre ville et ses alentours* »). Nous remarquons **11** erreurs au total. Tout compte fait, malgré certaines maladresses la composition est bien écrite et A10 montre un vocabulaire correspondant au niveau B1. Dans l'épreuve de vocabulaire, nous pouvons remarquer les erreurs de synonymie. Il y a **5** erreurs au total.

- **A11**

L'apprenant écrit un texte cohérent tout en montrant ses compétences lexicales très bien développées. Les erreurs qui se répètent successivement concernent le niveau formel da la langue ; ce sont les erreurs orthographiques (A11 oublie constamment les accents). Ainsi, il répète quelques erreurs d'ordre sémantique (*peuple* au lieu de *gens*), pragmatique (*ça* au lieu de *cela*) et morphologique (*augmentation* au lieu du verbe *augmenter*). Il y a 7 erreurs lexicales au total. Dans l'épreuve de vocabulaire, les synonymes recherchés ne sont pas bien acquis et l'apprenant commet **6** erreurs au total.

4. 3. Conclusion de la recherche

Cette recherche nous a permis de constater la prédominance des erreurs formelles et des problèmes liés à la combinatoire restreinte, aux propriétés morphologiques et syntaxiques des unités lexicales dans les compositions des apprenants. Pour confirmer la compétence lexicale des apprenants, nous avons quand même eu recours aux épreuves de vocabulaire, qui sont écrites en même année scolaire par ces mêmes onze apprenants croates.

Notre première hypothèse présuppose que dans le langage écrit, les erreurs des lycéens croates seront influencées par leur langue maternelle (le croate) et l'anglais qui figure comme leur première langue étrangère. A travers des erreurs formelles, nous avons montré l'influence inévitable de l'anglais. En classe, il faut tenir compte des formes qui découlent d'une confusion entre la forme anglaise et celle du français, comme les mots *exemple* ou *problème*. Pourtant, le système orthographique français pose de problèmes aux apprenants croates parce qu'il possède plein d'éléments dont ils n'ont pas besoin dans leur langue maternelle. C'est pourquoi, les erreurs formelles occupent le premier lieu. Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique viennent en deuxième lieu. Nous avons remarqué la tendance inconsciente à la traduction, mot à mot, ce qui amène les apprenants à choisir des prépositions erronées, genre incorrect du nom en français ou une classe de mot inappropriée au contexte. En ce qui concerne les erreurs sémantiques, nous avons constaté quelques irrégularités quand il s'agit des quasi-synonymes comme *trop/beaucoup*, *gens/peuple*, *élève/étudiant.* Nous pensons qu'à niveau B1 il est difficile de saisir toutes les finesses d'une langue, mais en classe de FLE, nous pourrions mettre en relief ces mots « sémantiquement proches » et les comparer avec le croate ou l'anglais selon leurs aspects sémantiques.

Après avoir examiné chaque composition de l'apprenant, nous avons constaté que les compositions étaient mieux notées. A notre avis, c'est une suite logique étant donné qu'il s'agit d'une expression libre où les apprenants pouvaient choisir son vocabulaire. L'épreuve de vocabulaire nous a aidé à constater que les apprenants devaient travailler davantage sur leur savoir socioculturel. Les mots comme *laïque* ou *subvention* sont transparents en français, en anglais et en croate. Leur non-maîtrise n'est pas strictement liée à la compétence linguistique de l'apprenant ; le savoir socioculturelle fait partie d'une communication linguistique. Il faut toujours encourager les apprenants à interagir avec le lexique. « Apprendre une langue étrangère,

ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique ». (André Martinet)[33]

Nous constatons que les apprenants qui ont mieux écrit la composition sont ceux qui ont obtenu meilleure note dans l'épreuve de vocabulaire. En analysant les compositions, nous avons pris en compte les aspects sémantiques, pragmatiques et grammaticaux pour donner un jugement plus vaste. Les erreurs y survenues correspondent aux échelles qui touchent l'étendue (1) et la maîtrise (2)[34] du vocabulaire pour le niveau B1. En ce qui concerne l'épreuve de vocabulaire, la connaissance de la synonymie et de l'antonymie dépasse le niveau B1 de la langue, et plutôt correspond aux niveaux supérieurs ou plus avancés de la langue (B2, C1, C2). De toute façon, la note moyenne des compositions, c'est 4.0 (sur 5.0), tandis que la note moyenne des épreuves est 3.0 (sur 5.0), ce qui confirme qu'il existe un développement lexical propre à leur niveau de la langue française (B1).

Tout compte fait, grâce à un programme intensif de français et à l'engagement de l'enseignante Rebrovic au 4ème lycée de Zagreb, les apprenants sont parvenus à atteindre le niveau B1. En mettant en évidence leurs erreurs lexicales, nous avons prouvé que l'analyse d'erreurs en classe de FLE serait un moyen efficace d'éclairer des aspects lexicaux problématiques à acquérir pour un apprenant croate. Si l'enseignant extrait les erreurs des productions de l'apprenant au tableau et lui explique de sources potentielles de ces erreurs, l'apprenant serait plus conscient de ne pas croire toujours en son « instinct ». Il faut profiter des erreurs de l'apprenant et d'éviter de les corriger automatiquement, mais quand même proposer plusieurs options à l'apprenant pendant le cours de la correction.

[33] Cité dans Zajac, 2009 : 589.
[34] Voir le chapitre *La compétence lexicale* dans le mémoire.

5. Conclusion générale

Le lexique jouait un rôle marginal pendant les siècles. Avec l'approche communicative sa complexité est reconnue. Aujourd'hui, en s'appuyant sur l'approche active du CECR, la compétence lexicale est définie comme la connaissance du vocabulaire et la capacité de s'en servir.

Toutefois, expliquer la construction de la compétence lexicale demeure une tâche difficile à effectuer. En évaluant le niveau de la langue de l'apprenant, force est de constater que l'acquisition du vocabulaire est l'un des indicateurs indispensables. Connaître un mot signifie savoir sa morphologie, ses contraintes syntaxiques, relations sémantiques et son contexte de l'emploi. Les apprenants ont montré un contrôle suffisant sur leur vocabulaire qui correspond à niveau atteint B1.

En effet, les résultats de notre recherche montrent qu'il convient de prendre les erreurs de l'apprenant comme un point de départ pendant la préparation de son matériel en classe. Nous pensons qu'il faut ainsi mettre en parallèle d'une part les similarités et les différences du français et du croate et d'autre part du français et de l'anglais. Par exemple, si l'enseignant explique un mot qui est très proche en anglais, comme le mot *polluer*, il faut mettre en relief sa forme en français ou un sens différent s'il y en a. Une autre proposition, c'est d'attirer l'attention de l'apprenant sur les verbes qui exigent une autre préposition en croate qu'en français, ou qui sont caractérisés par une autre valence. Selon les résultats de notre recherche, il est évident que certaines unités lexicales (notamment certains verbes, comme les noms et les pronoms) introduisent à la confusion. Pour améliorer le vocabulaire qui est moins maitrisé, il serait une bonne option d'employer ces mots « ambigus » dans un exercice grammatical, ou par exemple, dans une compréhension des écrits, et les répéter au fur et à mesure, notamment avant que l'apprenant atteigne les niveaux plus avancés de l'apprentissage de la langue.

Quand il s'agit de la compétence lexicale en production écrite, une autre question s'impose, ce sont les compétences scripturales et discursives dont le développement est lié à de nombreux facteurs. Pour conclure, le champ du lexique et son application à l'écrit demeurent un domaine encore à examiner plus profondément.

Bibliographie :

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais (lexique)*. Paris: Ophrys.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des langues*. Paris : Hatier.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.

Cuq J.P., Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et secondaire*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Delatour, Y. (2004). *Nouvelle Grammaire du Français*. Hachette, Paris.

Dumont, D. (2016). *Le geste d'écriture méthode d'apprentissage cycle1/ cycle 2*. Paris : Hatier, p. 13.

Grevisse, M. (1993). *Le Bon Usage*. Duculot, Paris.

Hymes, Dell H. (1991). *Vers la compétence de communication* (On Communicative Competence, 1972), trad. France Mugler. Paris : Hatier/Didier.

Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette, 1982.

Picoche, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire.* Paris : Nathan.

Plane, S. (1994*). Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Edition Nathan, Paris.

Polguèe, A. (2000). *Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique*. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL), 21, pp. 75-97.

Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Cle International, Paris

Tagliante C. (2001). *La classe de langue*. Paris: Clé international.

Sitographie :

Anctil, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de maitrise non publié, Université de Montréal, Montréal. https://www.academia.edu/6020630/Ma%C3%AEtrise_du_lexique_chez_les_%C3%A9tudiants_universitaires_typologie_des_probl%C3%A8mes_lexicaux_et_analyse_des_strat%C3%A9gies_de_r%C3%A9solution_de_probl%C3%A8mes_lexicaux (consulté le 20 novembre 2020)

Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. https://core.ac.uk/download/pdf/55647735.pdf (consulté le 20 novembre 2020)

Anctil, D. (2012). *Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3esecondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques*. Pratiques Linguistique, littérature, didactique N° 155/156. https://www.researchgate.net/publication/321939707_Portrait_des_erreurs_lexicales_d'eleves_de_3e_secondaire_en_production_ecrite_et_proposition_de_pistes_didactiques (consulté le 25 novembre 2020)

Anctil D., Tremblay O. (2016). *Les collocations: des combinaisons de mots privilégiées.* *https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/* (consulté le 8 décembre 2020)

Astolfi, J.-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37449/briere-29-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y (consulté le 20 novembre 2020)

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* ; *Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles.*

https://www.researchgate.net/publication/281802764_Pour_enseigner_et_apprendre_l'orthographe_Nouveaux_enjeux_-_Pratiques_nouvelles_EcoleCollege (consulté le 10 novembre 2020)

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe (2001) https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8 (consulté le 10 novembre 2020)

Clark, E. (1998). *Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français.* Fait partie d'un numéro thématique : L'acquisition du français langue maternelle. pp. 49-60. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6250 (consulté le 15 octobre 2020)

Corde, S. P. (1980). *Que signifient les erreurs des apprenants ?* pp. 9-15. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. (consulté le 15 octobre 2020)

Coste, D. (1985). *Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère*. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6351, 1985 (consulté le 7 octobre 2020)

Damić Bohač, Darja. Pećnik, Petra. (2019). *Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Debyser, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences*. Langue française. N°8, pp. 31-61. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527 (consulté le 8 octobre 2020)

Demirtaş, L. (2009). *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. Hüseyin Gümüş. Université de Marmara. https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf (consulté le 5 octobre 2020)

Fleming, M. (2009). *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation*. https://rm.coe.int/l-usage-de-descripteurs-dans-l-apprentissage-l-enseignement-et-l-evalu/16805a2354, (consulté le 10 novembre 2020)

Hamel, M.-J., Milićević, J. (2007). *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage*. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), pp. 25-45. http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf (consulté le 10 novembre 2020)

Huver, E. (2019). *De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02047334/document (consulté le 10 novembre 2020)

Jamet C. (2005). *Identification de problèmes et contrastivité*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle Vol. 38, pp. 95-113. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-95.htm (consulté le 10 novembre 2020)

Klett, E. (2019). *Le vocabulaire : le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères*. https://www.researchgate.net/publication/330542259_LE_VOCABULAIRE_LE_PARENT_PAUVRE_DE_L'ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES_ETRANGERES (consulté le 15 novembre 2020)

Klinger, D., Véronique G. D. (2006). *La grammaire du Français fondamental: Interrogations historiques et didactiques.* https://journals.openedition.org/dhfles/1189 (consulté le 10 novembre 2020)

Mel'čuk, I., Polguère A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Duculot, Paris/Louvain-la-Neuve. https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=866 (consulté le 15 octobre 2020)

Mel'čuk, I. (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte ; leçon inaugurale*. Collège de France, Chaire Internationale. http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf (consulté le 10 octobre 2020)

Nehaoua, L. (2010). *Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. https://gerflint.fr/Base/Algerie9/lounis.pdf (consulté le 28 octobre 2020)

Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le français dans le monde N°347, pp. 37-40.

https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf (consulté le 10 octobre 2020)

Rodrigues, C. (2010). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère*. https://www.researchgate.net/publication/41648375_Aide_a_l'apprentissage_du_vocabulaire_dans_un_environnement_hypermedia_en_Francais_Langue_Etrangere (consulté le 20 octobre 2020)

Villeneuve-Lapointe, M. & Lafontaine, L. (2015) *Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire: une exploration*. Language and Literacy, 17(3). https://www.researchgate.net/publication/304233273_Strategies_de_memorisation_de_l'orthographe_lexicale_chez_des_eleves_du_1er_cycle_du_primaire_une_exploration (consulté le 10 septembre 2020)

Zajac, J. (2009). *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*. Université de Varsovie, Pologne. https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/zajac.pdf (consulté le 28 novembre 2020)

Grille d'évaluation de la production écrite B1 http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-scolaire.pdf (consulté le 10 septembre 2020)

Dictionnaires en ligne :

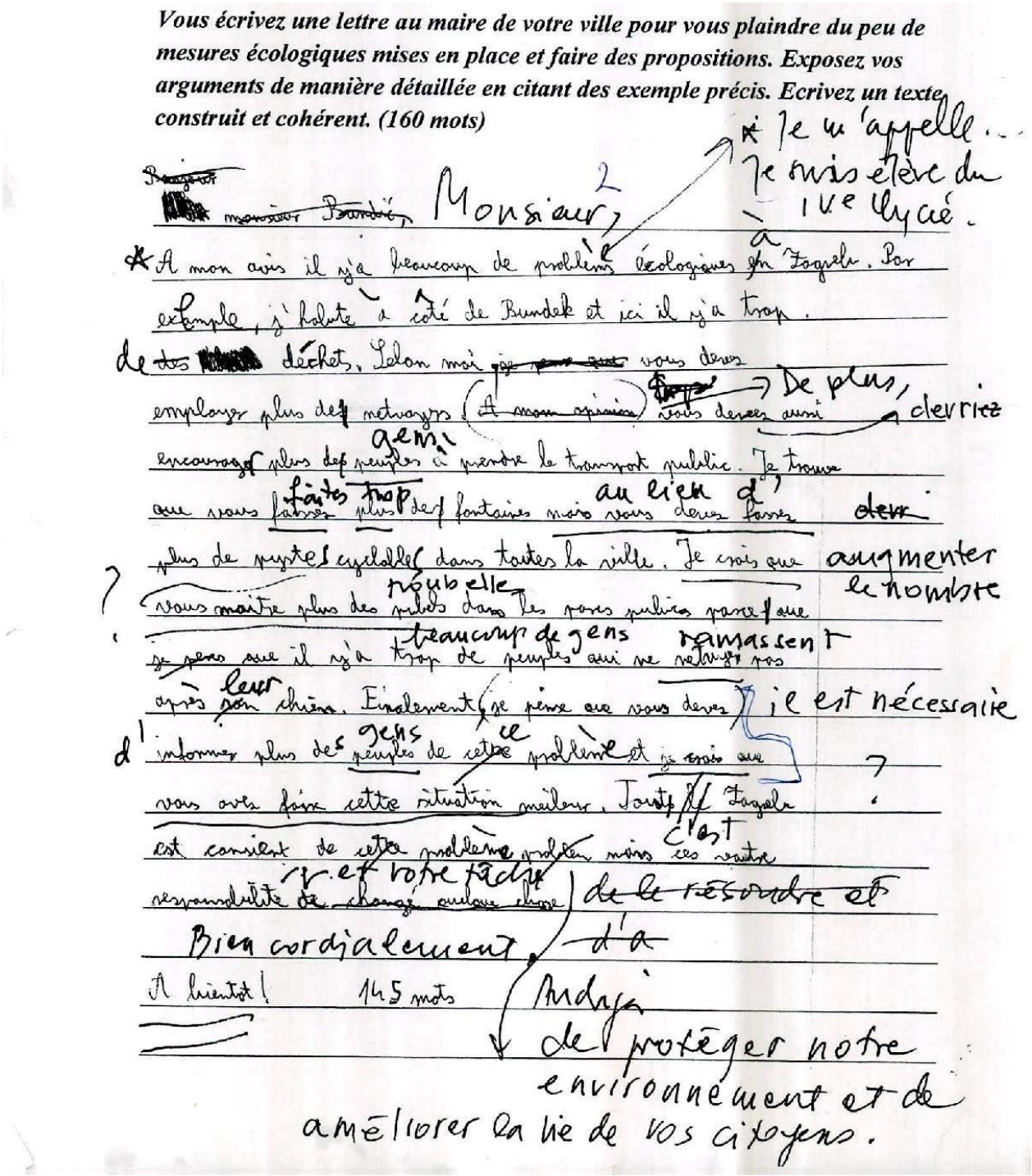
https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/ (consulté en novembre 2020)

https://www.larousse.fr/ (consulté en novembre 2020)

http://hjp.znanje.hr/ (consulté en novembre 2020)

Annexe

A1 :



Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

[redacted] Monsieur le Maire,

Je m'appelle [redacted] je suis élève du IVe Lycée.

A mon avis il y a beaucoup de problèmes écologiques à Zagreb. Par exemple, j'habite à côté de Bundek et ici il y a trop de déchets. Selon moi vous devez employer plus de nettoyeurs. De plus, vous devriez encourager plus de gens à prendre le transport public. Je trouve que vous faites trop de fontaines mais vous devez faire au lieu d'plus de pistes cyclables dans toute la ville. Je crois que vous devez augmenter le nombre de poubelles dans les rues publics parce que beaucoup de gens ramassent je pense que il y a trop de peuples qui ne nettoyent pas après leur chien. Finalement, je pense que vous devez informer plus de gens de ce problème et je crois que vous avez faire cette situation meilleur. Zagreb est conscient de cette problème mais ce n'est pas votre responsabilité de changer quelque chose et votre tâche de le résoudre et d'a

Bien cordialement,

A bientôt! 145 mots

Andrija

de protéger notre environnement et de améliorer la vie de vos citoyens.

Date: / 25 points

Test de vocabulaire

14

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé un cadet
Les vêtements ringards les vêtements branché
Démolir renové
Se méfier de
Concéder refuser

0 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 Intelligente
Lors de pendant
Sobre
Volontiers bénévolat
Poursuivre continuer ✓
Lorsque pour-que
Etre issu de être fils de
Détériorer
Sauvegarder regarder

1 9 / 10 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé retourner dans son pays original
Un produit dégriffé un produit mal
La femme au foyer
Sécher les cours ne pas participer dans les cours
La subvention un sanction

6 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. Ⓥ **F**

2. Le grade de Master = bac + 3 Ⓥ **F**

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

Ⓥ **F**

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

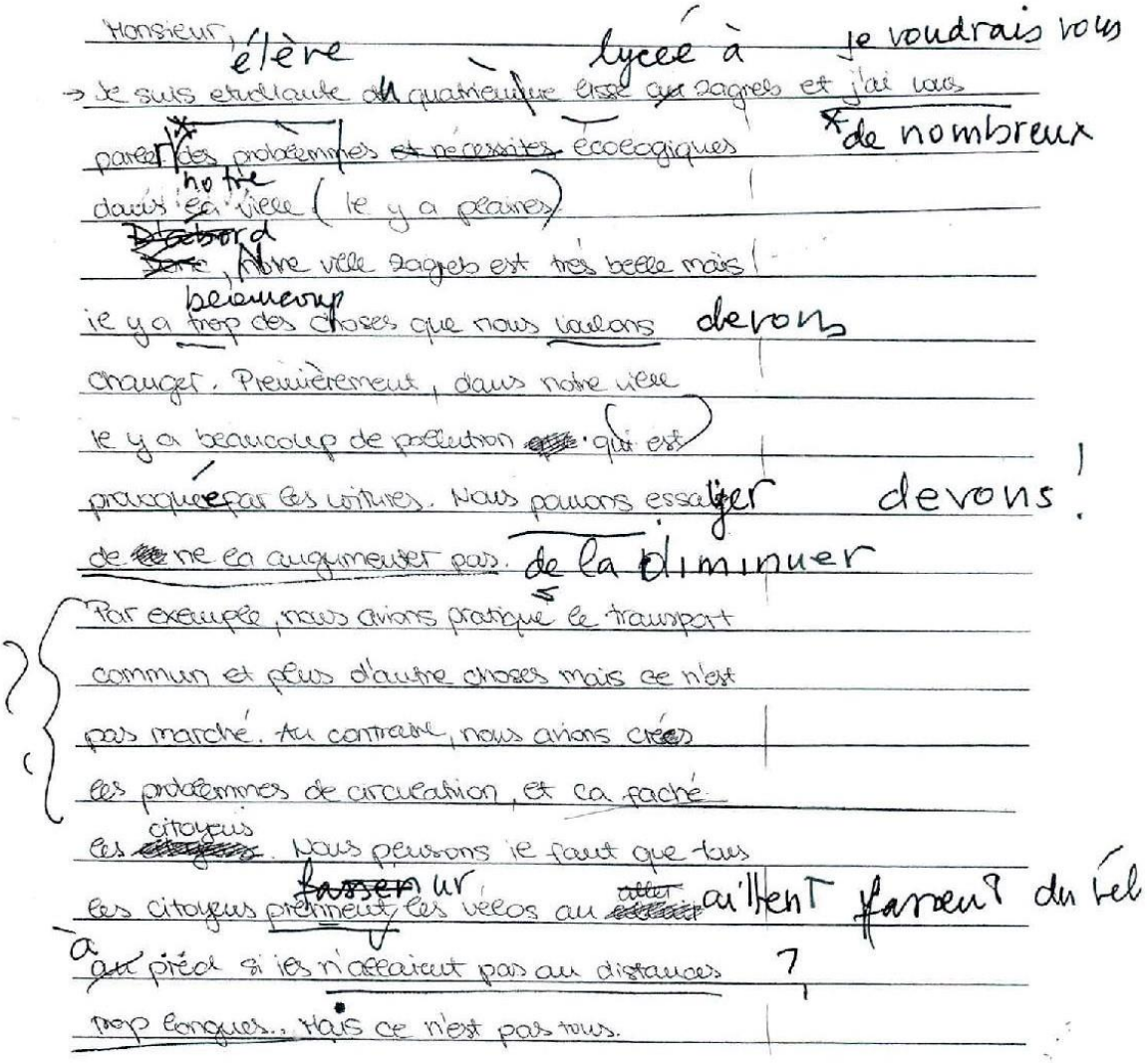
V Ⓕ

5. L'enseignement public en France est laïque. **V** Ⓕ

2 **/ 5 points**

A2 :

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)



Monsieur, élève lycée à je voudrais vous
→ Je suis étudiante du quatrième classe au Zagreb et j'ai vous
parler des problèmes et nécessités écologiques de nombreux
dans notre ville (le y a plaines)
Notre ville Zagreb est très belle mais
le y a beaucoup des choses que nous devons
changer. Premièrement, dans notre ville
le y a beaucoup de pollution qui est
provoquée par les voitures. Nous pouvons essayer devons !
de ne en augmenter pas. de la diminuer
Par exemple, nous avions pratique le transport
commun et plus d'autre choses mais ce n'est
pas marché. Au contraire, nous avions créés
les problèmes de circulation, et ça faché
les citoyens. Nous pensons le faut que tous
les citoyens prennent les vélos au aillent travail du tel
à pied si ils n'habitent pas au distances
trop longues., Mais ce n'est pas nous.

Nous avons ces problèmes avec les déchetes.
C'est horrible que quelques citoyens jettent les déchets dans la rue par exemple les mégots, les papiers, etc. Je pense que c'est très irresponsable. Dans tout la ville il y a des poubelles pour plusieurs types des déchetes mais personne ne les respecteut pas. Si une personne respecte l'environnement, j'pense que les autres pourront respecter aussi.

répétition

Je sais que c'est notre compatibilité mais nous sommes besoin de votre aide.

avons

Bien cordialement,

Votre citoyens du 2ages.

Test de vocabulaire

(17)

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé benjamin, cadet
Les vêtements ringards les vêtements démodés
Démolir construire
Se méfier de _____
Concéder contester

3 **/ 5 points**

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 branché
Lors de grace à
Sobre discret, sympa
Volontiers bienvolées
Poursuivre gagné
Lorsque ainsi
Être issu de _____
Détériorer éteindre
Sauvegarder protéger

9 **/ 10 points**

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé Quand qqn. n'arrive pas travail
Un produit dégriffé _____
La femme au foyer femme qui ne travaille pas (elle travaille dans sa maison)
Sécher les cours ne venir pas au cours sans le permis de professeur ou parent.
La subvention _____

2 **/ 5 points**

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) F

2. Le grade de Master = bac + 3 V (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) (F)

5. L'enseignement public en France est laïque. (V) F

4 **/ 5 points**

A3 :

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Écrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Monsieur,

Je m'appelle [redacted] et je suis élève du IVe lycée de Zagreb. Nous vivons dans une ère des énormes menaces envers notre planète et c'est à nous d'essayer de la protéger. Pourtant, j'ai remarqué que dans notre ville nous faisons très peu afin de la sauvegarder.

D'abord, le système des pistes cyclables n'est pas assez développé, ce qui pose un problème pour les personnes qui veulent aller au travail à vélo pour réduire l'émission des gaz polluants. Aussi, il y a peu d'endroits où nous pouvons déposer nos ordures recyclables ou réutilisables et ils sont difficiles à trouver. C'est pour cela que je pense qu'il faudrait améliorer le système de recyclage pour que chaque ménage ait une opportunité de trier ses déchets. Ensuite, je trouve qu'il est absolument

nécessaire que vous incitiez les gens à prendre le transport en commun au lieu de conduire leurs voitures en réduisant le prix des billets et en augmentant le nombre de lignes des bus et des trains. Enfin, c'est possible aussi d'introduire les amendes pour les personnes qui jettent les ordures dans les espaces publics.

J'espère, que vous allez bien réfléchir d'introduire au moins quelques de vos propositions, parce que une ville moderne est une ville qui respecte l'environnement.

Bien cordialement,

Test de vocabulaire

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé cadet, cadette
Les vêtements ringards les vêtements branchés
Démolir construire
Se méfier de se fier à
Concéder contester

5 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être très élégant
Lors de pendant
Sobre modeste
Volontiers avec plaisir
Poursuivre ~~—~~
Lorsque quand
Etre issu de provenir de
Détériorer abîmer
Sauvegarder sauver

9 / ~~10~~ 9 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir trop de travail
Un produit dégriffé le produit dont la marque est retirée
La femme au foyer la femme qui prend soin de la maison et de la famille, qui cuit, nettoie, élève les enfants etc
Sécher les cours ne pas venir aux cours
La subvention l'aide financière de l'État

5 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) **F**

2. Le grade de Master = bac + 3 **V** (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) **F**

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) **F**

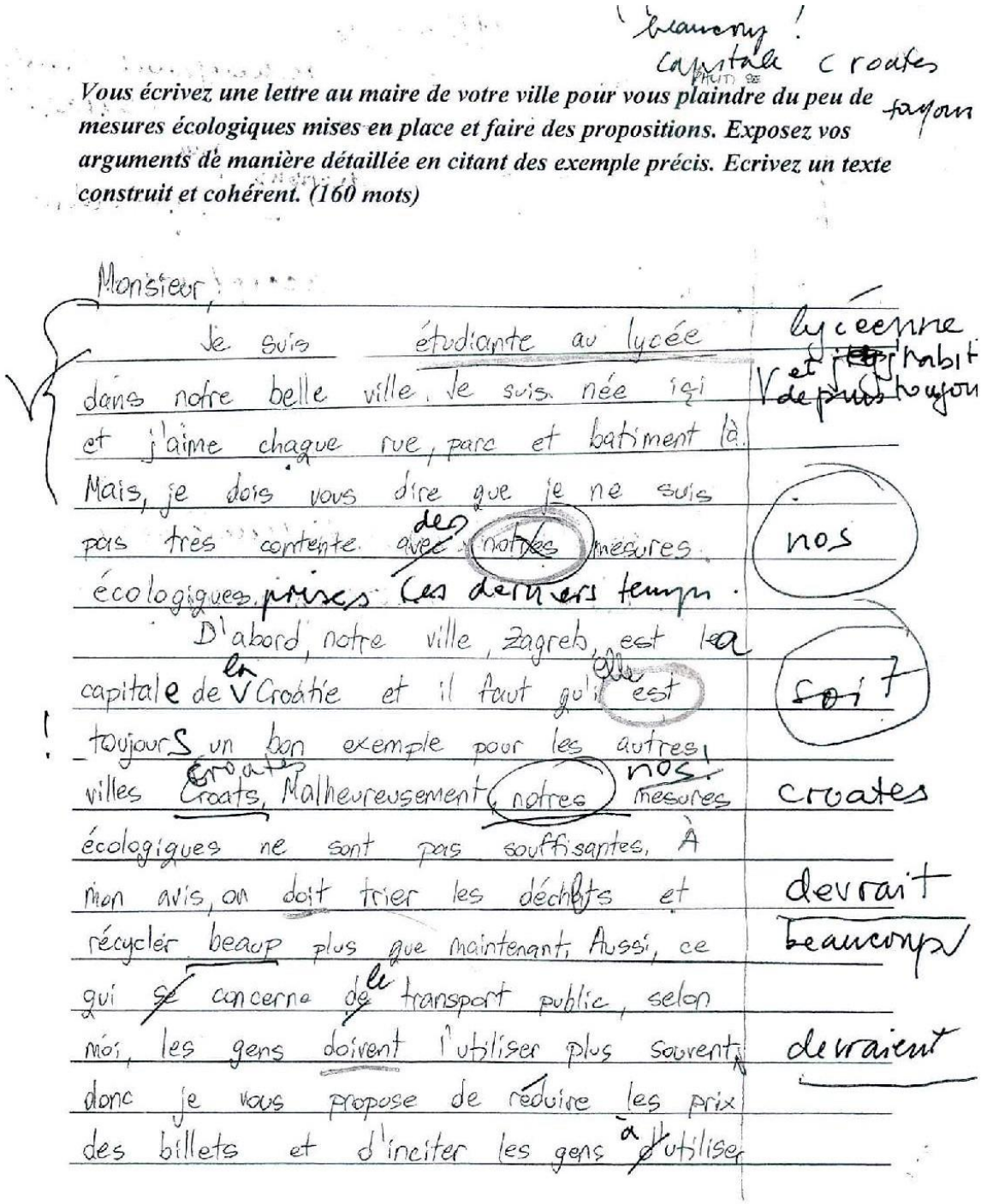
5. L'enseignement public en France est laïque. (V) **F**

√

_____ **/ 5 points**

4

A4 :



Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Monsieur,

Je suis étudiante au lycée dans notre belle ville. Je suis née ici et j'aime chaque rue, parc et batiment là. Mais, je dois vous dire que je ne suis pas très contente avec notres mesures écologiques prises ces derniers temps.

D'abord, notre ville, Zagreb, est la capitale de la Croatie et il faut qu'elle est toujours un bon exemple pour les autres villes croats. Malheureusement, notres mesures écologiques ne sont pas souffisantes. À mon avis, on doit trier les déchets et récycler beaup plus que maintenant. Aussi, ce qui se concerne de transport public, selon moi, les gens doivent l'utiliser plus souvent, donc je vous propose de réduire les prix des billets et d'inciter les gens à l'utiliser

la voiture ?

le tram plus souvient que le bus. De plus, il doit être plus de publicités éducatives on devrait avoir à la télé, parce que je pense que c'est la façon la plus effectif pour mettre les gens au courrent de réchauffage global. Pour conclure, il y a beaucoup plus d'autre mesures que nous devons faire prendre pour préserver notre ville, pays et planète. J'espère que vous n'ignorez pas mes propositions bienveillantes.

Bien cordialement,

.....

(emploi du conditionnel pour faire des propositions !)

Test de vocabulaire

/

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé benjamin
Les vêtements ringards branchéés
Démolir construire
Se méfier de se fier à
Concéder contester

4,5 / 5 points

0,5

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être très élégant
Lors de pendant
Sobre simple
Volontiers heureusement
Poursuivre continuer
Lorsque quand
Etre issu de venir de
Détériorer abîmer, endommager
Sauvegarder preserver

8 / 10 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beaucoup de travail
Un produit dégriffé le produit qui n'est pas marquée
La femme au foyer la femme qui n'a pas du traval formél*
Sécher les cours ne pas arriver sur les cours sans la permission du prof des par
La subvention l'aide financiére

* mais qui reste a la maisan et fait des autres chauses pour la famille et maison (nettoyer, cuisiner....)

5 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) F

2. Le grade de Master = bac + 3 V (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) F

5. L'enseignement public en France est laïque. (V) F

4 **/ 5 points**

A5 :

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

~~Cher~~ Monsieur le maire,

Je vous écris en espérant que vous vous rendez compte que notre ville manque sérieusement des mesures écologiques. Je voudrais vous donner quelques propositions à propos de ce sujet.

Pour commencer, j'ai remarqué que la moitié des citoyens ne sont pas conscients que plusieurs endroits pour trier les déchets se trouvent dans leurs quartiers. Il est nécessaire qu'on introduit (organise) les actions bénévoles éducatives pour informer les citoyens sur les mésures écologiques (sabotage ↑ introduire). Ensuite, je trouve qu'il faut qu'on encourage l'utilisation du transport en commun. Ce qu'il faut faire, c'est baisser le prix des billets (du transport) car comme ça (cela), on le rend plus rentable. Également, il vaut le coût (?)

public, publique

mieux que la ville organise moins de 120
concerts et festivals dans des parcs publics
pour préserver la nature au centre-ville.
Puis, selon moi, il ne faut pas attendre le dernier
moment d'introduire les sacs biodégradables
pour faire les courses et nettoyer
après les chiens. Finalement, je vous
propose d'augmenter le nombre d'introduire plus de pistes
cyclables. → pour éviter la répétition d'introduire
Étant
Comme (une) lycéenne, je passe presque
tout mon temps libre dans la ville qui
me permet de bien connaître ses problè-
mes écologiques. C'est pour cela que j'espère
que vous allez considérer mes propositions.
considérer
prendrez en considération

Bien cordialement,

Test de vocabulaire

17

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé ≠ le cadet
Les vêtements ringards ≠ les vêtements
Démolir ≠ construire
Se méfier de ≠
Concéder ≠ contester

3 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 se rendre élégant(e)
Lors de à cause de
Sobre
Volontiers bénévolat
Poursuivre suivre
Lorsque quand
Etre issu de provenir de
Détériorer abîmer
Sauvegarder protéger

6 / ~~10 points~~ 9 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé un produit (vêtement) dont la marque était enlevée.
Un produit dégriffé ~~(un produit)~~ avoir trop de travail.
La femme au foyer
Sécher les cours ~~(absentéisme)~~ être absent(e) au cours sans permis
La subvention l'aide financière donnée par l'État.

4 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) F

2. Le grade de Master = bac + 3 (V) (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) F

L'enseignement public en France est laïque. V (F)

4 / 5 points

A6 :

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Monsieur le maire,

Je suis lycéenne et je vous écris parce que je suis très inquiète pour notre ville. Puisque, conscient Vous êtes conscient de la grande pollution et comme ça ? j'espère que vous lirez et considérez mes idées.

Vous savez qu'en ce moment le climat est complètement bouleversé et qu'on doit faire arrêter le réchauffement climatique tout ce qu'on peut pour l'améliorer. Donc, on doit commencer avec notre ville. Au début, je pense qu'il n'est pas nécessaire qu'une famille ait plus qu'une voiture. Aussi, comme nous habitons dans une petite ville, il serait bien je souhaiterais de généraliser le covoiturage. Par exemple, si mon voisin travaille deux rues plus loin que moi, il n'y a aucun problème de partir ensemble, dans une voiture. Parce que si on fait ça, nos dépenses baissent, on pollue moins et aussi on ne doit pas partir

relire !

toutes seules. Puis, il y a aussi les petites
eco-gestes qu'on peut faire à la maison,
comme par exemple fermer le robinet
éteindre l'eau quand on
les
brasse nos dents, éteindre la lumière
en sortant
quand on sort de la chambre. N'oubliez pas
qu'il faut généraliser l'utilisation des
le recyclage
sacs biodégradables et aussi la récyclation
des déchets. Enfin, ce que je voulais ne faut faire
utiliser plus
c'est de introduire les énergies renouvelables
en commun comme les sources hidrolignes, de l'
hydrique
biomasse ou de soleil solaire. J'espère
du
Pour conclure je pense que j'avais
espère
vous éveiller votre conscience et que
que vous acceptera mes propositions
et vous essayerez de améliorer les vies
vos
de vos citoyens.

A bientôt,

Date: [illegible] / 25 points

Test de vocabulaire

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé cadet, cadette
Les vêtements ringards les vêtements soignés
Démolir construire
Se méfier de se fier à
Concéder ~~[illegible]~~ contester

4 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être très élégante
Lors de ~~[illegible]~~
Sobre modeste
Volontiers avec plaisir
Poursuivre continuer
Lorsque parce que
Etre issu de ~~[illegible]~~
Détériorer démolir
Sauvegarder ~~[illegible]~~ sauver

7 / 10 points 6/9

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beacoup de travail
Un produit dégriffé un produit sans la marque d'origine elle
La femme au foyer la femme qui ne travaille pas mais s'occupe de la maison
Sécher les cours s'absenter les cours sans le permis des parents
La subvention ~~[illegible]~~ l'aide financière versée par l'état

7
4,5 / 5 points

~~[illegible]~~

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) F

2. Le grade de Master = bac + 3 ~~V~~ ~~F~~ V(F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

~~V~~ ~~F~~ (V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

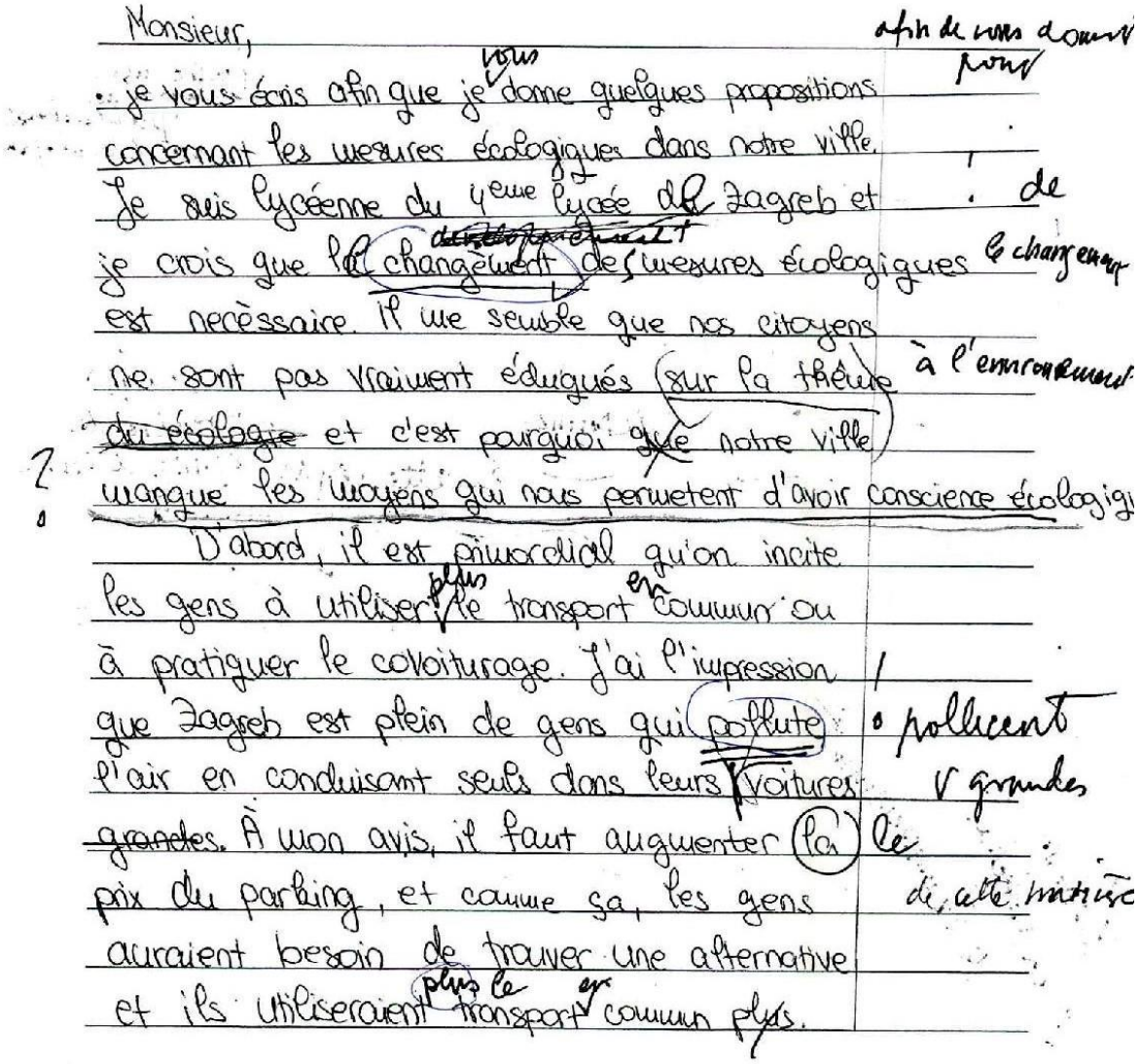
(V) F

5. L'enseignement public en France est laïque. V (F)

4 **/ 5 points**

A7

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)



Monsieur,

Je vous écris afin que je donne quelques propositions concernant les mesures écologiques dans notre ville. Je suis lycéenne du 4ème lycée de Zagreb et je crois que le changement des mesures écologiques est nécessaire. Il me semble que nos citoyens ne sont pas vraiment éduqués sur la théorie de l'écologie et c'est pourquoi que notre ville manque les moyens qui nous permetent d'avoir consciene écologiq

D'abord, il est primordial qu'on incite les gens à utiliser plus le transport en commun ou à pratiquer le covoiturage. J'ai l'impression que Zagreb est plein de gens qui pollute l'air en conduisant seuls dans leurs voitures grandes. À mon avis, il faut auguenter les prix du parking, et comme ça, les gens auraient besoin de trouver une alternative et ils utiliseraient plus le transport en commun plus.

Ensuite, il me paraît incroyable que notre ville ne possède suffisant nuuméro de poubelles. C'est simple : s'il y avait plus de poubelles dans notre ville, les gens trieraient plus. Pour ajouter, il y a beaucoup de mégots partout notre ville, et c'est un grand problème qu'on peut arrêter si on simplement interdit de fumer sur les endroits publics. Par ailleurs, il faut inciter les gens à préserver notre planète. Par exemple, on peut coller les publications différentes qui encouragent l'achat des produits biorespectueux ou qui nous rappellent d'économiser l'eau.

Finalement, je pense qu'il est nécessaire de faire l'action et d'encourager les citoyens à faire les bons décisions concernant l'écologie. Comme ça, on permettrait à tous de vivre mieux dans notre ville Zagreb. J'espère que vous accepterez mes propositions.

Cordialement,

un le nombre

Je pense que . . .

faire une campagne publicitaire sur l'écologie

agir

prendre de bonnes décisions

de cette façon

Date: 24/25 / 25 points

Test de vocabulaire

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé cadet, cadette
Les vêtements ringards les vêtements [redacted] à la mode
Démolir construire
Se méfier de se fier de/à
Concéder admettre

4/5 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être très élégant
Lors de pendant
Sobre discret
Volontiers avec plaisir
Poursuivre continuer
Lorsque quand
Etre issu de [redacted], venir de
Détériorer endommager
Sauvegarder protéger

10 / ~~10 points~~ 9/9

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé - avoir beaucoup de travail pour faire, très occupé...
Un produit dégriffé - un produit qui n'a pas d'étiquette, sans marq
La femme au foyer - une femme qui consacre sa vie à sa famille et sa maison
Sécher les cours - ne venir pas aux cours sans un raison réel
La subvention - une aide financière qui est donnée par l'État.

elle aussi ne travaille pas!

5 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) **F**

2. Le grade de Master = bac + 3 (V) (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) **F**

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) (F)

5. L'enseignement public en France est laïque. (V) (F)

2 **/ 5 points**

A8 :

Date.....

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Maire

Maire de Zagreb monsieur Bandić, (Monsieur,

je suis étudiante de la quatrième lycée et je vous élève du

écris concernant de la situation écologique de Zagreb.

Zagreb est la plus grande ville de Croatie qui est aussi dont elle est

la capitale Grace à ça il doit être un exemple pour elle devrait

les autres villes. C'est nécessaire qu'on fasse quelque je pense qu'il prenne

mesures écologique pour sauvgarder la beauté de notre

(ville) capitale

J'ai quelque propositions comment on peut protéger à faire pour mieux

notre chèse Zagreb. D'abord, pour commencer ~~dans~~

~~quelques boxes~~ simple, on peut installer des poubelles avec simplement un sélectif à

plusieurs compartiment. Un compartiment pour le verre, compartiment

un autre pour le papier, pour la plastique et pour le déchets ?

biodégradable. Quand nous commençons trier les déchets

nous avons déjà fait un pas vers le succès. Ensuite, pour l'a déjà un

baisser la pollution lumineuse mais aussi pour le dépenser ?

utiliser leur ~~beaucoup~~ d'énergie électrique on peut améliorer

l'éclairage de la rue avec l'addition des paneaux en installant

conteneur à verre

solaires. Si nous utilisions des panneaux solaires
on sauvegarderait beaucoup d'énergie et on baisserait
la facture d'électricité pour
les charges électriques de la ville entière entière.

Pour conclure, chaque changement qui conclur
on fait est un progrès. Et maintenant est le c'
dernière chance et temps pour commencer faire de il est temps
quelque chose d'différement. d'agir et
Cordialement, J'espère, Monsieur le maire, je de faire

23

Test de vocabulaire

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé cadet
Les vêtements ringards contre façon
Démolir construire
Se méfier de n'avoir pas confiance
Concéder _____

2 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être très élégant
Lors de pendant
Sobre modeste
Volontiers avec plaisir
Poursuivre continues
Lorsque cependant
Être issu de Être sur de
Détériorer decliner
Sauvegarder sauves

6 / ~~10~~ 9 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beaucoup de travail
Un produit dégriffé un article dont la marque a été retiré
La femme au foyer une femme qui ne travaille pas, elle reste à la maison avec les enfants
Sécher les cours ne pas être n'être pas aux cours sans prescription des parents, des professeurs
La subvention une somme d'argent donnée donner par l'État
versée

5 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. (V) F

2. Le grade de Master = bac + 3 (V) F

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

V (F)

5. L'enseignement public en France est laïque. V (F)

2 / 5 points

A9

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Cher Monsieur (Baudic)

Je m'appelle ... et j'ai 16 ans. Je suis élève étudiante du 10ème lycée.

Je vous écris pour vous proposer des gestes pour améliorer l'écologie dans votre ville. l'environnement

Au début, je voudrais dire que je pense qu'il y a trop de pollution à Zagreb parce qu'il n'y a pas assez de poubelles pour trier des déchets et aussi, il y a beaucoup de voitures dans les rues. ?

Ma proposition pour empêcher la pollution de terre c'est d'augmenter le nombre de poubelles. Les poubelles devraient être placées dans les grands immeubles où il y a beaucoup d'habitants. Aussi, chaque habitant ménage peut avoir ses poubelles pour trier des plastique, verre, papier dans son ménage. pourrait

En plus, je pense que vous pouvez essayer d'améliorer les horaires de train, tram et bus pour que

d'
plus des habitants puissent aller au travail ou à
l'école en transport commun et ainsi diminuer la pollution,
on les gazes
de serre.
Ensuite, je pense que on devrait pratiquer plus
Aussi, une geste pour diminuer ~~les gazes de serre~~
c'est ~~la~~ covoiturage. pour
~~Les~~ habitants peuvent aller avec ses collègues ou
avec ses voisins dans la même voiture au travail
et divide l'argent pour l'éssence. partager les frais d'essence
Donc, avec ces idées et ces propositions
on peut (empêcher diminuer la pollution et la diminuer pourrait
progressivement. Si on peut pourrait inciter les habitants
à de faire ces choses, on pourrait avoir la plus belle.
appliquer les écogestes
qui est plus beau et qui est nettoyeur.)
Bien cordialement, belle
vivrions
nous vivre dans une ville
plus belle et plus propre

Test de vocabulaire

15

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

2

L'ainé cadet, te (cadette)
Les vêtements ringards démodé
Démolir construire
Se méfier de faire confiance à
Concéder finir

2 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être en mode
Lors de pendant
Sobre simple
Volontiers bénévole
Poursuivre continuer
Lorsque pendant
Etre issu de
Détériorer
Sauvegarder protéger

7 / 9 / 10 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beaucoup de travail
Un produit dégriffé qqch qui a une erreur
La femme au foyer femme qui fait les taches ménagers pour sa famil
Sécher les cours aller des cours sans la permission des parent ou à prof.
La subvention l'aide financière (versée) par l'état

3 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. V (F)

2. Le grade de Master = bac + 3 V (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) F

5. L'enseignement public en France est laïque. V (F)

3 / 5 points

A10

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Monsieur le maire se présenter !!

Je vous écris cette lettre parce que, selon moi, les mesures écologiques dans à Zagreb ne sont pas assez pour préserver il n'y a pas assez
la nature (près de) et dans notre ville et ses alentours.
Maintenant, il y a beaucoup plus de gens qui habitent Zagreb qu'avant et moi les gens,
la stresse pour l'environnement arrive aussi
Il faut que je vois faisse plus de mésures écolo
Dans la majorité des ménages toutes chaçun a
les personnes ont son voiture. la covoiturage n'existe presq
épaisse, et donc il y a plus de gaz d'échap pas
Serre qui menace la nature et l'air. Heureusement pas
(autour cette ville) les gens les peuples ils usis
gaspillent l'électricité, l'eau et le
chauffage. Je vous propose que vous baissez
la chauffage pendant l'année dans quelques
d'institutions publiques et pendant la nuit

~~met~~ introduisait.
met

électricité aussi. Et puis, si on mettra une
Ce
amende en place pour tous ceux qui laissent les
déchets dans la nature, les touristes passeraient
et
moins de stresse pour nos parcs ≠ le
centre-ville ... La pollution causée par les
voitures est l'un des plus grands problèmes dans
Je pense que
Zagreb, donc on devrait ~~limiter~~ le nombre des voitures
ou devrait limiter.
dans une famille, mais cependant on
en fonction
par rapport
devrait
pour le nombre des personnes dans le
ménage (~~et aussi par des exceptions~~)
est une option qui merit être prise
en considération.

D'autre grandes villes en Croatie
ont la même problème, et il faut que
Zagreb, comme la ville capitale devient
en
un exemple. Une manière plus écologiquement
d'agir
est possible, et il faut le faire au
il est essentiel que
plus vite possible
nous le réalisons.

Conclusion,

Date: le 14 mai 2019

Test de vocabulaire

3

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé cadet
Les vêtements ringards branchés
Démolir construire
Se méfier de faire confiance à
Concéder contester

5 /5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 s'habiller
Lors de pendant
Sobre modeste
Volontiers bénévole
Poursuivre continuer
Lorsque
Etre issu de originaire, venir de 0,5
Détériorer
Sauvegarder protéger

5,5 /10 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beaucoup de travail
Un produit dégriffé un article qui n'a pas de marque
La femme au foyer une femme qui ne travaille pas - une chômeuse 0,5
Sécher les cours partir de l'école sans permission des parents ou
La subvention

3,5 /5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1. **Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat.** V **F**

2. **Le gradè de Master = bac + 3** V **F**

3. **Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.**

V **F**

4. **Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.**

V **F**

5. **L'enseignement public en France est laïque.** V **F**

7 / 5 points

A11

Vous écrivez une lettre au maire de votre ville pour vous plaindre du peu de mesures écologiques mises en place et faire des propositions. Exposez vos arguments de manière détaillée en citant des exemple précis. Ecrivez un texte construit et cohérent. (160 mots)

Monsieur le maire,

je vous écris pour montrer que les mesures écologiques et systèmes de recyclage dans notre ville ne sont pas efficaces. Je pense qu'il est nécessaire d'améliorer ce système et je veux me permets de vous donner quelques exemples idées de meilleur pour protéger améliorer notre environnement. A mon avis ce qu'il faut faire c'est d'organiser le tri des déchets de mieux. En me promenant dans notre ville, je vois trop des déchets dans les rues. Selon moi, la meilleure solution (plus facile) est d'installer les poubelles pour le serait plastique, papier et déchets organiques dans les quartiers (et rues) de notre ville. Si on fait le maintenant notre ville sera plus belle dans le futur. Aussi, le tri efficace permet d'organiser le recyclage plus facilement. Avec le recyclage on peut disposer des déchets et ainsi ~~ce~~ protéger l'environnement ou diminuer la pollution. environnement

Une autre proposition c'est d'inciter les habitants (1) à utiliser les modes de transport en commun. Ça nous permet d'utiliser moins des types d'énergie qui causent la pollution. Le transport public utilise moins d'énergie pour transporter beaucoup plus de gens des gens. Il est nécessaire d'inciter motiver les habitants à utiliser moins les voitures et gens. La solution pour ça

Nous pourrions
vous nourrier

augmenter du
peut être l'augmentation des prix de parking dans la ville et la réduire
diminution de le prix du transport public. Il faut que vous montrez
aux habitants que le transport en commun est un option plus affordable. ? rentable
En conclusion, je pense qu'il est nécessaire de montrer que l'écologie
mieux pour l'environnement et avec ça mieux pour nous.
Vous êtes la première personne de notre ville et c'est votre tâche de
faire tout pour (améliorer la vie dans la ville.) protéger l'environn
ement de nos citoyens.
Cordialement, un habitant concerné de notre ville

Test de vocabulaire

1. Quels sont les antonymes des mots suivants?

L'ainé le cadet
Les vêtements ringards les vêtements branchés, les vêtements qui sont à la mode
Démolir construire
Se méfier de être fier de
Concéder contester

4 / 5 points

2.Quels sont les synonymes des mots suivants?

Se mettre sur son 31 être élegant
Lors de _____
Sobre calme
Volontiers _____
Poursuivre _____
Lorsque pourtant
Etre issu de venir de
Détériorer abimer
Sauvegarder protéger

5 / 10 points

3.Ecrivez la définition des mots et expression suivants:

Etre débordé avoir beaucoup de travail
Un produit dégriffé un produit dont la marque d'origine est retirée
La femme au foyer une femme qui travaille à la maison, qui s'occupe de sa famille
Sécher les cours s'absenter des cours sans la permission de professeurs
La subvention une somme d'argent donnée par l'état pour par exemple construire gaz, acheter gaz

5 / 5 points

Vrai ou faux? Entourez la bonne réponse.

1.Pour intégrer une licence il est nécessaire d' être titulaire d'un baccalauréat. V (F)

2. Le grade de Master = bac + 3 V (F)

3. Le troisième cycle de l'enseignement supérieur correspond à la formation doctorale.

(V) F

4. Le cursus est cycle des études universitaires sanctionné par une série de diplômes.

(V) F

5. L'enseignement public en France est laïque. (V) (F)

3

/ 5 points