UNIVERSITÉ YAHIA FARÈS DE MÉDÉA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Étrangères

École Doctorale de Français (Réseau LaFef)
Pôle Centre - Antenne de Médéa

THÈSE

Pour une didactique du lexique basée sur la lexicologie explicative et combinatoire

Évaluation de la compétence lexicale des étudiants en licence de français

En vue de l'obtention du doctorat en Didactique

Par :
Djelloul Haboul

Membres de jury :

Pr. Djamel Kadik (Université de Médéa), Président.
Pr. Nabila Benhouhou (ENS de Bouzaréah), Examinatrice.
Pr. Saliha Amokrane (Université d'Alger 2), Examinatrice.
Pr. Wardia Yermeche (ENS de Bouzaréah), Examinatrice.
M.C. Noudjoud Berghout (Université d'Alger 2), Examinatrice.
Pr. Atika Yasmine Abbès-Kara (ENS de Bouzaréah), Rapporteur.
Pr. Pascal Ottavi (Université Pascal Paoli de Corse), Rapporteur.

Année universitaire 2015-2016

Titre

Pour une didactique du lexique basée sur la lexicologie explicative et combinatoire

Évaluation de la compétence lexicale des étudiants en licence de français

Remerciements

Arrivé au terme de ce parcours de doctorat, parcours parsemé d'avancées et de reculs, de moments de désespoir et d'autres de génies, et au souvenir des longues journées passées dans la rédaction et la recherche des idées bâtissant une logique que réclame un travail scientifique, je dois témoigner toute ma gratitude aux personnes qui m'ont accompagné durant cette aventure, à leur tête mes deux directeurs de recherche. Je remercie vivement Mme Yasmine Abbès-Kara dont les encouragements et la confiance m'ont permis de me relancer devant les obstacles inhérents à tout travail d'investigation partant du terrain. Je la remercie pour m'avoir permis de repousser les limites de ma réflexion scientifique, pour ses remarques judicieuses et enrichissantes et surtout pour sa disponibilité tout au long des années de magistère et de doctorat.

Cette thèse doit également à M. Pascal Ottavi dont les relectures et remarques ont grandement contribué à la qualité de cette recherche. Les conseils avisés qu'il m'a prodigué durant toutes ces années n'ont pas cessé de faire progresser ce travail de thèse. Enfin, Je le remercie pour son accueil à l'université de Corse et pour sa générosité lors de mes séjours à Corte.

J'aimerais aussi témoigner ma reconnaissance à M. Djamel Kadik pour avoir veillé depuis des années sur la filière *Didactique* à l'université de Médéa. Ce cap passé, j'espère pouvoir lui partager ainsi que mes collègues au laboratoire une partie de la tâche noble, pourtant énorme, qu'il a daigné prendre en charge depuis toutes ces années.

Bien entendu, mes remerciements vont également aux membres de jury pour le temps et l'effort consacrés à l'examen de ma thèse, mais aussi pour leur participation dans ma formation en post-graduation. J'espère que ce travail saura les intéresser.

Comme la rédaction de cette thèse s'est déroulée au même temps que nous assumions la charge d'enseignant maître assistant, je dois remercier M. Abbès Abdelaziz, l'ex-chef du département de français, pour m'avoir autorisé l'accès à l'archive afin d'exploiter des copies des étudiants de 3ème année dans le cadre de cette thèse.

Dédicace

À mes parents,

À mon épouse,

À mon fils Adem.

Liste des tableaux

Tableau 1. Exemple d'analyse sémique selon Pottier (1967) 41

Tableau 2. Exemple de connaissances lexicales et de connaissances métalexicales 91

Tableau 3. Le développement de l'acquisition lexicale en langue maternelle 95

Tableau 4. La typologie des confusions lexicales en L2 selon Théophanous (2001:132) 134

Tableau 5. La typologie explicative des erreurs lexicales selon Anctil (2010 :206) 135

Tableau 6. Les classes d'erreurs lexicales de notre typologie descriptive 156

Tableau 7. Notre typologie explicative des erreurs lexicales 157

Tableau 8. Répartition des erreurs de notre corpus selon les classes de la typologie (sans orthographe) 159

Tableau 9. Comparaison des proportions de classes de mots avec et sans orthographe 198

Tableau 10. Répartition des erreurs de chaque classe de mots dans les classes d'erreurs de notre typologie descriptive 199

Tableau 11. Programme détaillé du cours de lexicologie 238

Tableau 12. Mise en parallèle des deux volets de notre intervention didactique 287

Tableau 13. Typologie des maladresses et des fautes lexicales (Patris et Vansnick, 1992) 330

Tableau 14. Caractérisation des erreurs lexicales selon Granger et Monfort (1994) 331

Tableau 15. Typologie des erreurs lexicales (Milićević et Hamel ,2007) 331

Tableau 16. Typologie structurales des problèmes lexicaux selon Anctil (2005:132) 333

Tableau 17. Typologie des erreurs lexicales selon Luste-Chaa (2009) 334

Tableau 18. Typologie descriptive des erreurs lexicales selon Anctil (2010:194) 335

Liste des figures

Figure 1. Représentation du nom *dog* tirée du Hudson (1985) 46
Figure 2. Exemple de série proportionnelle avec inconnue 47
Figure 3. Exemple d'article du *LAF* de (Mel'čuk et Polguère, 2007) 57
Figure 4. Exemple de hiérarchisation sémantique 75
Figure 5. L'association lexicale (Kroll et Stewart, 1994) 97
Figure 6. La médiation conceptuelle (Kroll et Stewart, 1994) 97
Figure 7. Le modèle asymétrique (Kroll et Stewart, 1994) 97
Figure 8. Le modèle des traits conceptuels (De Groot, 1998) 98
Figure 9. Échantillon sémantico-lexical bilingue (Prince, 1998) 99
Figure 10. Vue d'ensemble de la catégorisation des erreurs lexicales selon Granger et Monfort (1994) 118
Figure 11. Répartition des 918 erreurs lexicales de notre corpus 160
Figure 12. Répartition des 206 erreurs de combinatoire lexicosyntaxique 162
Figure 13. Répartition des 145 erreurs de combinatoire lexicomorphologique 171
Figure 14. Répartition des 311 erreurs formelles 177
Figure 15. Répartition des 183 erreurs sémantiques 182
Figure 16. Répartition des 48 erreurs de combinatoire lexicale 188
Figure 17. Répartition des 25 erreurs de combinatoire pragmatique 193
Figure 18. Répartition des 918 erreurs lexicales en fonction des types d'UL 195
Figure 19. Répartition des types d'erreurs touchant les 42 locutions 196
Figure 20. Répartition des 918 erreurs lexicales en fonction des classes de mots 197
Figure 21. Répartition des erreurs orthographiques de notre corpus 201
Figure 22. Proportions des hypothèses explicatives 204
Figure 23. Fiche lexicale 1 (pour enseignant) 279
Figure 24. Fiche lexicale 2 (pour enseignant) 280
Figure 25. Fiche lexicale 1 (pour étudiant) 281
Figure 26. Fiche lexicale 2 (pour étudiant) 282

Liste des abréviations

UL : Unité Lexicale

RCM : Règles de Construction de Mots

FLS : Français Langue Seconde

FLE : Français Langue Étrangère

FLM: Français Langue Maternelle

LS: Langue Source

LC: Langue Cible

L1: Langue Première

L2: Langue Seconde

Sommaire

Remerciements iii
Dédicace iv
Liste des tableaux v
Liste des figures vi
Liste des abréviations vii

Introduction générale 01

Chapitre I. Contexte, problématique et objectifs de la recherche 10
1. Contexte et motifs de la thèse 12
2. Les résultats d'une recherche antérieure 14
3. Problème général 18
4. Problème spécifique 30
5. Objectifs de la recherche 35

Chapitre II. Approches linguistiques du lexique : Quel modèle didactiser ? 36
1. Les modèles descriptifs du lexique : synthèse critique 38
2. L'approche du lexique adoptée 49
3. Le lexique sous la lumière de la LEC 59

Chapitre III. Acquisition du lexique et erreur lexicale 81
1. La compétence lexicale 83
2. L'acquisition lexicale 93
3. L'erreur et l'analyse des erreurs 100
4. L'erreur lexicale dans le cadre de notre recherche 113

Chapitre IV. L'analyse des erreurs lexicales de notre corpus 137
1. Méthodologie 139
2. La description des erreurs lexicales de notre corpus 158
3. L'explication des erreurs lexicales de notre corpus 202
4. Les limites des outils d'analyse mis en œuvre 220

Chapitre V. Pour une didactique du lexique basée sur la LEC 222
1. Intervention didactique en réponse à la description des erreurs lexicales 224
2. Intervention didactique en réponse à l'explication des erreurs Lexicales : un cours de lexicologie basé sur la LEC 233
3. Mise en parallèle des deux volets de notre intervention didactique 283
4. Vers le développement de la compétence lexicale chez nos étudiants 289
5. Vers le développement de la compétence métalexicale chez nos étudiants 294
6. Vers la formation des enseignants en didactique du lexique 296

Conclusion générale 299

Bibliographie 306

Annexes à la thèse 328
Résumé 438
Abstract 439
ملخص 440

Introduction générale

Y'a les mots

Y 'a les mots qui amusent et ceux qui abusent
Les mots qui blessent comme autant de morsures
Les mots qu'on pleure et crache en venin dans le chagrin
Et ceux qu'on échange en poignées de main

Y'a les mots qui nous lient sous le seau du secret
Et ceux qui déchirent et séparent à jamais
Les mots qui nous hantent pour un instant de folie
Et ceux qui disparaissent dans l'oubli
(...)
Y'a les mots qu'on soupire pour passer aux aveux
Ceux qu'on murmure pour mieux parler à son Dieu
Les mots qui frappent pour nous aider à tout comprendre
Et ceux qu'on échappe et qu'on aimerait bien reprendre

Francine Raymond

Depuis une vingtaine d'années, on assiste à un engouement nouveau pour les recherches sur le lexique, son enseignement et son apprentissage[1]. Cet intérêt pour le lexique qui survient tardivement par rapport aux autres domaines de la langue (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) n'est pas le fruit du hasard. En effet, pendant une longue période, le lexique était considéré comme le lieu d'irrégularités par excellence contrairement à la syntaxe, domaine des catégories et des constructions, ou à la morphologie (Slatka, 1969 ; Delesalle et Gary-Prieur, 1976 ; Rey, 1977). Il y a seize ans, Danielle Leeman (2000) écrivait :

> «Le lexique procure le vertige de l'infini : des milliers de mots, à peu près tous polysémiques-ce qui multiplie les sens à maîtriser-, traversés par des relations synonymiques ou antonymiques non systématiques-variant selon les emplois-, que nulle énumération ne peut épuiser (la liste étant une description basique) ni, *a fortiori*, que nulle règle ou régularité ne peut organiser.» (p.42).

À leur tour, Calaque et Grossmann (2000) expliquent la minoration du fait lexical durant une trentaine d'années par la domination des théories transformationnelles et génératives et ajoutent que « *puisqu'il s'agissait d'établir des règles, le lexique, lieu de l'irrégularité, ne pouvait apparaître que comme un résidu*» (p.5).

L'enseignement du lexique, quant à lui, était le plus souvent réduit à un enseignement soit fossilisé dans d'autres routines pédagogiques, soit annexé à d'autres apprentissages jugés plus fondamentaux comme la lecture (reconnaissance des mots) ou l'étude des textes (définitions dans les marges, questions de sens littéral ou contextuel) (David, Paveau et Petit, 2000 :3) sans distinguer entre la valeur du lexique dans la langue et sa valeur dans l'emploi à travers le discours (Bastuji, 1978). Reboul-Touré (2002) va jusqu'à affirmer que « *les enseignants travaillent essentiellement*

[1] Voir, entre autres, Picoche (1993), Granger et Monfort (1994), Boogards (1994), David (2000), Leeman (2000), Calque et Grossmann (2000), Nisubire (2002), Tremblay (2003, 2009), Benhouhou (2009), Luste-Chaa (2009), Anctil (2005, 2010).

la grammaire, la lecture, l'écriture et délaissent le lexique qui se trouve souvent au service d'autres apprentissages» (p.123).

De son côté, Vancomelbeke (2004) affirme que

> «L'apprentissage du vocabulaire dans les écoles est souvent considéré, quel que soit le niveau d'enseignement, comme 'la cinquième roue du carrosse'. Contrairement à la grammaire, à la conjugaison ou à l'orthographe, qui font l'objet d'études régulières, voire systématiques, le vocabulaire est souvent abordé, cahin-caha, sans qu'un objectif précis soit véritablement formulé.» (p.7)

Le même auteur pose trois hypothèses afin d'expliquer la place minime qu'occupe le lexique dans l'enseignement du français. Tout d'abord, l'impossibilité de définir les limites du lexique due à sa taille imposante, ce qui éloigne la possibilité d'enseigner sa totalité[2]. De plus, l'absence de règles claires et consensuelles régissant le lexique «*lieu d'irrégularité*», contrairement à la grammaire ou à la syntaxe. Finalement, nombre d'enseignants considèrent que l'acquisition du lexique se fait naturellement et qu'il est légitime de reléguer l'enseignement du lexique à l'arrière-plan de leurs préoccupations.

Les pratiques enseignantes du lexique semblent se limiter à une approche quantitative qui s'appuie sur des listes de vocabulaire décontextualisé. Au lieu d'enseigner les grands principes qui régissent le lexique du français, l'enseignement de ce dernier se cantonne dans le choix de mots spécifiques par l'enseignant en visant la maîtrise de l'orthographe lexicale qui n'est qu'une des dimensions nécessaires à une réelle maîtrise de l'unité lexicale (Anctil, 2010:8).

De plus, la consultation du dictionnaire par les apprenants se limite, dans la plupart du temps, à une simple correspondance entre les mots et les choses ; les autres informations caractérisant l'unité lexicale (le genre, l'invariabilité, le régime syntaxique, la synonymie, la polysémie, la

[2] Cela justifie les difficultés que soulèvent les problèmes de sélection des mots à enseigner.

paronymie, les collocations, l'appartenance à un registre de langue, la connotation, etc.) ne font pas l'objet d'une étude systématique et régulière.

Face à cette situation, de nombreuses recherches ont commencé à voir le jour s'intéressant aux mécanismes d'acquisition et d'apprentissage du lexique ainsi qu'aux moyens d'optimiser son enseignement. Certains chercheurs ont orienté leur intérêt vers la question de la compétence lexicale chez les apprenants de langue maternelle ou seconde (Granger et Monfort, 1994 ; Lûdi, 1994 ; Grossmann, 2005 ; Hilton, 2006), d'autres ont essayé de rendre compte des mécanismes régissant l'apprentissage du lexique à partir des erreurs lexicales des apprenants (Patris et Vansnick, 1992 ; Millischer, 2000 ; Théophanous, 2001 ; Boudehne, 2006; Milićević et Hamel, 2007 ; Messeron et Luste-Chaa, 2008, Luste-Chaa, 2009 ; Anctil, 2005,2010 ; Bouthiba, 2010 ; Haboul, 2010, 2013). Ce travail de recherche se propose, à son tour, d'évaluer la compétence lexicale d'étudiants algériens inscrits en licence de français par le biais d'une analyse des erreurs lexicales relevés à partir de textes produits en classe. Cette analyse sera couronnée d'une intervention didactique visant à diminuer les problèmes lexicaux chez nos étudiants et à développer leurs connaissances métalexicales, c'est-à-dire leurs connaissances à propos du lexique.

Cette thèse se veut une continuité à notre travail de magistère sur la compétence dérivationnelle chez des lycéens algériens (Haboul, 2009) dont nous présentons les résultats au premier chapitre de cette thèse. Ces résultats ouvrent la porte à de nombreuses interrogations relativement aux problèmes lexicaux auxquels peuvent être confrontés les étudiants inscrits en licence de français dans les universités algériennes.

Comme nous assurons la fonction de maître assistant au département de français de l'université de Médéa, nous avons été confronté comme la plupart de nos collègues à la part considérable qu'occupent les erreurs lexicales dans les écrits de nos étudiants ainsi qu'aux difficultés que pose le lexique du français aux apprenants d'une manière générale.

De plus, nos recherches bibliographiques nous ont permis de constater qu'il n'existe, dans le contexte algérien, que peu de travaux sur l'erreur lexicale et son traitement en classe de français. Les quelques travaux s'intéressant à ce sujet n'offrent pas de descriptions suffisantes et plus fines de la compétence lexicale de nos apprenants et se limitent à une analyse des erreurs lexicales sur la base de classements d'erreurs lexicales élaborés dans d'autres contextes. Et même les résultats obtenus n'aboutissent pas, dans la plupart des cas, à de réelles solutions didactiques pouvant être concrétisées sur le terrain.

Par ailleurs, nous citons un bon nombre de travaux qui s'intéressent aux erreurs d'apprenants algériens du français adoptant une approche explicative de l'erreur plutôt qu'une analyse descriptive (Amorouayach, 2009 ; Belkacem, 2009 ; Outaleb-Pellé, 2010). La plupart de ces travaux font souvent recours aux interférences langue première (arabe)-langue étrangère (français) afin d'expliquer les processus ayant mené au type d'erreur traité, et les modèles linguistiques de référence sont rarement explicités.

Le choix d'aborder l'enseignement/apprentissage du lexique sous l'angle de l'erreur lexicale tire son origine de notre conviction que l'analyse des erreurs est un outil efficace pour la description de la compétence lexicale chez les apprenants si elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories linguistiques bien définies (Granger et Monfort, 1994 :55).

L'analyse des erreurs linguistiques, en général, et lexicales en particulier nécessite des outils linguistiques capables de rendre compte des formes erronées rencontrées en en fournissant une description à la fois claire et rigoureuse. À ce sujet, les travaux de Mel'čuk et Polguère (2007) dans le cadre de la théorie *Sens-Texte* (TST) et de sa branche lexicale, la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (LEC) ont permis d'offrir une description du lexique du français contenant toutes les informations nécessaires relatives à l'emploi d'une unité lexicale donnée. L'accent est mis davantage sur les

propriétés de combinatoire qui conditionnent cet emploi dans le discours. Et c'est ce modèle lexical qui constitue notre cadre de référence dans l'élaboration des outils d'analyse mis en oeuvre ainsi que les solutions didactiques proposées.

Le travail d'analyse mené dans le cadre de cette thèse s'appuie sur un corpus constitué de 114 textes rédigés par des étudiants inscrits en 3ème année de licence de français à l'université de Médéa. Ce corpus a été soumis à une analyse des erreurs lexicales à l'aide de deux typologies, l'une descriptive et l'autre explicative, que nous avons élaborées après une synthèse critique des différents classements des erreurs lexicales les plus pertinents présents dans la littérature consacrée à ce sujet[3]. Les résultats obtenus sont à la base d'une intervention didactique par laquelle nous essayerons de répondre à la nécessité, ou plutôt l'urgence de repenser la didactique du lexique tout en partageant la conviction de Nicolas Piémont (2008) selon laquelle «*le lexique est le module central de la langue, celui par rapport auquel se comprennent et se définissent tous les autres modules, et principalement la grammaire*» (p.1).

Cette intervention didactique vise le développement de deux types de connaissances chez nos étudiants : *des connaissances lexicales et des connaissances métalexicales*. Les premières relèvent spécifiquement de la compétence lexicale du locuteur et se rattachent à la maîtrise de la langue elle-même. Les secondes permettent de mieux comprendre le fonctionnement du lexique de la langue et décrire les phénomènes lexicaux (Tremblay, 2009:10). Nous pensons qu'il faut développer chez nos étudiants non pas seulement une compétence lexicale, mais aussi une compétence *métalexicale*. Ces deux types de compétence étant rattachés intimement comme nous le démontrerons au deuxième chapitre de cette thèse.

[3] Voir chapitre II de cette thèse.

Ce travail de recherche suit les trois axe principaux que l'on retrouve dans toute didactique d'une discipline : épistémologique (réflexion sur l'objet d'enseignement), psychologique (processus mis en place par l'apprenant pour apprendre) et praxéologique (intervention didactique de l'enseignant) (Halté, 1992).

Aussi cette thèse s'organisera-t-elle en cinq chapitres. Le premier chapitre décrit le contexte de la recherche, expose la problématique et précise les objectifs fixés. Le deuxième chapitre présente une synthèse critique des différentes approches du lexique en linguistique dans le but de justifier par la suite notre positionnement théorique en faveur de la TST, et plus précisément de la LEC. L'accent y sera mis sur les spécificités de ce modèle lexical, les applications lexicographiques et pédagogiques auxquels il a donné lieu et surtout l'intérêt qu'il présente comme cadre de référence pour cette recherche. La dernière section de ce chapitre introduit quelques savoirs lexicologiques issus de la LEC et qui nous serviront tout au long du travail d'analyse mené.

Dans le troisième chapitre, nous définissons les notions nécessaires à notre réflexion, à savoir la compétence lexicale et l'erreur lexicale. Le lexique y sera abordé sous un angle psycholinguistique lorsque nous nous intéresserons à l'acquisition lexicale aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère ou seconde. Nous terminerons ce chapitre par une synthèse critique des différents travaux sur l'erreur lexicale afin d'en dégager les éléments devant nous permettre de construire nos propres outils de classement des erreurs lexicales, en l'occurrence, les deux typologies: descriptive et explicative.

Le quatrième chapitre détaille la méthodologie mise en place pour l'analyse des erreurs lexicales et présente les typologies élaborées. Une grande partie de ce chapitre sera consacrée à l'exposé des résultats obtenus de notre analyse dans ses deux volets : description et explication.

Le dernier chapitre de cette thèse sera consacré, dans sa première section, à notre intervention didactique élaborée en réponse aux résultats de la description des erreurs lexicales de notre corpus. Un cours de lexicologie basé sur un système notionnel issu de la LEC vient par la suite couronner notre réflexion sur les sources possibles de ces mêmes erreurs lexicales. Ce cours sera mis en conformité avec le nouveau socle commun de licence dédié aux langues étrangères et dont le contenu sera intégré dans le programme des enseignements de la 2ème année de licence de français. Nous résumerons, à la fin dece chapitre, nos propositions en faveur du développement de la compétence lexicale et métalexicale chez nos étudiants et de la nécessité de former les enseignants en didactique du lexique.

Nous terminerons cette thèse par une conclusion qui rappelle les résultats obtenus de notre analyse des erreurs lexicales, résume notre intervention didactique, et présente quelques perspectives qui peuvent ouvrir la porte à des recherches futures.

Premier chapitre

Contexte, problématique et objectifs de la recherche

Introduction

Ce premier chapitre présente le contexte de la recherche, la problématique soulevée ainsi que les objectifs visés à l'issue de cette réflexion. Dans la première section, nous décrirons le contexte de préparation de cette thèse en insistant sur les motifs qui en sont à l'origine, à savoir : rendre compte des problèmes lexicaux chez les étudiants du département de français, et élargir le cadre d'une recherche déjà amorcée en magistère sur la compétence dérivationnelle chez des lycéens vers la question de la compétence lexicale en production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français.

La troisième et la quatrième section déterminent la problématique de notre recherche en analysant le problème d'un point de vue général, puis d'un point de vue spécifique. Nous démontrerons d'abord que le français est loin d'être une langue étrangère en Algérie et que les besoins linguistiques de nos étudiants sont ceux d'une langue seconde.

Nous aborderons par la suite plus spécifiquement la notion d'erreur lexicale et les difficultés qu'elle suscite lorsqu'il s'agit de la définir ou de l'évaluer. La cinquième section de chapitre présente nos hypothèses selon lesquelles les problèmes lexicaux chez nos étudiants concerneraient davantage la forme et le sens des unités lexicales au regard des divergences considérables entre les deux systèmes linguistiques : l'arabe et le français.

Nous formulerons à la fin de ce chapitre les trois objectifs que nous nous fixé pour cette thèse en allant de la description de la compétence lexicale des étudiants formant notre public d'informateurs à l'élaboration des solutions à même de diminuer les problèmes lexicaux chez nos étudiants et d'améliorer leurs connaissances du lexique et sur le lexique.

1. Contexte et motifs de la thèse

Deux motifs sont à l'origine de notre choix de ce sujet de doctorat. D'une part, c'est la nécessité de rendre compte de nos observations dans le cadre de notre activité professionnelle, à savoir les problèmes du lexique en production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français à l'université de Médéa. D'autre part, c'est notre volonté de continuer une recherche entamée dans le cadre de notre mémoire de magistère afin de pousser plus loin notre réflexion, de nourrir davantage nos travaux dans les domaines du lexique et de l'analyse des erreurs en améliorant les outils d'analyse employés dans la description de la compétence lexicale.

En effet, nous avons jugé impératif de nous pencher sur une des dimensions de la langue qui n'a pas été travaillée suffisamment, notamment dans une perspective didactique. Il est vrai que de nombreuses recherches effectuées par des linguistes (lexicologues et sémanticiens) ont permis de bien décrire le fonctionnement et la structure du lexique, ainsi que les différents phénomènes y afférents ; mais en matière d'enseignement et d'apprentissage, rares sont, à notre connaissance, les liens établis entre ces descriptions linguistiques relativement au lexique et leurs applications en classe de langue, du moins en contexte algérien. Il nous semble, en effet, que si la relation du vocabulaire avec la compétence de lecture semble directe (Grossmann, 2005), l'articulation entre la compétence lexicale et la compétence scripturale demande des observations et des analyses plus profondes.

L'urgence de nous atteler à une telle étude tire davantage son origine des nombreuses erreurs lexicales qui remplissent les copies de nos étudiants, notamment lors des différentes évaluations écrites. La situation est telle que même les enseignants se trouvent parfois désarmés devant ces lacunes et insuffisances d'ordre linguistique que l'on supposait dépassées à l'université.

De plus, avec l'intégration du système LMD dans les universités algériennes, la formation est voulue plutôt rapide et consistante. Néanmoins, les canevas des licences de français élaborées dans les différentes universités se sont vite montrés lacunaires et ne répondaient pas aux besoins ressentis en matière de compréhension et d'expression. Une place conisérable était plutôt accordée aux matières de spécialités (linguistique, littérature, didactique) négligeant celles visant le développement des compétences linguistiques (phonétique corrective, morphosyntaxe, compréhension de l'oral et expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite). Face à cette situation, le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a unifié les matières d'enseignement à travers un socle commun dédié aux langues étrangères. Ce socle organise les unités d'enseignement, mais n'inclue pas les contenus des matières[4]. Et c'est au Comité National Pédagogique du Domaine (CPND) qu'incombe la mission d'élaborer les contenus des matières en concertation avec les équipes du domaine des différents départements des langues étrangères en Algérie. Comme étant membre de l'équipe du domaine du département de français à l'université de Médéa, nous envisageons d'exploiter les résultats de cette thèse dans le but d'enrichir le contenu des matières formant ce socle commun.

Le travail d'analyse mené dans cette recherche a été effectué sur la base d'un corpus de textes rédigés par des étudiants de 3ème année. L'analyse faite doit nous permettre de faire ressortir les aspects problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique par l'analyse des erreurs lexicales relevées dans les écrits de la population observée. Notre travail est donc dirigé notamment vers l'analyse des erreurs lexicales, leur problématique et leur rôle en didactique du français langue étrangère et seconde.

[4] Voir annexe (6)

Mais avant de nous lancer dans ce long périple au cœur d'un vaste champ qu'est le lexique, faisons un rappel des résultats obtenus dans le cadre de notre mémoire de magistère afin de pouvoir mesurer l'importance d'élargir le cadre de notre recherche pour englober l'ensemble des problèmes du lexique chez nos étudiants.

2. Les résultats d'une recherche antérieure

Nous présentons sous ce titre les résultats d'une recherche menée dans le cadre de la préparation de notre mémoire de magistère intitulé «*Étude de la suffixation nominale dans l'interlangue française d'élèves en 3ème année secondaire. Proposition pour une didactique de la morphologie dérivationnelle*»[5]. Notre démarche était basée sur une analyse des erreurs survenues au niveau de la suffixation nominale à partir d'un corpus constitué de productions écrites d'élèves en 3ème année secondaire. Les objectifs de recherche étaient de décrire la compétence dérivationnelle[6] de ces apprenants et d'expliciter les stratégies compensatoires qu'ils mettent en œuvre afin de surmonter les difficultés dans la formation des mots.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de proposer quelques pistes didactiques relatives à l'intégration d'un enseignement explicite des règles de construction de mots (RCM)[7] dans les programmes du français au lycée en Algérie.

[5] Ce mémoire, dirigé par Mme Atika Yasmine Abbès-Kara, a fait l'objet d'une soutenance publique à la faculté des lettres et des langues de l'université de Médéa le 08 Avril 2009.

[6] Danielle Corbin (1987) parle de *compétence dérivationnelle* pour désigner la capacité de l'individu à former de mots nouveaux à partir de mots déjà existants en appliquant des *règles de construction de mots* (*RCM*). Ainsi, chaque locuteur, membre d'une communauté linguistique donnée, possède une compétence dérivationnelle qui lui permet non seulement de rendre transparentes les unités lexicales construites mais aussi et surtout de produire et de comprendre des unités lexicales, soit entièrement inédites, soit inconnues par un locuteur-auditeur particulier (Lüdi, 1993).

[7] Dans la terminologie de Danielle Corbin (1987).

Nous sommes parti, dans la réalisation de cette recherche, de l'idée selon laquelle le développement de la compétence dérivationnelle chez l'apprenant consiste à découvrir de plus en plus de régularités. De plus, la connaissance des règles de construction de mots résulte d'un travail cognitif de la part de l'apprenant (Lûdi, 1993:12). Le problème des apprenants réside donc dans la combinaison de deux tâches : d'une part, extraire d'un nombre limité de formes construites les règles de construction de mots sous-jacentes en vue d'arpenter l'espace des mots possibles, et d'autre part, connaître les limites de la portée des règles, limites déterminées par le lexique conventionnel[8].

Les résultats de notre analyse des erreurs ont confirmé notre hypothèse de départ sur les connaissances des RCM chez les apprenants et nous ont permis de décrire, quoique relativement, la compétence dérivationnelle de notre groupe d'informateurs. Voici à présent les principaux résultats de cette recherche:

- L'analyse d'un premier groupe d'erreurs a montré la faculté des apprenants de construire des noms de façon créative en se basant sur les règles fondamentales du français. Ces formes sont « possibles » par ce qu'elles ne sont pas, plus, ou pas encore, attestées dans le lexique conventionnel du français. En général, la place du nom dérivé produit est occupée par un terme concurrentiel. On distingue alors soit une concurrence avec des noms construits avec un autre suffixe (ex. **DIMINUEMENT* pour *DIMINUTION*, **DÉLINQUITÉ* pour *DÉLINQUENCE*, **FRANCHESSE* pour *FRANCHISE*), soit la formation de noms dérivés sur la base d'un allomorphe ou d'un doublet (ex. **INCAPABILITÉ* pour *INCAPACITÉ*) ou sur la base d'un autre lexème (ex. **EXPLOSATION* pour *EXPLOSION*).

[8] C'est le lexique attesté dans notre dictionnaire de référence le *Trésor de Langue Française Informatisée* (TLFi) (www.tlfi.fr).

- Dans de nombreuses erreurs, les règles fondamentales sont correctement employées, mais non « *les règles mineures postérieures aux RCM* » (Corbin, 1987:237) qui expliquent les irrégularités récurrentes, notamment lors de l'ajout d'un «segment parasite : la règle de construction d'un nom d'agent : [X verbe + eur] = Nom d'agent (ex. *BOXEUR*, *INVENTEUR*) est souvent complétée par une règle qui ajoute un segment parasite (ex. ADMINISTRATEUR, ASPIRATEUR, CONSOMMATEUR). Parfois, on trouve les deux formes attestées avec des significations différentes : (ex. *SERVEUR*, *SERVITEUR*). Ceci peut induire les apprenants en erreur : soit qu'ils introduisent un segment parasite là où le français n'en emploie pas (ex **INVENTATEUR* pour *INVENTEUR*), soit qu'ils construisent une forme simplifiée non attestée (ex. **ADMINISTREUR* pour *ADMINISTRATEUR*, **CRÉEUR* pour *CRÉATEUR*).

- D'autres erreurs sont de nature sémantique et résultent d'une distorsion entre la signification prédictible des mots construits à partir des règles de construction de mots, la signification attestée de ces mots et l'hypothèse lexicale des apprenants concernant ces mots. Le plus souvent, ce sont les spécialisations sémantiques des mots construits qui posent problème bien que les significations attribuées par les apprenants ne soient pas toujours celles prédites par les règles (ex. *ISOLATION* dont la forme technique désigne « *Action de protéger une pièce contre la chaleur, le froid, le bruit»* [9] ; alors qu'il est employé par les apprenants avec la signification de *ISOLEMENT* « *situation d'une personne isolée* »; ou encore l'emploi d'*APPARENCE* comme nom d'action au lieu d'*APPARITION*). D'autres apprenants emploient des mots construits en leur attribuant des significations idiosyncrasiques qui ne sont ni prédictibles, ni attestées (ex. *CONSTRUCTEUR* pour *FONDATEUR*).

[9] Une des acceptions reconnues par le TLFi.

- Quant aux marques transcodiques impliquant le transfert de formes entre les différentes langues connues par l'apprenant, nous n'avons repéré aucune unité lexicale qui témoigne de ce procédé. Nous pensons que cela reviendrait, soit au fait que notre corpus soit limité et qu'une étude semblable sur un corpus plus large permettrait de saisir ce genre de constructions, soit au décalage, sur le niveau morphologique, entre l'arabe et le français. En effet, Dahech (2007 :130) constate, dans une étude sur les nominalisations déverbales en français et en arabe, que si, en français, la dérivation (affixale, régressive et impropre) peut être qualifiée de « segmentale » dans la mesure où elle consiste en l'adjonction ou la suppression d'un segment (par exemple : le suffixe –age ou le suffixe zéro), la construction des mots en arabe se fait, d'une manière générale, par le croisement d'un schème prédéfini (wazn) et d'une racine (zidr)[10]. Il y a donc une différence radicale entre les deux langues l'arabe et le français au niveau des formations morphologiques, ce qui ne peut donner lieu à une étude contrastive.

Le deuxième objectif de cette recherche concernait les stratégies compensatoires mises en œuvre par les apprenants investigués afin de surmonter les difficultés rencontrées au niveau de la formation lexicale. *Les stratégies d'évitement* et *les stratégies compensatoires* constituent les stratégies les plus employées par les apprenants. Dans le premier cas, les apprenants n'exploitent pas suffisamment la capacité du français à former des mots nouveaux à partir de mots déjà existants. Ceci est confirmé par le nombre de noms dérivés formés de façon créative qui ne représentent que 29 % du total des noms construits.

[10] Par exemple, les substantifs dérivés des verbes de shème « faala » (فعل) se construisent, entre autres, selon le schème « fialun » (فعل): ainsi, un verbe comme « qatala » (قتل) donne « qatlun » (قتل) ou « kataba » (كتب) « kitabatun »(كتاب).

Dans le deuxième cas, il s'agit de la formation de mots possibles, mais non attestés dans le dictionnaire. Ces stratégies ont l'avantage, d'une part, de former des mots construits dont le sens prédictible peut être inféré par l'enseignant (ou le locuteur natif dans une situation exolingue), et d'autre part, de produire un mot construit attesté en français même s'il est encore inconnu par l'apprenant.

Ces résultats restent néanmoins insuffisants pour construire une réelle intervention didactique au profit d'un enseignement du lexique indépendant et structuré. Pour cela, nous pensons qu'il faut avant tout appréhender les problèmes lexicaux en corrélation avec les français écrit et des difficultés qu'il pose à nos étudiants, malgré le statut de français comme langue étrangère privilégiée.

3. Problème général

En Algérie, le français langue «étrangère», enseigné dans toutes les institutions scolaires publiques, est présent dans tous les lieux d'expression et chez la plus grande majorité des locuteurs, particulièrement les jeunes. Aussi est-il nécessaire de parler du statut privilégié dont dispose cette langue dans la vie sociale de nos locuteurs.

3. 1. Le statut du français en Algérie

Historiquement parlant, et dans les pays du Maghreb, notamment l'Algérie, le français a bénéficié toujours d'un statut particulier. Ainsi, pendant la période de colonisation, le français a été imposé comme langue d'enseignement et d'administration ; l'arabe dialectal jouait le rôle de langue vernaculaire et de langue d'enseignement dans les écoles coraniques. Après l'indépendance, et malgré la proclamation de l'arabe comme langue nationale et officielle, le français a préservé son statut de langue privilégiée dans le paysage sociolinguistique d'alors en tant que langue d'enseignement et d'administration. Il était donc considéré comme une *langue seconde* si l'on se réfère à la définition donnée par Cuq (1991) :

> «Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi-ou plurilingue. La plupart des ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs langues, un rôle privilégié.» (p.139).

Cette définition met en exergue trois caractéristiques du français ; la première est sa nature de langue étrangère ; la deuxième tient à l'importance de son statut et aux degrés de son appropriation par les locuteurs, et la troisième met l'accent sur l'influence que peut exercer cette langue sur le développement de l'individu en tant que langue d'apprentissages scolaires.

À partir des années 70, on assiste en Algérie à la généralisation de l'utilisation de la langue arabe et l'arabisation de l'enseignement[11]. Ce projet d'arabisation a suivi plusieurs étapes depuis l'indépendance pour être appliqué à tous les secteurs[12]. Aussi le français a-t-il acquis le statut de *langue étrangère* et n'était-il enseigné qu'à partir de la quatrième année primaire comme discipline à part entière.

---

[11] Le 17 Décembre 1996, l'assemblée législative algérienne, représentée par le Conseil national de transition (CNT), votait à l'unanimité la loi sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe. Cette loi stipule que «*les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique*· » et de préciser « *l'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles est interdite*.» [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-91.htm]

[12] Voir, Queffélec, A. et *al*. (2002), *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Bruxelles, Deboeck, pour une chronologie de la politique de l'arabisation (p. 53). Et aussi, Souriau, C. (1977), *La politique algérienne de l'arabisation, à propos de la 1 ère conférence nationale de l'arabisation à Alger (14-17 mai 1975)*, [http : *aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/.../arabisation-en-algerie.pdf*.]

Actuellement, et malgré l'arabisation de l'enseignement ainsi que son statut officiel comme première langue étrangère, le français préserve un statut privilégié au sein de la vie sociale. Le paysage médiatique audio-visuel compte une chaîne de télévision et une radio en français ainsi qu'une dizaine de journaux et revue rédigés entièrement dans cette langue. Enfin, dans l'enseignement supérieur, le français est la langue d'enseignement dans la plupart des filières scientifiques et techniques. Qu'en est-il donc de son usage ?

Parlant de la situation sociolinguistique de l'Algérie, Taleb-Ibrahimi (1998) soulignait que

> «Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires.» (p.293)

À leur tour, Kebbas et Abbès-Kara (2012) constatent que l'Algérie est caractérisée par «*une configuration linguistique quadridimensionnelle*» composée fondamentalement de

> «l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et les relations commerciales […] et de la langue amazighe plus communément connue sous l'appellation de langue berbère […] pour l'usage naturel d'une grande partie de la population» (pp.35-36)

Les propos de Taleb-Ibrahimi, de Kebbas et Abbès-Kara montrent clairement que le paysage sociolinguistique algérien, de par sa complexité et sa diversité, pose plus que jamais la question fondamentale de la coexistence des langues traduite entre cohabitation et conflit. Une question s'impose qui consiste à se demander si cette coexistence représente une richesse à préserver ou au contraire un handicap qu'il faut tenter de surmonter.

Ainsi, dans ce contexte caractérisée par la présence des langues maternelles (arabe dialectal, berbère, etc.), de l'arabe classique et de l'anglais, le français semble demeurer, cinquante ans après l'indépendance du pays, un facteur d'ascension sociale et un instrument de communication largement employé même en dehors du secteur économique. Ce fait est affirmé par Aicha Benamar (1997) lorsqu'elle écrit

> « Pour les élèves et enseignants interrogés, le FLE n'existe pas. Il ne fait pas partie de leur vécu subjectif ni de la réalité objective appréhendée dans leur environnement socioculturel. Le «français» qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique.» (p.205)

D'après ces propos, le français ne peut être considéré comme langue étrangère car il fait partie du vécu des Algériens. Le statut de *langue étrangère* ne peut être attribué à cette langue qui jouit d'une place importante dans la société. Pour Dabène (1994) «*on peut appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre*» (p.29). Une langue est donc étrangère si le contact de l'apprenant avec cette langue et si l'utilisation qu'il en fait se limitent aux cadres institutionnel et scolaire. Ainsi, le français, comparé à l'anglais, langue inutilisée en dehors des institutions scolaires, dépasse ce statut pour devenir familier aux locuteurs algériens du moment où il est présent dans leurs échanges quotidiens avec leur entourage.

Si le français a acquis, au fil des années, une place importante dans la société algérienne et a beaucoup d'impact sur la communication des algériens, son statut reste particulier et ambigu : «*ce n'est pas une langue étrangère au sens propre du terme, ni une langue officielle (statut qu'elle avait pendant la période coloniale) ni une langue d'enseignement dans le système éducatif comme elle l'était jusqu'à dans les années 70*.» (Outaleb-Pellé, 2012: 50).

3. 2. Les besoins d'une langue seconde

Bien que la dénomination *français langue seconde*[13] (dorénavant FLS) soit écartée en faveur d'autres plus officielles (FLE, FLE à statut privilégié, première langue étrangère, etc.), la réalité sociolinguistique de l'Algérie démontre que le français, de par sa fonction de langue d'accès à l'information et aux connaissances, joue le rôle de *langue seconde*. Un tel constat est partagé par nombreux chercheurs (Morsly, 1984 ; Benamar, 1997 ; Miled, 1998, 2007 ; Ammouden, 2010), pour qui, le FLE n'existerait pas dans les pays du Maghreb du moment où il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui ne peut guère être qualifiée d'étrangère pour les populations de cette région. Nous adoptons donc ce point de vue sur le statut du français car il est à même de décrire le français tel qu'il est pratiqué sur notre terrain d'observation et par notre public d'informateurs, à savoir les étudiants du département de français à l'université de Médéa.

Comme nous venons de le voir dans les paragraphes qui précèdent, le FLS se définit donc comme une langue massivement non maternelle apprise dans un pays où elle jouit d'un statut privilégié grâce à sa position dans le champ sociolinguistique et à son rôle de langue d'enseignement participant de la sorte au développement de l'individu.

Adopter un point de vue didactique en traitant le FLS revient à le considérer en privilégiant les facteurs psycholinguistique et sociologique d'acquisition et en accordant de l'importance aux conditions de son enseignement/apprentissage. On parlera alors d'enseignement du français et en français. C'est cette vision qui va se développer à partir des années

[13] La dénomination *français langue seconde* est apparue à partir de la fin des années 1980. Les contributions des chercheurs comme Besse, (1987), Vigner, (1992), Cuq, (1991), entre autres, ont permis de délimiter le champ du FLS et de soulever différentes problématiques liées à la nature et la particularité d'une langue seconde ainsi qu'à son enseignement.

1990 et va contribuer largement à l'évolution didactique et méthodologique du FLS (Luste-Chaa, 2009 :21).

Dans le contexte de notre recherche, nous pouvons donc considérer le français comme langue seconde car il constitue à la fois un objet et un outil d'enseignement. Des cours tels que *grammaire pratique*, *phonétique*, *techniques d'expression écrite et orale*, *techiques de compréhension de l'écrit et de l'oral* etc. servent à consolider l'expression langagière des étudiants ; alors que dans d'autres cours comme *linguistique, sciences sociales et humaines, littérature française et maghrébine, didactique*, etc[14]. le français sert de langue d'enseignement.

De plus, le français jouent parfois le rôle de langue de communication au sein du département de français entre les étudiants eux mêmes, les étudiants et les enseignants, les étudiants et le personnel administratif. Aussi ces situations de communication peuvent-elles créer un «*micro-univers*» semblable à celui des sociétés où le français, en plus d'être une langue d'enseignement, est une langue de communication quotidienne à côté des langues locales[15].

3. 2. 1. *Les besoins linguistiques*

La notion de «besoin» est apparue en didactique depuis les années 1970. Le contexte d'émergence de cette notion est caractérisée par la préoccupation majeure des instances éducatives européennes de prendre en charge les publics adultes en vue d'adapter un enseignement/apprentissage à des besoins sociaux et professionnels.

Dans son ouvrage intitulé *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, René Richterich (1985) précise que

[14] Voir le nouveau socle commun des licences dédié aux langues étrangères (Annexe 6).

[15] Nous pensons à certains pays africains ayant le français comme langue officielle tels que La Côte d'Ivoire, Le Sénégal et Le Niger.

> « [L'expression de besoins langagiers] fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.» (p.92).

L'analyse des besoins linguistiques représente le préalable à toute construction de méthodologie dans la mesure où elle détermine à la fois les choix des contenus et des méthodologies à mettre en œuvre :

> «Depuis l'avènement de l'approche fonctionnelle, le diagnostic des besoins et son corolaire, la préparation du matériel didactique, semblent être devenus des étapes essentielles à toute intervention éducative dans le domaine des langues secondes.» (Painchaud-Leblanc, 1979, cité par Bouguerra, 1991 :20)

Actuellement, la prise en compte des profils des apprenants et de leurs besoins linguistiques constituent la clé de voûte du *français sur objectif spécifique* (F.O.S), lui-même, lié historiquement au français fonctionnel. Il s'agit, comme le note Sophie Moirand (1982), de s'interroger sure l'identité de l'apprenant, ses motivations, ses expériences antérieures d'apprentissage, ses connaissances, ses domaines d'expérience et ses habitudes d'apprentissage. Elle souligne dans le même sillage la nécessité de faire adapter le processus d'enseignement/apprentissage au profil de l'institution d'ancrage de l'apprenant, en analysant les demandes et les objectifs de celle-là à travers le contenu de ses programmes.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrerons sur une catégorie de public FLS, à savoir des étudiants inscrits en licence de français à l'université de Médéa. Ces étudiants poursuivent des cours de français et en français et doivent communiquer dans cette langue en classe ou à l'intérieur du département, du moins, avec les enseignants et le personnel administratif. Le diplôme sollicité est censé leur permettre soit d'entamer une carrière d'enseignant de français au primaire ou au collège, soit de continuer leurs études en master puis en doctorat.

Les étudiants formant notre public d'informateurs possèdent déjà des connaissances de base en français à l'oral et à l'écrit acquises à l'école et pendant les deux premières années de licence. Néanmoins, ces connaissances sont loin d'être suffisantes d'autant plus que nos étudiants éprouvent toujours de nombreuses difficultés notamment en compréhension de l'écrit et en expression écrite. Ce constat devient alarmant lorsqu'on constate que les exigences des études supérieures et même la tâche d'enseignant de français au primaire et au moyen dépassent le niveau réel de nos étudiants. Faire des recherches en rapport avec le cours, préparer des résumés et des synthèses, réussir aux examens, préparer un cours, rédiger des mémoires et les soutenir, demandent de bien comprendre, de bien parler et surtout de bien écrire.

3. 2. 2. *La compétence de communication*

La notion de *compétence de communication* est apparue au début des années 1970, grâce aux travaux de Dell Hymes sur la *compétence langagière*, notion elle-même mise en place et définie bien avant par le linguiste américain Noam Chomsky (1957), fondateur de la grammaire générative et transformationnelle. Dolz et *al.* (1993) résument la conception chomskienne de la compétence comme suit :

> «a. la compétence est de nature biologique ; inscrite dans le potentiel génétique du sujet, elle échappe à tout déterminisme historique ou social ;
>
> b. la compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte ;
>
> c. la compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage ; elle "émerge" au gré de la maturation du système nerveux ;
>
> d. la compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a a priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours.» (pp.23-24).

La compétence serait donc la faculté génétique de prononcer des phrases différentes et grammaticalement correctes. Cette conception innéiste de la compétence a conduit Hymes à proposer une autre définition plus ouverte n'impliquant pas seulement un savoir grammatical qui renvoie aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés, mais aussi un savoir socio-culturel qui renvoie à l'usage social et culturel de la langue. C'est ce qu'on appelle *une compétence communicative*. La notion de *compétence communicative* a été vite adoptée par les didacticiens de langues et a connu son essor dans le cadre des approches dites *communicatives*. Ces approches privilégient la communication comme moyen d'apprentissage : apprendre une langue étrangère ou seconde, c'est apprendre à communiquer dans cette langue dans les diverses situations de communication. Communiquer dans une langue ne signifie pas seulement connaître son système linguistique, mais aussi savoir l'utiliser à l'oral et à l'écrit en fonction de la situation de communication, du statut social des interlocuteurs, de l'environnement socio-culturel et de l'intention communicative (Hymes, 1984).

Plusieurs composantes peuvent être attribuées à la compétence de communication. Nous en retenons celles qui sont communes à la plupart des modèles (Coste, 1978 ; Canale et Swain, 1980 ; Moirand, 1982 ; les travaux du Conseil de l'Europe, 2001) :

- La *composante linguistique* (la connaissance et la capacité d'utiliser des ressources phonétiques, lexicales, grammaticales de la langue) ;
- La *composante discursive* (la connaissance et la capacité d'utiliser les différents types de discours en fonction de la situation de communication) ;
- La *composante socioculturelle* (la connaissance des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions, de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux) ;

- La *composante référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations) ;
- La *composante stratégique* (la connaissance et la capacité d'utiliser les stratégies de communication afin de compenser les «ratés» de la communication.)

S'il s'agit de développer surtout les composantes linguistique et socioculturelle chez un public du FLE afin de lui permettre d'effectuer des échanges simples dans des situations de communication essentiellement orales, il n'est pas de même pour un public du FLS dont les exigences vont au-delà de la maîtrise de la langue pour de telles situations. En effet, il s'agit de

> « […] rendre l'élève capable de comprendre et transmettre un contenu informatif…, le rendre capable de comprendre et d'utiliser un texte de référence, le lexique spécifique et les stratégies privilégiées des matières enseignées, enfin, le rendre capable d'utiliser les formes de la langue écrite requises par son travail (prendre des notes, faire des résumés, constituer des dossiers, etc.» (Vigner, 1992 :42).

On voit bien que l'enseignement/apprentissage du FLS privilégie les composantes linguistiques et discursives, notamment à l'écrit. Et c'est la maîtrise de ces deux composantes qu'exigent les études universitaires, surtout lorsqu'il s'agit d'un public d'étudiants amenés à rédiger des mémoires de fin d'étude.

3. 2. 3. *L'écrit*

Le développement de la didactique de l'écrit a permis de mieux comprendre l'acquisition et l'apprentissage de l'écrit et a mis en exergue la complexité des processus cognitifs mis en œuvre chez l'apprenant lors de l'expression écrite ou de la compréhension de l'écrit et ce, grâce aux différents apports des recherches en psycholinguistique et en grammaire textuelle. Par conséquent, les résultats de ces recherches ont permis, à leur tour, d'améliorer et/ou de rénover les pratiques d'enseignement.

Les chercheurs s'accordent sur l'importance de la prise en compte des facteurs des connaissances préalables et de l'expérience du monde chez l'apprenant, notamment en ce qui a trait aux différents types de textes (Coste, 1978 ; Bramaud du Boucheron, 1981 ; Gaonac'h, 1990). En effet, l'un des objectifs de la didactique du FLS serait de familiariser les apprenants avec les différents types d'écrits sociaux et universitaires. Il s'agit de les rendre plus attentifs aux particularités (indices, caractéristiques, normes, etc.) des différents types de textes afin d'être capables de produire certains d'entre eux.

À ce sujet, les connaissances lexicales chez l'apprenant jouent un rôle très important aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en production écrite. La mémorisation des formes lexicales, lors de la lecture, favoriserait le développement des compétences de compréhension, surtout si les contextes où apparaissent les unités lexicales sont riches et variés (Vigner, 2001).

L'expression écrite, quant à elle, sollicite des opérations cognitives complexes aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde ou étrangère. Par conséquent, elle exige des apprenants plus d'efforts en matière cognitive dans des domaines différents. Il n'est pas étonnant alors que la production écrite soit dans la plupart des cas la moins maîtrisée par le public FLS (Luste-Chaa, 2009 :50).

3. 2. 4. *Le lexique*

Le lexique est l'un des premiers vecteurs de l'information car il donne un accès direct au système conceptuel de la langue à apprendre, au moins au début de l'apprentissage. Il permet à l'apprenant d'assurer une communication rudimentaire, sans pour autant maîtriser la syntaxe. À ce sujet, Bogaards (1994) remarque que, du point de vue de la communication, les connaissances lexico-sémantiques sont bien plus importantes que les connaissances syntaxiques, puisqu' «*il est souvent possible d'utiliser à bon*

escient un mot sans se servir de sa syntaxe.» (p.39)[16]. Apprendre le lexique devient alors important, notamment dans les premiers stades d'apprentissage car il permet à l'apprenant de connaître son environnement le plus proche.

En progressant dans l'apprentissage d'une langue, l'apprenant se rend compte qu'il n'est pas possible d'agencer les unités lexicales à son gré, qu'il y a des règles qui régissent leur distribution dans les énoncés et que, par conséquent, l'utilisation du lexique nécessite des connaissances syntaxiques. À l'inverse, les connaissances lexicales, elles mêmes, participent au processus de grammaticalisation en mettant en place progressivement les relations syntaxiques, les systèmes morphologiques, et les nuances temporelles et modales (Champion, 2004 cité par Luste-Chaa, 2009 :64).

Si en français langue maternelle (dorénavant FLM), les apprentissages premiers du lexique se font naturellement, et de manière implicite, grâce à l'environnement linguistique de l'enfant, en FLE, le lexique doit faire objet d'enseignement délibéré et explicite, en raison de l'absence de l'environnement endolingue. Par contre, en FLS, même si l'apprenant est plongé dans un environnement linguistique qui lui permet d'enrichir son vocabulaire, «*le manque d'expositions variées à la langue ne permettent pas de construire immédiatement des réseaux lexicaux et sémantiques développés et fiables*» (Luste- Chaa, 2009 :65). En conséquence, l'apprentissage lexical, laissé au hasard, serait beaucoup plus lent que chez un natif.

En partant des besoins linguistiques des étudiants inscrits en 3ème année de licence de français, nous avons établi que la compréhension écrite et la production écrite constituent les compétences les plus exigées dans le milieu universitaire. Lire et écrire de manière efficace supposent des «*allers et retours*» assez rapides entre la représentation conceptuelle, *le signifié*, et la

[16] L'auteur illustre ses propos par le cas de beaucoup de touristes qui ont appris quelques éléments de la langue de leur pays d'accueil, mais qui n'ont pas la moindre idée des règles grammaticales à appliquer.

forme matérielle de l'unité linguistique, *le signifiant*. Cette opération nécessite la mobilisation du lexique mental[17] au moment opportun de la réception et de la production. Il s'avère donc que le fait de disposer d'un répertoire lexical, riche et varié, influencerait fortement les performances de l'apprenant lors de l'utilisation de la langue.

L'enseignement du lexique en FLS doit se concentrer sur l'enrichissement du répertoire lexical des apprenants, en leur donnant les moyens d'accéder à un lexique organisé et abondant. Le lexique ne doit donc être appris «*ni sous forme de listes comme autrefois, ni au hasard d'une quelconque activité de langage*.» (Vigner, 1997 :62). L'enseignement/apprentissage du lexique doit être guidé, explicite. Et le lexique doit être abordé comme un système lié aux autres systèmes, notamment syntaxique et morphologique (Luste-Chaa, 2009 : 66).

4. Problème spécifique

Nous nous intéressons dans cette section plus spécifiquement à la notion d'erreur lexicale, et aux difficultés qu'elle soulève lorsqu'il s'agit de la définir, et surtout de l'évaluer. Nous soulignerons la nécessité de l'intégration d'un cours de lexicologie dans le nouveau socle commun de licence dédié au français, et ce dans le but de développer chez nos étudiants leurs compétences lexicale et métalexicale.

4. 1. Le lexique au-delà de l'orthographe lexicale

Si la connaissance de la forme écrite de l'unité lexicale ou de son signifiant est primordiale pour pouvoir la reconnaître et l'utiliser correctement, son contenu sémantique et ses propriétés de combinatoire ne sont pas moins importants. Schmitt (2000) dénombre sept connaissances nécessaires pour considérer complète la maîtrise d'une unité lexicale :

[17] La notion du lexique mental sera abordée avec plus de détails au 3ème chapitre.

1. Le sens du mot (polysémie, homonymie) ;
2. La forme écrite du mot (orthographe d'usage) ;
3. La forme parlée du mot ;
4. Le comportement grammatical du mot (partie du discours, régime, préposition régie) ;
5. Les collocations contrôlées par le mot (collocation, locution) ;
6. Le registre de langue auquel le mot appartient et sa fréquence ;
7. Les relations que le mot entretient avec d'autres mots (champ lexical).

En effet, plusieurs dimensions doivent être considérées à la fois lors de l'utilisation d'une unité lexicale. Ceci justifie les difficultés que peut rencontrer un apprenant lors de l'apprentissage du lexique et le nombre élevé d'erreurs lexicales survenues en production écrite.

Cependant, de nombreuses erreurs d'ordre lexical sont le plus souvent classées comme relevant de la syntaxe telles que l'usage des prépositions, le régime verbal, et les maladresses dans l'utilisation des connecteurs (Roy, 1995); nous partageons le même avis qu'Anctil (2005) qui considère que ces problèmes relèvent plutôt du lexique car «*la connaissance d'une unité lexicale implique […] aussi la connaissance des compléments qu'elle permet ou exige et des prépositions qui servent à les introduire*» (p.8).

Il est donc nécessaire d'accorder au lexique une portée beaucoup plus large au vu de nombreuses dimensions entrant en jeu lors de l'utilisation de l'unité lexicale et des répercussions que celles-ci peuvent avoir sur les autres aspects de la langue. Mais avant toute chose il importe de bien définir ce que c'est qu'une erreur lexicale, chose qui ne semble pas donner lieu à une unanimité.

4. 2. La difficulté de définir la notion d'erreur lexicale

La notion d'erreur lexicale pose problème quand il s'agit de la définir. En effet, il ne semble pas y avoir de consensus, ni en linguistique ni en didactique, sur ce qu'est une erreur lexicale.

Ainsi, Le groupe DIEPE[18] (1995) considère comme erreur lexicale les barbarismes, les impropriétés, les approximations lexicales et les pléonasmes. Alors que Lefrançois et *al*. (2005) définit comme erreurs lexicales «*celles relatives au sens des mots, au choix de l'auxiliaire dans les temps composés, aux collocations fautives et aux prépositions régies par des mots*» (p.23), ainsi que les mots appartenant au registre familier. Si la grille d'évaluation utilisée par le groupe DIEPE (1995) tient compte de la richesse et de la variété du vocabulaire, Lefrançois et *al*. (2005) ont décidé de se concentrer sur les dimensions strictement linguistiques et n'ont donc pas considéré ce critère dans l'évaluation des rédactions.

À ce sujet, Anctil (2010) constate que

> «La notion d'erreur demeure floue, puisqu'il en existe des conceptions plus ou moins larges, selon qu'elles prennent en compte des dimensions spécifiques de la maîtrise lexicale[19], et en fonction de leur positions relativement aux maladresses lexicales, type de dysfonctionnement assez fréquent dans les rédactions.» (p.14).

Ceci dit, le diagnostic des erreurs lexicales par les enseignants peut s'avérer, quant à lui, encore plus difficile car les limites même du concept de l'erreur lexicales ne sont pas bien définies.

---

[18] Il s'agit d'un groupe international de chercheurs qui a construit un cadre conceptuel original, lequel a été testé sur quelques deux mille élèves dans quatre populations francophones de langue maternelle. Ce groupe présente la compétence à écrire sous la forme d'un cube comportant un ensemble de composantes structuré autour de trois axes principaux : *Processus*, *Produit*, *Scripteur*.

[19] Anctil (2005) distingue entre *maîtrise lexical*e et *compétence lexicale*. Pour lui, la *maîtrise lexicale* est plutôt liée à la connaissance d'unités lexicales particulières. Par contre, la *compétence lexicale* serait «*l'ensemble des connaissances et stratégies permettant de comprendre les phénomènes lexicaux et d'acquérir ainsi plus efficacement la maîtrise de nouvelles unités lexicales*» (p.7).

4. 3. Difficultés liées à l'évaluation de l'erreur lexicale

Si la définition de l'erreur lexicale semble loin de faire consensus, cerner l'erreur lexicale et l'évaluer s'avère une entreprise encore plus délicate. Denance (1999) souligne la difficulté de départager les erreurs de syntaxe des erreurs de vocabulaire :

> «Un des défis que nous avons en tant que correcteurs et superviseurs, c'est de faire le départage entre les fautes de vocabulaire et celles de syntaxe. […]. La frontière entre syntaxe et sémantique est en effet poreuse : il faut souvent retourner au sens pour détecter et corriger une faute de syntaxe…Si on joue sur le sens, ne sommes nous pas alors devant une faute de vocabulaire ? Beaucoup de fautes hâtivement pénalisées en syntaxe se révèlent en fait de «simples» fautes de vocabulaire.» (p.11).

Patris et Vansnick (1992) dénoncent «*le manque d'outils adéquats, tant pour analyser les fautes que pour les corriger*» (p.47). Alors que Calaque et Grossmann (2000) abordent le problème sous un angle plus large et notent que

> «Les enseignant se plaignent du manque de vocabulaire des enfants, tout en restant bien désarmés pour y faire face, tant sur le plan des contenus (quoi enseigner en matière de lexique ?) que sur le plan des démarches, des méthodes et des outils.» (p.5).

Les enseignants se trouvent donc avec peu de ressources pour aider les élèves à mieux comprendre leurs erreurs du lexique et à améliorer leur compétence lexicale. Les seuls moyens exploités pour analyser ces erreurs se limitent aux testes ciblés et à l'analyse de productions écrites. En effet, les tests ciblés nous informent sur la connaissance qu'ont les étudiants d'unités lexicales particulières et ne permettent pas une évaluation précise de leur compétence lexicale générale. L'analyse de la production écrite d'un étudiant ne donne qu'une perception partielle de sa compétence lexicale, puisque le corpus d'analyse n'offre qu'un échantillon limité d'unités lexicales employées par l'étudiant, et probablement celles qui lui sont familières. Pourtant, la production écrite demeure, selon nous, le lieu privilégié de l'évaluation de la compétence lexicale, notamment en cours du FLE.

4. 4. Les erreurs lexicales des étudiants en licence de français

Beaucoup d'enseignants se plaignent des erreurs de tous types qui remplissent les copies de nos étudiants dans les différentes institutions, scolaires ou universitaires. Le manque de vocabulaire, la pauvreté et l'imprécision du vocabulaire actif, une faible assimilation du vocabulaire présenté dans le cours, ainsi que des erreurs touchant les différents aspects de l'unité lexicale sont les reproches qui reviennent le plus quand il s'agit d'évaluer les écrits de nos étudiants.

De notre part, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les problèmes lexicaux chez nos étudiants concerneraient davantage la forme et le sens de l'unité lexicale que les propriétés de combinatoire grammaticales et lexicales. Nous étayons cette hypothèse par une vision contrastive qui s'appuie sur les divergences considérables, notamment sur le plan formel, entre les deux systèmes linguistiques l'arabe et le français. La première étant une langue source (LS), la seconde une langue cible (LC).

Nous pensons que ces problèmes lexicaux seraient dus, en grande partie, à la non maîtrise de la forme, du sens ou des propriétés morphologiques ou syntaxiques de l'unité lexicale. Les résultats de l'analyse des erreurs effectuée dans cette recherche peuvent infirmer ou confirmer ce point de vue.

4. 5. De la nécessité d'un cours de lexicologie

Mais, quelque soit la fréquence de tel ou tel type d'erreurs lexicales, l'intégration d'un cours de lexicologie en licence de français s'impose comme une solution didactique visant le développement des compétences lexicale et métalexicale chez nos étudiants.

Dans le socle commun de licence de français élaboré par le ministère, il n'existe pas de matière visant explicitement le développement des connaissances métalexicales chez les étudiants de licence. Pourtant, un enseignement du lexique s'impose au regard des nombreuses difficultés

d'ordre lexical que rencontrent ces étudiants. De plus, afin que nos étudiants puissent assumer convenablement leur tâche d'enseignant ou de masterant, ils doivent disposer de solides connaissances non pas seulement de langue, mais aussi des connaissances métalinguistiques (Lefrançois et *al*. 2005).

L'élaboration d'un cours de lexicologie en licence de français apparaît donc comme moyen efficace qui contribue au développement des connaissances lexicales et métalexicales chez nos étudiants. Ce cours sera basé sur une description du fonctionnement du lexique favorisant la maîtrise des propriétés de l'unité lexicale.

5. Objectifs de la recherche

Toute quête est motivée d'objectifs à atteindre ; et ce sont ces derniers qui justifient aussi bien les outils mis en jeu que le cheminement à suivre. Notre thèse n'est autre qu'une tentative d'exploration de la question des erreurs lexicales en production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français en Algérie. Voici les trois objectifs que nous nous sommes fixé :

1. Décrire la compétence lexicale des étudiants inscrits en 3ème année licence de français au moyen d'une analyse descriptive et explicative des erreurs lexicales relevées à partir de textes produits en classe ;
2. Élaborer une intervention didactique en réponse aux résultats obtenus de la description des erreurs lexicales de notre corpus de textes.
3. Élaborer un cours de lexicologie visant le développement des connaissances lexicales et métalexicales chez les étudiants de licence dont le contenu sera versé dans le nouveau socle commun de licence dédié à la langue française.

Deuxième chapitre

Approches linguistiques du lexique : Quel modèle didactiser ?

Introduction

Dans le présent chapitre, nous abordons le lexique sous un angle purement linguistique. La première section de ce chapitre présente un compte rendu critique des différentes théories linguistiques qui se sont attachées à la description du lexique en allant du structuralisme jusqu'aux théories sémantiques de l'activité du langage. Ceci doit nous permettre de justifier notre positionnement théorique dans le cadre de cette thèse, à savoir *la théorie Sens-Texte* et sa branche lexicale, *la lexicologie explicative et combinatoire* auxquelles nous consacrons la deuxième section de ce chapitre. Nous commençons d'abord par montrer les caractéristiques de la *théorie Sens-Texte*, puis nous nous étalons sur *la lexicologie explicative et combinatoire* en mettant l'accent sur ses spécificités, les applications lexicographiques et pédagogiques auxquelles elle a donné lieu et surtout l'intérêt qu'elle présente comme cadre de référence pour notre recherche.

Dans la troisième section de ce chapitre, nous introduisons quelques savoirs lexicologiques issus de cette théorie et auxquels nous ferons appel tout au long de notre analyse. Nous entamons cette section par une mise au point terminologique de quelques notions relatives au domaine du lexique. Nous définissons par la suite l'unité lexicale en insistant sur ses propriétés, notamment celles de combinatoire grammaticale et de combinatoire lexicale. Nous abordons également le lexique comme un réseau structuré au sein duquel les unités lexicales peuvent entretenir de nombreuses relations sur les axes syntagmatique et paradigmatique. Nous expliquons à la fin la façon dont les dictionnaires inspirés de la *lexicologie explicative et combinatoire* peuvent encoder les informations lexicales.

1. Les modèles descriptifs du lexique : synthèse critique

Si la langue a été étudiée diversement à travers les courants qui ont jalonné l'histoire de la linguistique, le lexique, matériel de base de la langue, n'a pas été écarté du cercle d'intérêt des linguistes d'hier et d'aujourd'hui. Et c'est la *lexicologie,* sous-discipline de la linguistique, qui va s'en occuper. Du structuralisme aux théories sémantiques du langage en passant par le fonctionnalisme et le générationalisme, le lexique se voit décrit différemment mais toujours difficile à cerner dans sa totalité. Notons que nous ne prétendons pas faire l'inventaire de toutes les théories linguistiques connues, mais nous nous focaliserons sur celles qui, d'une part, ont marqué l'histoire de la linguistique et d'autre part ont proposé une description particulière du lexique.

1. 1. Le structuralisme

Bien que leurs travaux développent une vision mécaniste de la langue, certains structuralistes se sont distingués en mettant en évidence le rôle de l'aspect sémantique dans la compréhension du fonctionnement syntaxique de la langue.

1. 1. 1. *La syntaxe structurale de Tesnière (1959)*

Dans ses *Eléments de syntaxe structurale* (1959)[38], Tesnière cherche à étudier la grammaire comme un système dont il s'agit de dégager les lois d'organisation et de fonctionnement. Il insiste, plus spécifiquement, sur la notion de «fonction» en syntaxe. Ceci le conduit à distinguer entre syntaxe *statique* (les catégories) et syntaxe *dynamique* (les fonctions). La première a pour espace d'analyse l'ordre linéaire séquentiel de la surface ; la seconde, l'ordre structural où se définissent les fonctions. Pour ce linguiste, parler une langue, «*c'est transformer l'ordre structural en ordre linéaire*,» (Tesnière

[38] Ouvrage posthume (Tesnière est mort en 1954) qui représente la somme des recherches de l'auteur.

cité par Fuchs et Le Goffic, 1992), et inversement, comprendre une langue «*c'est transformer l'ordre linéaire en ordre structural*» (p.43).

En d'autres termes, parler, c'est établir entre les mots un ensemble de connexions, alors que comprendre, c'est saisir les connexions qui unissent les mots. Enfin, partant du constat qu'une phrase sémantiquement absurde peut être structuralement correcte[39], Tesnière affirme que c'est le plan sémantique qui fonde, en dernière instance la syntaxe : «*Le structural n'a de raison d'être que dans le sémantique*» (Tesnière, cité par Fuchs et Le Goffic, 1992 :44).

Pour représenter les connexions structurales de la syntaxe dynamique, Tesnière élabore un mode de représentation nommé «stemma» qui se base sur le *régissant* (un terme supérieur) et le subordonné (un terme inférieur). Ainsi, dans la phrase, *Le jardinier arrose les fleurs*, le verbe *ARROSE* est le régissant de *JARDINIER* qui en est lui-même subordonné. Un terme peut être à la fois subordonné à un terme supérieur et régissant d'un terme inférieur.

Tout régissant qui commande un ou plusieurs subordonnés est appelé *nœud*. Il existe autant d'espèces de nœuds que de catégories de mots pleins. Toute phrase est l'agencement d'un ou plusieurs nœuds, où celui qui domine est appelé *nœud central*. Cette représentation permet une typologie des phrases selon la nature de leur nœud central, d'où : la phrase verbale, la phrase substantivale, la phrase adjectivale, la phrase adverbiale. De ce fait, le verbe ne semble plus nécessairement le centre organisateur de la phrase, ce qui rompt avec la vision traditionnelle selon laquelle le verbe seul organise la phrase.

Dans sa théorie, Tesnière part du postulat selon lequel le langage ne se laisse pas couler dans des moules logiques, mais possède ses lois propres d'organisation, qu'il s'agit de découvrir. Sa démarche est animée par le souci

[39] Tesnière illustre cette remarque par la phrase «*le silence vertébral indispose le voile licite*», qui est structuralement identique à la phrase (sémantiquement acceptable) : *le signal vert indique la voie libre*.

d'une terminologie cohérente et de critères d'analyse purement linguistiques. Ce linguiste a le mérite de fonder une théorie générale de l'ensemble des mécanismes syntaxiques qui s'appuie sur d'innombrables exemples empruntés à plusieurs langues. Cependant, l'approche de Tesnière ne peut constituer un modèle général du lexique et ne peut donc être choisi comme une théorie lexicale de référence.

1. 1. 2. *La sémantique componentielle de Pottier (1967)*

Pottier (1967) fonde une analyse sémique du langage où il s'agit de dégager l'ensemble des traits sémantiques distinctifs, les sèmes. Cette analyse dite «componentielle» est comparable à celle déjà pratiquée en phonologie où les phonèmes sont les unités minimales dépourvues de sens permettant de distinguer les monèmes.

Pour Pottier, la langue est constituée d'unités organisées en des ensembles. Les unités appartenant à un ensemble non fini sont appelées des *désignations*, comme par exemple : *CHAT, PARTIR, PARIS*. Les unités qui appartiennent à un ensemble fini se répartissent en trois classes :

- Les identifications qui s'appliquent à une seule désignation. Exemple : *mâle*, *défini*, et *singulier* sont trois identifications à la désignation *CHAT* ;
- Les relations qui mettent en lien deux désignations. Exemple : *de* est une relation incidente à la fois à *PARTIR* et à *PARIS.*
- Les formulations sont liées à la situation même d'énonciation. Exemple : les personne, les déictiques (ce, ici, …).

Le principe théorique sur lequel repose l'analyse componentielle est issu de systèmes d'oppositions binaires où un terme négatif s'oppose à un terme positif (par exemple, la négation s'oppose à l'affirmation, le pluriel au singulier). Le contenu sémique d'une désignation est son *sémème,* conçu comme une somme de sèmes, c'est-à-dire «*les traits distinctifs minimaux de signification, qui se révèlent par opposition dans un ensemble lexical*» (Fuchs et Le Goffic, 1992 :58). Nous reproduisons ci-dessous un exemple d'analyse

sémique rapporté par Fuchs et Le Goffic (1992 :599) regroupant les désignations : *CHAISE*, *FAUTEUIL*, *TABOURET*, *BANQUETTE*, *CANAPÉ*.

Sémème / **désignation**	**Sème 1 bras**	**Sème 2 dossier**	**Sème 3 Nombre de personnes assises**
Chaise	– (sans)	+ (avec)	+ (une)
Fauteuil	+ (avec)	+ (avec)	+ (une)
Tabouret	– (sans)	– (sans)	+ (une)
Banquette	∅	∅	– (plusieurs)
Canapé	+ (avec)	+ (avec)	– (plusieurs)

Tableau 1. Exemple d'analyse sémique selon Pottier (1967)

Comme nous le constatons, l'analyse componentielle permet de dégager certains traits caractéristiques des unités lexicales. Ce type d'analyse conduit Pottier à distinguer les sèmes *variables* («connotatifs», actualisable selon la situation de discours ; exemple *rouge* évoquant *danger*) et les sèmes *constants* («dénotatifs»). Parmi ces derniers, Pottier distingue les sèmes *spécifiques* (comme ceux du tableau ci-dessus) et les sèmes *génériques* (des traits comme «matériel», «discontinu», etc.).

Cependant, l'analyse componentielle telle que décrite par Pottier paraît assez restrictive dans la mesure où elle ne met en valeur qu'un seul aspect de l'analyse sémantique, les traits distinctifs. Or, l'analyse sémantique peut être envisagée sous plusieurs angles : les structures actancielles (Tesnière, 1959), la représentation sémantique (Pustejovsky, 1995).

1. 2. Le générativisme

Nous rangeons sous ce titre deux théories linguistiques qui s'inscrivent dans le courant dit *générativiste* : la grammaire générative de Chomsky (1957) et le lexique génératif (Pustejovsky, 1995).

1. 2. 1. *La grammaire générative de Chomsky (1957)*

En 1957, Chomsky cherchait à bâtir une théorie des structures linguistiques, sans référence à une langue particulière, qu'il appelle *grammaire*, et dont la pièce maitresse est constituée par la *syntaxe*. Les phénomènes syntaxiques appartiennent, selon lui, à un niveau spécifique et autonome, distinct d'une part de la morphologie et de la phonologie, et d'autre part de la sémantique (une phrase peut être bien formée syntaxiquement, mais dépourvue de signification).

Le but de cette grammaire est de rendre compte de toutes les phrases grammaticales et seulement d'elles, et ce à l'aide d'un *mécanisme génératif* basé sur un axiome et sur un système de règles. Ceci dit, il existe dans le langage des mécanismes qui, à partir d'un ensemble fini de règles et de symboles, permettent de créer une infinité de phrases. Il en résulte donc que l'objet d'étude n'est pas un corpus attesté, mais l'infinité des réalisations possibles, y compris celles qui n'ont jamais été prononcées ou entendues (Chomsky, 1971). Cette propriété de créativité est définie formellement par le caractère de *récursivité*. Une règle qui articule une proposition sur une autre peut être appliquée une infinité de fois[40].

Afin d'atteindre ses objectifs, Chomsky cherche, parmi les langages formels, celui qui peut être comparable aux structures syntaxiques des langues vivantes, ou en d'autres termes, celui peut constituer un modèle du

[40] Soit la phrase «*L'homme que j'ai rencontré portait un chapeau*» peut donner « *L'homme que j'ai rencontré portait un chapeau, qui avait une plume, dont le bas était attaché à un ruban*».

langage. C'est ainsi qu'il examine successivement deux types de grammaires formelles : la grammaire de constituants et la grammaire syntagmatique.

La grammaire de constituants se présente sous la forme d'un axiome de départ (ici le symbole P, pour : «phrase»), d'un vocabulaire (des catégories grammaticales, comme «groupe nominal» : GN, «groupe verbal» : GV, «nom» : N, «verbe» : V…dites «vocabulaire auxiliaire» ; et des unités lexicales comme *HOMME, MARCHER, DEMARRER, VOITURE*…dites «vocabulaire terminal»), et d'un ensemble de règles, dites de «ré-écriture» qui permettent, par une série d'étapes de «dérivation», de générer des phrases en leur associant une description. Une telle grammaire, dite «indépendante du contexte» n'atteint pas l'objectif assigné à la grammaire, car elle engendre, outre les phrases grammaticales, des phrases non grammaticales ou sémantiquement douteuses (exemple : *l'homme marche la voiture*). C'est ainsi que Chomsky propose une grammaire syntagmatique, mais «contextuelle» (afin de préciser par exemple que le verbe *MARCHER* est intransitif et ne peut se construire avec un complément d'objet direct). Néanmoins, cette grammaire, qui traite d'opérations plus complexes, donne parfois des descriptions maladroites, comme l'avoue Chomsky (1971) : elle ne distingue pas par exemple entre l'actif et le passif. Cela amène Chomsky à proposer une grammaire «transformationnelle» qui ne remplace pas la grammaire syntagmatique, mais la complète.

La grammaire transformationnelle comporte des règles syntagmatiques et des règles de transformation. Les premières engendrent, non plus de phrases, mais des structures abstraites. Ces règles peuvent comprendre, outre des unités lexicales, des éléments de vocabulaire auxiliaire. Les règles de transformation convertissent ces structures abstraites en de nouvelles structures : des phrases. On distingue les transformations obligatoires qui doivent nécessairement être appliquées et qui produisent la *phrase-noyau* (affirmative, active, déclarative, simple) et les transformations facultatives qui engendrent des phrases dérivées. Est considérée comme dérivée toute

phrase n'ayant pas les quatre caractéristiques de la *phrase-noyau* : toute phrase négative, ou passive, ou interrogative, ou complexe).

Tout en reconnaissant l'importance de l'entreprise chomskyenne dans l'histoire de la pensée linguistique, la grammaire générative a connu plus tard de nombreux développements visant une meilleure intégration de l'aspect sémantique dans les descriptions linguistiques.

Ce que nous reprochons à cette théorie est qu'elle relègue le lexique au second plan dans la mesure où il est subordonné aux structures et aux règles syntaxiques.

1. 2. 2. *Le lexique génératif de Pustejovsky (1995)*

Parmi les modèles linguistiques qui se sont intéressés à la description du lexique, nous retenons le lexique génératif, modèle développé par James Pustejovsky (1995). Le lexique génératif vise la représentation sémantique des mots en lien, d'une part, avec la possibilité de les utiliser de façon créative à l'intérieur de nouveaux contextes, et d'autre part, avec leur capacité de se combiner avec les autres éléments du lexique, propriété que Pustejovsky (1995) nomme «compositionnalité».

La représentation sémantique de chaque item s'organise autour de quatre niveaux : la structure argumentale, la structure événementielle, la qualia et la structure connectique. La structure argumentale indique le nombre des arguments qui interviennent dans la sémantique du mot ainsi que leur catégorie syntaxique. Trois arguments sont à distinguer : - les arguments propres qui sont nécessairement réalisés au niveau syntaxique (exemple : *Jean mange une pomme*); - les arguments par défaut qui font partie du sens mais ne doivent pas être nécessairement réalisés lexicalement (exemple : *Jean enseigne le latin aux élèves du lycée*) ; - les arguments cachés qui sont déjà inclus dans le sens d'un mot (présupposés) (exemple : *beurre* dans *je beurre ma tartine*). La structure événementielle renseigne sur le type d'événements auquel appartient le prédicat (état, procès, transition).

La structure de qualia spécifie les modes d'explication d'un mot qui, à leur tour, jouent différents rôles :

a) Le rôle constitutif qui renvoie à la relation entre l'objet et ses composantes (matière, poids, partie) ;

b) Le rôle formel qui distingue l'objet d'un domaine plus large (taille, forme, couleur, etc.) ;

c) Le rôle télique qui précise la fonction ou le but de l'objet ;

d) Le rôle agentif qui précise les facteurs impliqués dans la création de l'objet (par exemple, un tel objet peut avoir été fabriqué par des humains ou résulter d'un phénomène naturel).

Quant à la structure connectique, elle identifie les relations qu'un mot peut entretenir avec les autres mots d'un même réseau conceptuel.

Comme nous venons de le voir, la représentation sémantique proposée dans ce modèle s'avère novatrice par rapport aux descriptions lexicographiques traditionnelles. Notons, enfin, que ce modèle n'est qu'une modélisation théorique et que le lexique génératif lui-même n'existe pas. Ceci dit, une exploitation de ce modèle à des fins didactiques semble très difficile d'autant plus que le formalisme utilisé est pour le moins complexe.

1. 3. Les théories sémantiques de l'activité du langage

Influencés par la psychologie cognitive, Hudson (1985) et Cruse (1986) ont élaboré deux modèles descriptifs du lexique qui mettent en valeur l'importance du sens dans l'activité langagière du locuteur.

1. 3. 1. *La grammaire du mot de Hudson (1985)*

À l'instar des cognitivistes, Hudson (1985 :35) compare l'étude de la langue à l'étude d'un phénomène mental et la représente comme un réseau d'entités rattachées par des propositions. Ainsi, le mot est considéré comme un réseau de connaissances (sens, forme, classe syntaxique, concepts associés, etc.). Par exemple, le mot *POMME* est lié au sens 'pomme', à la forme [pɔm], à la classe syntaxique *substantif*, à la langue *français* etc.

Il faut souligner que, dans cette théorie, la signification lexicale du mot est liée à la connaissance individuelle du monde et comprend donc, outre le sens linguistique, la signification pragmatique et la signification sociolinguistique. L'ensemble des propositions qui rattachent une entité linguistique présente la totalité des informations pertinentes qui la caractérisent. Les connexions entre les entités linguistiques peuvent être visualisées à l'aide d'un diagramme. Le diagramme ci-dessous représente les relations lexicales que peut entretenir l'unité lexicale DOG (=*CHIEN*) avec les autres entités :

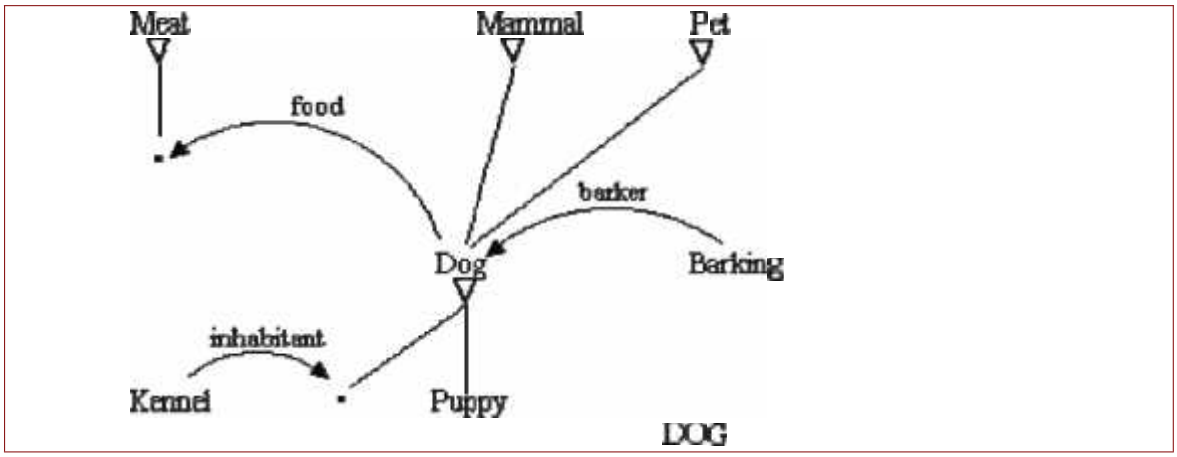


Figure 1. Représentation du nom *dog* tirée du Hudson (1985)

Ce diagramme montre les relations que peut entretenir le mot *DOG* (=CHIEN) avec les autres mots. On voit bien que certains liens sont étiquetés, par exemple, *DOG* (=CHIEN) et *KENNEL* (=NICHE) sont rattachés par *HABITANT* (=Inhabitant) ou encore *DOG* (= CHIEN) et *MEAT* (=VIANDE) sont reliés par *FOOD* (=NOURRITURE). Cependant, d'autres liens apparaissant dans ce diagramme ne sont pas étiquetés comme celui rattachant *DOG* (=CHIEN) à *PUPPY* (=CHIOT). Bien que cette représentation des relations lexicales paraisse intéressante, elle demeure fort incomplète vu la complexité des liens lexicaux unissant les unités lexicales. De plus, le modèle de Hudson ne propose pas de système notionnel permettant de décrire le fonctionnement du lexique.

1. 3. 2. *La sémantique lexicale de Cruse (1986)*

Si Hudson (1985) prend en compte les paramètres extralinguistiques dans l'étude du sens, Cruse (1986) voit que limiter cette étude au seul contexte linguistique assure une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure manipulation des données linguistiques. Cette vision nous rappelle les principes sous jacents au structuralisme tel que fondé par De Saussure où la langue doit être envisagée en elle-même et pour elle-même (Saussure, 1916).

Pour Cruse (1986 :16), c'est le contexte qui permet de définir le sens d'un mot. Il s'en sort que les relations lexicales doivent être privilégiées dans l'étude des unités lexicales. Ces relations peuvent être représentées par le biais de certaines configurations lexicales : les séries proportionnelles et les hiérarchies ainsi que les *doublets* (paires d'opposés) et les *cluster* (regroupements d'unités lexicales caractérisé par un manque de structure).

Les séries proportionnelles sont représentées par une figure comportant quatre éléments unis par des relations permettant d'identifier le quatrième élément à partir de trois éléments seulement. Voici un exemple de configuration illustrant ce type de lien lexical :

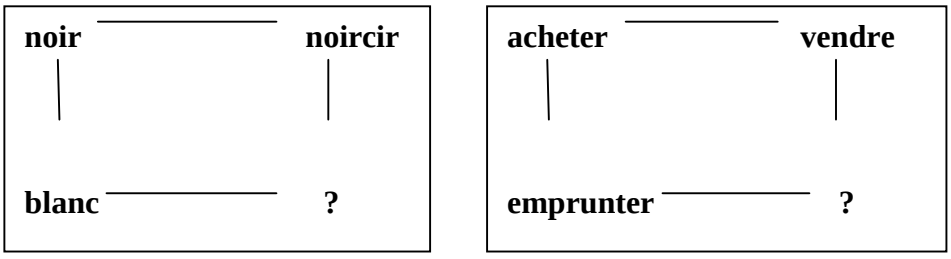


Figure 2. Exemple de série proportionnelle avec inconnue

L'inconvénient de cette configuration est qu'elle ne permet pas d'identifier le lien lexical unissant les termes présentés (quel lien de sens unit-il par exemple les termes *ACHETER* et *VENDRE*).

Les hiérarchies, quant à elles, se répartissent en trois types : taxonomies, méronymies et hiérarchies non branchantes. Les taxonomies rendent compte de relation de dominance entre deux unités lexicales où l'une désigne un type de la seconde. Par exemple, une *ROSE* est un type de *FLEUR* ; le *CITRON* est un type d'*AGRUMES*. Cette relation s'applique aussi aux verbes. Par exemple, *CHUCHOTER* est une façon de parler, *DÉVISAGER* est une façon de regarder.

La méronymie est un type de relation hiérarchique qui unit les différentes parties d'un même tout. Par exemple, *BRAS* est un méronyme de *CORPS* ; *DOSSIER*, *PIEDS*, *ASSISE*, *BRAS* pour *FAUTEUIL* sont en relation de co-méronymie.

Cruse (1986) range sous la catégorie «hiérarchies non branchantes» les relations regroupant des unités lexicales abstraites telles que la des noms dénotant des actions ou un processus et les unités lexicales qui désignent des parties de ces actions. Cruse (1986) donne l'exemple d'une cérémonie de remise de prix dont les parties sont : le discours d'ouverture, la présentation des finalistes, la remise des prix, les remerciements, etc.

Sous cette catégorie sont rangées des relations reliant des séquences d'unités lexicales qui s'organisent soit en chaînes (*NAISSANCE*, *ADOLESCENCE*, *JEUNESSE*, *ÂGE ADULTE*, *VIEILLESSE*) soit en un ordre cyclique (*MATIN*, *APRES-MIDI*, *SOIR*, ou *AUTOMNE*, *HIVER*, *PRINTEMPS*, *ÉTÉ*). Une dernière classe de relations appartenant aux «hiérarchies non branchantes» regroupe les unités lexicales unies par des oppositions (des antonymes complémentaires, des antonymes gradables ou des antonymes réciproques). Les antonymes complémentaires entretiennent entre eux un rapport d'exclusion qui n'implique pas de degrés intermédiaires (*PRESENT* et *ABSENT* ; *VIVANT* et *MORT*). Le trait caractéristique de ce type de paires de mots est que la négation de l'un implique l'affirmation de l'autre. Les antonymes gradables désignent des points de références entre les lesquels on peut intercaler d'autres termes par gradation (*FROID*-*FRAIS*-*TIÈDE*-*CHAUD* ; *S'AMÉLIORER*-*STAGNER*-*S'AGGRAVER*). L'antonymie réciproque regroupe des termes qui de distinguent par

l'inversion de l'ordre de leurs arguments (*ACHETER* est le terme réciproque de *VENDRE* ; *JEAN* est le mari de *JEANNE* implique que *JEANNE* est la femme de *JEAN*).

À la fin, nous dirons que la sémantique lexicale telle que l'envisage Cruse demeure insuffisante pour constituer une théorie générale du lexique, celle-ci ne peut être réduite aux relations lexicales associées à une unité lexicale en particulier. De plus, certaines relations lexicales essentielles semblent marginalisées au détriment de l'antonymie, telles que la polysémie, phénomène récurrent de la langue.

2. L'approche du lexique adoptée

Après ce bref survol de quelques approches du lexique en linguistique, on retient que si certaines d'entre elles sont intéressantes de par leur façon d'aborder quelques aspects du lexique, aucune d'entre elles ne propose une description globale du lexique, et encore moins un système notionnel riche et bien structuré permettant de fonder une exploitation à des fins didactiques. La lexicologie explicative et combinatoire, partie lexicale de la théorie Sens-Texte propose justement un tel système notionnel pour décrire le fonctionnement linguistique des unités lexicales.

2. 1. La théorie Sens-Texte (TST)

Née en Russie dans les années 1960 (Zholkovsky et Mel'čuk, 1965), la théorie Sens-Texte (dorénavant TST) est développée à partir des années 1970 par Mel'čuk et ses collaborateurs à l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte à l'Université de Montréal (dorénavant OLST)[41]. Récemment, cette théorie connaît une popularité marquée, notamment grâce aux nombreuses recherches effectuées à l'OLST et aux conférences internationales organisées un peu partout dans le monde (Paris, 2003 ; Moscou, 2005 ; Klagenfurt, 2007 ; Montréal, 2009).

[41] Voici le site Web de l'Observatoire : www.olst.umontreal.ca

La TST repose sur le postulat que la langue est un mécanisme, ou un système de règles, qui permet au locuteur de faire deux choses :

1. *Parler*, c'est-à-dire, (être capable de) 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 ;
2. *Comprendre la parole*, c'est-à-dire, (être capable de) 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, 1997:01).

Il s'agit dans cette théorie de construire un modèle formel de mise en correspondance des sens, (des idées, des informations, des sentiments, etc.) que locuteur souhaite exprimer et des textes (oraux ou écrits) produits par celui-ci, c'est-à-dire les formes que veut prendre ces sens à travers les différents types d'entités linguistiques utilisées par le locuteur (phrases, locutions, collocations, lexèmes...).

Contrairement aux modèles génératives, la TST s'appuie sur le sens (et non la syntaxe) dans sa description linguistique. Par ailleurs, la syntaxe mise en œuvre est une syntaxe de dépendance inspirée des travaux de Tesnière déjà évoqués précédemment.

La TST telle que proposée par Mel'čuk et ses collègues à Moscou peut être définie par cinq caractéristiques comme le rapporte Polguère (1998:10) :

1. La TST rend compte de l'association que locuteur d'une langue L est capable de faire entre un sens donné de L et l'ensemble des énoncés paraphrastiques de L exprimant ce sens.

La langue est donc un système de règles lexicales et grammaticales qui, appliquée de façon séquentielle du niveau sémantique jusqu'au niveau phonétique et vice versa, établissent une correspondance Sens ⟷ Texte.

2. La TST est universelle, c'est-à-dire qu'elle repose sur des principes généraux s'appliquant à toutes les langues.

La TST ne privilégie pas la description d'une langue en particulier. Elle s'appuie au contraire sur de nombreuses langues dont il s'agit de tirer des lois universelles.

3. La TST est linguistique en ce sens qu'elle permet, à partir des principes généraux sur lesquels elle repose, de construire des modèles linguistiques spécifiques pour chaque langue humaine.

Bien qu'elle soit universelle, la TST a pour finalité la construction de modèles particuliers de chaque langue. Elle s'intéresse uniquement à la linguistique interne, c'est-à-dire les structures lexicales et grammaticales de la langue, et ne prend pas en compte les rapports qu'entretient la langue avec le contexte externe d'utilisation. La TST est donc orientée vers la description et se veut un outil pour le lexicographe et le grammairien.

4. La TST permet de construire des modèles calculables.

Le modèle linguistique Sens-Texte consiste en un lexique, une grammaire et un ensemble de procédures permettant d'activer ces deux composantes pour assurer la connexion entre Sens et Texte. Toutes les composantes d'un modèle linguistique Sens-Texte sont formalisées de sorte qu'elles peuvent être représentées par le langage informatique. Ces modèles par nature computationnels peuvent servir à des applications informatiques impliquant les connaissances lexicales et grammaticales de la langue.

5. La TST est formelle.

Elle utilise des langages formels pour représenter les énoncés linguistiques et encoder les règles de manipulation des représentations linguistiques, celles qui assurent la modélisation de la correspondance Sens-Texte. Sur ce point, la TST ressemble aux approches présentées plus haut qui utilisent toutes des formalismes de représentation des énoncés linguistiques (arbres syntaxiques, stemma...). Ce qui distingue la TST de ces approches, c'est son

formalisme riche permettant de rendre compte de tous les niveaux de fonctionnement (sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique). Comme toute science utilisant un langage formel, la TST développe une terminologie linguistique qui ne se limite pas à une simple collection de termes, mais constitue un système logique et structuré de concepts (Mel'čuk, 1993).

Pour résumer, nous dirons que la TST est une théorie linguistique bâtie sur la base de la correspondance Sens-Texte et qui développe des modèles formels de représentation linguistique. La branche de la TST qui s'intéresse au lexique est la *lexicologie explicative et combinatoire*.

2. 2. La lexicologie explicative et combinatoire (LEC)

Branche lexicale de la TST, la lexicologie explicative et combinatoire (dorénavant LEC) est une théorie lexicologique qui s'oriente vers la description lexicographique formelle. L'essentiel des descriptions lexicales qu'elle propose s'actualise dans un dictionnaire bien précis : *Le Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques* (Mel'čuk, et *al,* 1984, 1988, 1992, 1999).

La première question qui pourrait nous venir à l'esprit à propos de la LEC est de savoir pourquoi est-elle *explicative* et *combinatoire* ? La LEC est *explicative*, car elle explique le sens de l'unité lexicale par une décomposition de ce sens en des sens plus simples, principe de la définition lexicographique dite *analytique*[42]. La LEC est *combinatoire* en ce sens qu'elle décrit la combinatoire syntaxique et lexicale associée à chaque unité lexicale de la langue. On entend par combinatoire syntaxique «*les phénomènes habituellement désignés en linguistique par les termes de sous-catégorisation ou régime*» (Polguère, 1998:25). La combinatoire lexicale désigne, quant à elle, «*les collocations contrôlées par l'unité lexicale en question*.» (*ibid*).

[42] Voir section (3.4.1) de ce chapitre.

Cette combinatoire est décrite dans le *Dictionnaire explicatif et combinatoire* à l'aide des *fonctions lexicales*[43]. Celles-ci rendent compte de façon formelle des différents liens lexicaux que l'unité lexicale peut entretenir sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire les liens qui connectent l'unité lexicale en question à celles avec lesquelles elle est susceptible d'entrer en cooccurrence ou *collocation*, et sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire les liens qui connectent l'unité lexicale décrite à celles avec lesquelles elle est liée sémantiquement ou *dérivation sémantique* (synonyme, antonyme, conversif, etc.)[44].

La LEC offre donc une description exhaustive de l'unité lexicale dans tous aspects : sémantique, formel et de combinatoire. Les informations qu'elle fournit permettent certainement une meilleure compréhension du fonctionnement des unités lexicales au sein du lexique et une meilleure utilisation de celles-ci par les locuteurs et surtout les apprenants du français.

Intéressons-nous maintenant aux applications lexicographiques et didactiques (base de données lexicale et dictionnaires pédagogiques) de cette approche théorique du lexique qu'est la LEC.

2. 3. Les applications de la LEC

Les applications de la LEC dans les domaines lexicologiques lexicographiques et pédagogiques ont permis la création de plusieurs outils de travail au service des chercheurs, des enseignants et même des apprenants. En voici quelques uns de ces produits :

2. 3. 1. *Le Dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC)*

À partir des années 80, la lexicographie française s'est vu enrichir par quatre volumes du *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain* (DECFC) publiés à Montréal sous la direction de Mel'čuk et *al*. (1984, 1988, 1992, 1999).

[43] Voir section (3.4.2) de ce chapitre.
[44] Voir section (3.3.4) de ce chapitre.

Ce dictionnaire, en quatre volumes, contient toutes les informations nécessaires permettant d'employer correctement une unité lexicale donnée[45]. L'accent y est mis sur les propriétés de combinatoire qui conditionnent l'emploi des unités lexicales dans le discours. De plus, le sens y est modélisé au moyen de définitions analytiques par genre prochain et différences spécifiques.

La description d'une unité lexicale s'articule autour de cinq zones. La zone d'introduction contient des informations morphologiques et syntaxiques qui caractérisent l'UL. La zone sémantique fournit une description exhaustive du sens de l'UL complétée par les connotations qui peuvent s'y ajouter dans différents contextes. La troisième zone est celle de combinatoire syntaxique ; elle comprend des informations quant au régime syntaxique de l'UL (compléments, transivité, préposition...). La quatrième zone, inédite en lexicographie française, concerne la combinatoire lexicale ou les cooccurrences lexicales de l'UL. Une dernière zone dite de phraséologie offre une liste des expressions figées, dictons, proverbes contenant l'UL en question.

2. 3. 2. *Le Dictionnaire de combinatoire (DiCo)*

Le DiCo est une base de données lexicales du français développée depuis plusieurs années à l'OLST de Montréal par I. Mel'čuk et A. Polguère. Le DiCo se veut une version simplifiée et informatisée du DEC. Il se distingue, par ailleurs, par sa focalisation sur les liens lexicaux paradigmatiques et syntagmatiques qu'entretient une UL donnée, plutôt que sur la description du sens.

Chaque fiche du DiCo présente pour une UL donnée les informations suivantes (par exemple *PEINE)* :

[45] La liste des unités lexicales décrites dans le DEC est consultable à l'adresse : [http://idefix.ling.umontreal.ca/recherche/linguistique/dec/lang-pref/fr/biblio]

1. Ses caractéristiques grammaticales (par exemple, nom, fém.) ;
2. Son étiquette sémantique correspondant généralement au genre prochain (sentiment négatif) ;
3. Sa structure actancielle ('peine de l'individu X causée par le fait Y') ;
4. Son tableau de régime, qui spécifie la façon dont les actants de l'UL (X, Y...) s'expriment selon les structures syntaxiques ;
5. Ses dérivés sémantiques, qui sont décrits au moyen de fonctions lexicales paradigmatiques (*PEINÉ, PÉNIBLE*...) ;
6. Les collocations dans lesquelles l'UL apparaît, qui sont décrites au moyens de fonctions lexicales syntagmatiques (*grande peine*, *peine passagère*, *éprouver de la peine*...) ;
7. Des exemples d'emploi (*sa peine était grande d'avoir perdu son ami*) ;
8. La liste des locutions dans lesquelles l'UL figure (*faire peine à voir*, *peine de cœur*...).

Outre son contenu et sa structuration, le DiCo offre l'avantage d'être informatisé, ce qui facilite son usage ; il suffit de taper la lexie dans l'espace requête pour avoir toute une fiche lexicographique qui la décrit.

Afin d'être accessible au public des apprenants du français, le DiCo a été adapté sous forme d'un ouvrage à caractère pédagogique, un manuel de lexicologie : *Lexique Actif du Français* (LAF).

2. 3. 3. *Le Lexique actif du français (LAF)*

Le *Lexique actif du français* (dorénavant LAF) (Mel'čuk et Polguère, 2007) est essentiellement dérivé du DiCo dans la mesure où il reprend la majorité des informations lexicales. C'est le premier ouvrage qui se concentre sur la description explicite des deux phénomènes suivants : la dérivation sémantique et la collocation. Le LAF se divise en deux parties distinctes : la première partie intitulée *Lexicologie et apprentissage du vocabulaire* (70 pages) consiste en une présentation des notions de base qui sont au cœur du fonctionnement du lexique telles que conçues par les auteurs. La deuxième partie (400 pages) se constitue du *Lexique actif* à proprement parler. Il s'agit d'un «mini-dictionnaire» qui présente une description rigoureuse et

explicite des liens dérivationnels et collocationnels d'un sous-ensemble représentatif du lexique français (3000 vocables et 20000 liens lexicaux).

Pour chaque unité lexicale décrite, le LAF propose, une définition simple composée de son étiquette sémantique (sentiment, animal, objet...) et de sa structure actancielle (X parle à Y, X rend Z à Y, ...). Le reste de l'article comprend les collocations et dérivés sémantiques associés à l'unité lexicale en question. Il s'agit, en fait, d'une paraphrase qui traduit la fonction lexicale utilisée pour modéliser un lien lexical donné. Et c'est cette formulation en paraphrase qui rend cet ouvrage utile dans un contexte pédagogique. Cette paraphrase est appuyée par des exemples d'utilisation et la liste des locutions incluant l'unité lexicale en question. La figure suivante est un extrait permettant de voir comment se présente un article du LAF :



ADMIRATION, nom, fém, pas de pl

SENTIMENT POSITIF

Admiration de l'individu X [= *de* N, A_{pers1}] envers Y [= ⌜*à l'égard de*⌝ N, *devant* N, *envers* N, *pour* N] pour Z [= ⌜*à l'égard de*⌝ N, ⌜*à propos de*⌝ N, *devant* N, *pour* N, pour $V_{inf,parti}$]

☞ émerveillement < adoration; enthousiasme; ravissement

Ant. aversion; mépris **Verbe** admirer1 [N_Y pour N_Z] **Nom pour X qui éprouve de l'A. pour tout ce que fait Y** admirateur [de N_{YY}] **Nom pour Y** objet [de (ART) ~] **Nom pour Z** objet [de (ART) ~], source [d'~] **[X] qui éprouve de l'A.** en [~] //admiratif < plein, rempli, soulevé, transporté [de (ART) ~] **[X faire qqch.] en éprouvant de l'A.** avec [~] **[Y/Z] envers qui/quoi on tend à éprouver de l'A.** digne [de (ART) ~] //admirable **[Z] tendre à être un objet d'A.** porter [à l'~] **[Z être fait par Y] d'une façon qui tend à provoquer de l'A.** admirablement [*Il s'en est sorti admirablement.*] **[Z] en provoquant l'A. de X** à [l'~ de N_X] **Intense** beaucoup [d'~], grande, vive | *antépos*, profonde < folle | *antépos*, immense < absolue | *postpos*, ⌜la plus complète⌝, ⌜sans borne(s)⌝, ⌜sans réserve⌝ //adoration; indéfectible **Exagérée** aveugle, béate < immodérée | *postpos* **A. est très intense** ⌜ne pas connaître de bornes⌝ **A. devient plus intense** grandir **Éprouvée par beaucoup de X** générale, universelle | *postpos* **[X] éprouver de l'A. pour Y** avoir, éprouver, ressentir [ART ~ envers/pour N_Y], lier concevoir [ART ~ pour N_Y], vouer [ART ~ à N_Y], être [en ~ devant N_Y]; nourrir [ART ~ envers/pour N_Y] **[X] éprouver de l'A. pour Z de Y** avoir, lier concevoir, éprouver, ressentir [ART ~ pour N_Z], être [en ~ devant N_Z] **[X] éprouver une intense A. pour Y/Z** se pâmer [d'~ devant N_{YZ}] **[X] commencer à éprouver de l'A.** tomber [en ~ devant $N_{Y/Z}$]; être soulevé <frappé> [de (ART) ~] **[Y] être l'objet de l'A. de X** faire [l'~ de N_X], ⌜être l'objet⌝ [de ART ~] **[Z] être l'objet de l'A. de X** forcer, inspirer [l'~], faire [l'~ de N_X], ⌜être l'objet⌝ [de ART ~] **[Y] commencer à être l'objet de l'A. de X** s'attirer, emporter [l'~ de N_X avec/par N_Z <en V_{part-Z}>] **[Z] commencer à être l'objet d'une A.** provoquer, soulever, susciter [ART ~] < frapper, ravir, saisir, soulever [N_X d'~] **A. a pour objet Z** se porter [sur N_Z] [*Son admiration se porte plus particulièrement sur les toiles de Chagall.*] **[X] manifester son A.** montrer [ART ~]; témoigner [de l'~ à N_Y]/ [A_{pers-X} ~ à N_Y] **Manifestation par X de son A.** témoignage1,3 [de (ART) ~] **Sensation qui est une manifestation de l'A.** frisson [d'~] [*Elle ne put réprimer un frisson d'admiration. Un frisson d'admiration parcourut l'assistance.*]

Nous avons tous une admiration sans borne pour ton talent. Son dernier film s'est attiré l'admiration de la critique. Le jeune comédien a emporté l'admiration du public. Les nombreux échanges que j'eus avec elle me firent concevoir une profonde admiration pour cette femme intelligente, épanouie et généreuse.

ANGOISSE, nom, fém

SENTIMENT NÉGATIF

Angoisse de l'individu X [= *de* N, A_{pers}] causée par Y [= $Prép_{cause}$ N | $Prép_{cause}$ = ⌜*à cause de*⌝, *devant*, ⌜*du fait de*⌝, ⌜*face à*⌝, ⌜*vis-à-vis de*⌝]

☞ anxiété, appréhension, crainte, inquiétude, peur

Génér. sentiment [d'~] **Ant.** calme, placidité, sérénité, tranquillité **Verbe** fam angoisser [— *Pourquoi est-ce que tu angoisses comme ça ?*], s'angoisser **[X] qui éprouve de l'A.** ⌜en proie à⌝ [ART ~], saisi [de (ART) ~] //angoissé [*Lucien était angoissé à la pensée de revoir Léopoldine.*] **[X] qui tend à éprouver de l'A.** angoissé [*Robert est quelqu'un d'angoissé.*] **[X] qui est susceptible d'éprouver de l'A.** anxieux **[X faire qqch.] en éprouvant/ manifestant de l'A.** avec [~] [*Il se demande avec*

Figure 3. Exemple d'article du *LAF* de (Mel'čuk et Polguère, 2007)

Selon ses auteurs, Le LAF est une ressource précieuse pour développer diverses activités d'apprentissage du lexique. Il s'adresse donc à la fois aux enseignants et apprenants du FLM, seconde et étrangère et aux professionnels de la langue. Par ailleurs, en matière de collocation, il est sans conteste le dictionnaire «*le plus ambitieux et plus audacieux*», si l'on reprend les termes de Tutin (2005: 42), dans la mesure où il fournit un traitement poussé des collocations sur les plans syntaxique et sémantique.

2. 4. Intérêt de la LEC comme cadre descriptif

Choisir la LEC comme théorie de référence dans notre thèse est motivé par plusieurs avantages que nous énumérons ci-dessous :

1. La LEC constitue le noyau d'un véritable modèle de langue, la TST, un modèle qui favorise l'interaction du lexique avec le système grammatical de la langue (Polguère, 2011:102) [46]. Les autres modèles lexicologiques présentés (lexique génératif et sémantique lexicale) ne s'inscrivent pas à l'intérieur d'une théorie linguistique permettant d'envisager concrètement la langue. De plus, Les théories linguistiques (structuralisme et générativisme) dont nous venons de faire une synthèse n'ont pas fourni réellement de descriptions riches pour l'unité lexicale, notamment à l'intérieur d'ouvrages de référence tels que les dictionnaires. Or, dans une perspective d'enseignement/apprentissage du lexique, le recours aux dictionnaires devient indispensable pour les apprenants pour vérifier l'emploi de tel ou tel mot, mais aussi pour les enseignants afin d'appuyer les activités de langue visant le développement de la compétence lexicale.
2. Cette théorie sert de référence à plusieurs ouvrages (DEC, DiCo, LAF) qui en appliquent les principes dans leurs descriptions des unités lexicales de la langue. Ceci dit, la LEC semble être la seule théorie lexicale, à notre connaissance, qui a permis l'élaboration de plusieurs dictionnaires dans de nombreuses langues (anglais, français, russe), des bases de données lexicales ainsi que des descriptions lexicographiques dans le cadre de plusieurs travaux de recherche (français, espagnol, chinois, et même arabe). Évidemment, une description riche et complète de l'unité lexicale

[46]Polguère (2011) va jusqu'à affirmer que tout linguiste Sens-Texte est un lexicographe et il s'amuse à illustrer ses propos en disant : « *La tradition veut que Platon ait fait graver à l'entrée de l'Académie la formule «Que nul n'entre s'il n'est géomètre». Sur le portail de la TST, des iconoclastes qui se moquaient de l'air du temps ont clairement écrit 'Que nul n'entre s'il n'est lexicographe*» (p.103).

dans toutes ses facettes permet sans doute aux apprenants de langue première ou seconde de l'utiliser correctement.

3. Les principes théoriques de la LEC ont servi d'arrière plan théorique à de nombreuses applications pédagogiques visant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français comme langue première (Gentihomme, 1992 ; Polguère, 2000 ; Anctil, 2005, 2010 ; Tremblay, 2003, 2009).

3. Le lexique sous la lumière de la LEC

Nous allons examiner dans cette section quelques unes des notions fondamentales de cette théorie lexicale.

3. 1. Mise au point terminologique

Étant donné que l'objet linguistique de notre recherche est le lexique, nous serons amené tout au long de cette thèse à utiliser un certain nombre de notions relatives à ce domaine de la langue. Nous proposons ci-dessous une mise au point terminologique de quelques notions essentielles. Il est nécessaire de rappeler que certaines d'entre elles se sont développées dans une perspective structuraliste, d'autres se sont enrichies par de nouveaux apports en se détachant plus ou moins de la théorie saussurienne.

3. 1. 1. *Langue, langage, parole et discours*

Pour Martinet (1960), la langue est un instrument de communication caractérisé par une double articulation, auquel correspond une organisation particulière des données de l'expérience :

> «Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté […], en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, *les monèmes* ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, *les phonèmes*, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre.» (p.20)

Le *Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* attribue à la *langue* la définition suivante :

> «Un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. […] et qui repose sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. […] À l'intérieur d'une même langue, on distingue deux moyens différents de communication, dotés chacun d'un système propre : la langue écrite et la langue parlée.» (Dubois et *al*. ,2007 : 266-267).

La langue est donc un outil de communication fait de signes qui peuvent être exprimés à l'oral ou à l'écrit selon des mécanismes ou règles. Cet instrument permet de traduire la pensée en vue de la communiquer. Polguère (2008) définit la langue comme « *notre 'outil' de communication privilégié. Un système de signes conventionnels et de règles de combinaison de ces signes, qui forment un tout complexe et structuré*» (p.16). Pour fonctionner, ce système doit être commun à un ensemble d'individus, qui forment une communauté linguistique. La langue est donc un outil qui permet la communication entre les gens partageant le même système. Elle se compose d'un matériau de base, les signes, qu'on peut regrouper sous le terme de *lexique*, et des mécanismes de combinaison exprimés en termes de *grammaire* et de *syntaxe*. Ce système doit être partagé par les membres de la même communauté linguistique[47].

Cet instrument de communication qu'est la langue est spécifique aux communautés humaines. La faculté de l'individu à exprimer sa pensée à l'aide de la langue est appelée *langage*. Le langage est une faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques. Cette faculté implique l'existence chez l'homme des prédispositions physiologiques, psychiques et sociales. Elle suppose «*l'existence d'une fonction symbolique et des centres corticaux génétiquement spécialisés*.» (Dubois et *al,* 2007:265). Le langage est donc une

[47] Voir Labov (1976), Poche (2000) et Bretegnier (2009) pour un exposé détaillé sur la notion de *Communauté linguistique*.

faculté innée, propre aux hommes et qui leur permet d'apprendre et d'utiliser la langue.

En psycholinguistique, on insiste sur le rôle et la place du langage dans les activités cognitives. Ainsi, le langage est indissociable des activités mentales finalisées, à savoir : *comprendre, raisonner et apprendre*. Piaget (1970) affirme que grâce au langage, l'enfant va pouvoir se détacher du concret et accélérer ainsi la conceptualisation. Il sert également à symboliser, à représenter le réel par des signes et à comprendre leur signification.

Deux autres notions sont indissociables de celle de la langue, ce sont les notions de *parole* et de *discours.* La parole est l'utilisation individuelle de la langue. Elle est la mise en œuvre du code qu'est la langue, et son actualisation (Ducrot et Schaeffer, 1995:292). La langue se manifeste et s'utilise par la parole, et ne peut être observée que par elle et ce, dans les instances d'échanges langagiers entre au moins deux individus : le locuteur et le destinataire (Polguère, 2008: 19). Quant au discours, il renvoie à la réalisation concrète de la langue, à sa mise en pratique dans une activité orale ou écrite. Il désigne un énoncé linguistique observable (phrase ou suite de phrases, un texte), par opposition à la langue qui est de l'ordre du psychique et de l'abstrait (Gaudin et Guespin, 2000:15).

3. 1. 2. *Lexique et vocabulaire*

Une distinction nécessaire s'impose entre la notion de *lexique* et celle de *vocabulaire*, notions souvent employées l'une pour l'autre dans une littérature non spécialisée. Le lexique constitue le matériel de base de la langue et c'est par lui qu'elle peut véhiculer le sens dans différentes situations orales ou écrite. Le lexique regroupe les unités significatives de la langue ou comme le note Polguère (2008), c'est l'«*entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue*» (p.90). Il ajoute que c'est «*un ensemble dont il n'est pas toujours possible de dire s'il contient tel ou tel*

élément particulier» (*ibid*). Le lexique est donc un ensemble si vaste et si ouvert qu'il est impossible d'en maîtriser la totalité.

Quant au vocabulaire, il se définit comme étant «*l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données*» (Picoche, 1992 :45) ou encore «*la portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par telle auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité*» (Picoche, 1993 :22). Le vocabulaire représente donc un sous-ensemble du lexique auquel il ne fournit qu'un accès partiel. Le vocabulaire d'un individu sera l'ensemble des unités lexicales qu'il connaît et maîtrise. Le vocabulaire d'un texte renvoie, quant à lui, à l'ensemble des unités lexicales que ce texte contient.

3. 1. 3. *Le signe linguistique*

Le signe linguistique, tel que défini par De Saussure, est constitué de l'association indissoluble, c'est-à-dire nécessaire, entre un contenu, appelé *signifié*, et une forme, appelée *signifiant*. Chaque signe exprime un sens auquel nous pouvons avoir accès par le biais d'une forme, qui est une chaîne de sons que l'on retrouve dans la parole, ou une suite de caractères graphiques à l'écrit.

Il faut distinguer deux types de signes : les signes lexicaux qui désignent les mots-formes de la langue comme *BOIRE*, *DORMIR*, *CHEMIN*, etc. et les signes grammaticaux comme par exemple le *-s* du pluriel dans *MAISONS* ; celui-ci a une forme [s] et un sens, le pluriel. Comme notre recherche porte sur le lexique, nous nous intéresserons uniquement aux signes lexicaux.

Cette vision bidimensionnelle du signe linguistique telle que proposée par De Saussure a été modifiée dans des théories linguistiques contemporaines, entre autre, la TST, arrière-plan théorique de notre thèse. La TST conçoit plutôt le signe linguistique comme possédant trois dimensions : *un signifiant*, *un signifié* et *une syntactique* (Mel'čuk, 1997). La syntactique d'un signe linguistique ou *sa combinatoire restreinte* se définit comme l'ensemble

des informations que l'on doit connaître afin d'employer correctement ce signe, entre autres, la classe de mots à laquelle il appartient, son genre, les signes avec lesquels il peut se combiner. Ces informations commandent donc l'usage du signe dans la langue et constitue ainsi un élément très important dans l'apprentissage du lexique. Nous reviendrons longuement sur cette notion lorsque nous parlerons des propriétés de l'unité lexicale.

3. 1. 4. *Problèmes posés par l'emploi du terme «mot»*

Qu'est-ce qu'un mot ? C'est une réalité simple et évidente : les mots sont les éléments de base de toute langue et qu'on trouve classés et répertoriés dans le dictionnaire[48]. C'est la réponse que peut donner un public novice et qui peut être donnée même dans certains écrits savants. Cependant, la réponse à cette question ne semble pas faire l'unanimité chez les chercheurs en linguistique et en lexicologie. En effet, nombreuses sont les définitions attribuées à ce terme à tel point que son utilisation constitue une source de confusion dans l'enseignement. À ce sujet, Bogaards (1994) constate que «*le grand nombre de ces définitions montre déjà, cependant, que cet élément, qui semble tellement aller de soi, se laisse en fait très difficilement cerner et connaît une diversité bien grande d'aspects et d'apparences*» (p.13). Le concept de mot couvre donc une réalité trop hétérogène.

Dans *La présentation du Petit Robert*, Alain Rey (cité par Mortureux, 2004) a écrit :

> «Qu'est-ce qu'un mot? Question simple en apparence, sauf pour les linguistes. Un seul exemple très élémentaire posera le problème : dans une phrase comme *Nous avons mangé hier des pommes de terre*, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un légume par un autre : *Nous mangeons aujourd'hui des carottes*, et le compte est cinq mots. Or les deux énoncé ont exactement la même structure…» (p.7).

[48] Seulement dans le cas des langues écrites, voir Claude Hagège (1985), *L'homme de paroles*. Un compte rendu de cet ouvrage fondamental en linguistique est proposé par l'Hermitte René (1986). «Compte rendu : Claude Hagège, l'Homme de paroles». *Revue des études slaves*, vol. 58, 58-1, p. 99-103.

À partir de ces deux phrases citées comme exemples, la définition du mot peut être abordée, au moins, selon deux points de vue : un point de vue «graphique» selon lequel le mot est une entité graphique comprise entre deux séparateurs ou signes de ponctuation et un autre point de vue se référant au sens. La vision du mot comme «forme» est très répandue dans les discours non scientifiques. D'ailleurs même dans les couvertures des dictionnaires d'usage, le nombre de mots est fièrement affiché, comme pour le *Petit Robert* (2000) qui affiche «*60 000 mots et leurs 300 000 sens*).

Dans le sillage de ce point de vue, *Le Petit Robert* (2012) donne au terme *mot* la définition suivante :

> «n.m. 1. Chacun des sons ou groupes de sons (de lettres ou groupes de lettres) correspondant à un sens isolable spontanément dans le langage ; (par écrit) suite ininterrompue de lettres entre deux blancs. Phrase de six, dix mots.».

La définition du mot comme forme présente plusieurs faiblesses et ne semble pas opératoire dans l'enseignement. D'une part, à l'oral, la chaîne sonore ne permet pas facilement d'isoler et d'identifier un mot à cause de certaines de ses particularités telles que la rapidité dans la diction, ce qui donne l'impression que les mots sont collés, la liaison, certaines prononciations «régionales» ou «personnalisées». D'autre part, à l'écrit, certaines langues comme l'arabe ou le chinois ne permettent pas d'isoler facilement un mot par les blancs typographiques. En français, doit-on considérer les mots comme *POMME DE TERRE* ou *CHOU-FLEUR* comme un seul mot car ayant un seul référent ou bien comme la combinaison de plusieurs mots dans la mesure où leurs parties sont séparées par des blancs typographiques, ou par un tiret ?

Ces questions nous orientent vers la vérification de la deuxième conception du mot qui aborde l'aspect sémantique. Selon ce point de vue, les mots correspondraient aux unités de sens désignant les objets, les êtres, les actions, les idées, etc. Cette conception est le fondement même de la théorie

saussurienne sur le signe linguistique où le *signifiant* constitué de phonèmes (forme) est indissociable du *signifié* représenté par l'image mentale, lesquels renvoient au *référent*, l'objet dans la réalité. Ainsi, le mot *machine à laver* sera traité de la même façon que *STYLO*, car ils revoient à un seul référent sémantique[49].

De ce fait, une question mérite d'être soulevée : les mots désignent-ils tous un objet, un être, une action, une idée ? Si l'on compare entre la série de mots : *LE, UN, QUE, DE* et la série mots : *CIEL, TROUVER, POMME*, on remarquera que la première série regroupe des mots qui ont une fonction grammaticale et qui ne peuvent fonctionner de façon autonome. Quant à la deuxième série, elle présente des mots qui disposent d'un contenu sémantique et qui désignent des réalités même lorsqu'ils ne sont pas actualisés dans le discours.

Aussi, les chercheurs opèrent-ils une distinction entre les *mots lexicaux* (appelés aussi *mots pleins*) qui sont : les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs et certains adverbes, et les *mots grammaticaux* (appelés aussi *outils*,) qui sont : les verbes auxiliaires, les déterminants, les pronoms, certains adverbes (non terminés par *–ment*), les prépositions et les conjonctions. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéresserons donc aux *mots lexicaux* car ce sont eux qui véhiculent la charge sémantique.

Comme nous l'avons remarqué à travers les différentes conceptions du mot, conceptions qui présentent, à certains égards, des faiblesses et des insuffisances, la notion de mot ne se laisse pas définir de façon claire et suffisante. Pour cela, plusieurs chercheurs ont envisagé de nouveaux termes : *unité lexicale*, *lexie*, *lexème*, *locution*, etc.

[49]Cette conception du mot comme une association de forme-sens suscite certaines interrogations concernant le statut des mots polysémiques, composés, dérivés, des formes verbales ; à ce sujet, voir Bogaards (1994).

3. 2. L'unité lexicale et ses propriétés

L'élément qui peut assumer la fonction d'unité de base dans l'apprentissage du lexique est donc appelé *unité lexicale (*dorénavant UL) ou *lexie*. Polguère (2008) en propose la définition suivante :

> « Une *lexie,* aussi appelée *unité lexicale*, est un regroupement 1) de mots-formes ou 2) de constructions linguistiques que seule distingue la flexion. Dans le premier cas, il s'agit de *lexèmes*, dans le second cas, de *locutions*. Chaque lexie (lexème ou locution) est associé à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquelles elle correspond.» (p.58).

Cette définition nous permet de distinguer deux types de regroupements qu'on peut considérer comme des *unités lexicales* ou des *lexies*. D'une part, les mots-formes ou *lexèmes*, et d'autre part, *les locutions*.

3. 2. 1. *Le lexème et la locution*

Le lexème est un regroupement de mots-formes, dotés du même signifié, qui ne se distinguent que par la flexion et dont le sens se trouve dans le signifié de chacun de ces mots-formes. Ainsi, le lexème CHEVAL comprend deux mots-formes *CHEVAL* et *CHEVAUX*, ou encore *VAIS* et *IREZ* sont des mots-formes du lexème ALLER.

Examinons les lexies *VOLER*^{1}-^{1} [*Les oiseaux volent dans le ciel*] = ("*se déplacer dans l'air*") et *VOLER*^{1}-^{2} [*La ballerine volait sur la scène*] = (" *se déplacer rapidement, avec légèreté*"). Ces lexies partagent une même forme (signifiant), mais présentent des liens de sens évidents. Il existe donc deux lexèmes distincts dont l'un désigne le déplacement dans l'air et l'autre un déplacement léger et rapide. La forme *voler* comme regroupement de lexèmes est appelée *un vocable*. Nous dirons donc qu'il existe un vocable polysémique *VOLER* à deux acceptions : *VOLER* ^{1}-^{1} et *VOLER* ^{1}-^{2}

La locution est un type d'UL qui se caractérise principalement par sa *non-compositionnalité sémantique* (Polguère, 2008:56), c'est-à-dire, dont le sens ne peut être déduit à partir de chacun de ses composants comme le montrent les exemples suivants : *il a pris ses jambes à son cou* ou encore *son intervention est arrivée comme un cheveu sur la soupe*.

La locution regroupe les unités complexes figées de type adverbe, préposition, conjonction, interjection et les formes lexicalisées comportant plus de trois termes (*vendre la mèche, à pas de loup, tant bien que mal*...). Les unités à deux termes principalement nominales, parfois adjectivales et même verbales, ainsi que les unités à trois termes uniquement nominales sont rangées parmi les mots composés. Les locutions peuvent être donc nominales (*un m'as-tu vu*), verbales (*faire fi de*), adjectivales (*bon enfant*), adverbiales (*en effet*, *sur le champ*), prépositives (*autour de, à cause de)*, conjonctives (*afin que, de même que*), et interjectives (*nom de dieu !*).

3. 2. 2. *Le sens de l'unité lexicale*

Il est temps maintenant de nous intéresser aux relations entre forme et sens et d'approfondir la notion même de sens. Le sens étant la propriété centrale de l'UL semble être quelque chose de complexe à définir, voire même quelque chose de flou (Bogaards, 1994 :24). Décrire le sens de façon traditionnelle revient à le considérer comme une périphrase constituée de termes plus simples que celui qu'elle définit et qui véhiculent le même sens (Anctil, 2010 :35). Le dialogue qui suit permet d'illustrer cette manière de définir le sens :

- « *Qu'est-ce qu'un nid ?*»
- «*c'est un abri que les oiseaux se construisent pour y pondre, couver leurs œufs et élever leurs petits*»[50].

[50] Définition du *Petit Robert* (2012).

Ainsi, l'on peut remarquer qu'il est possible de décrire le sens d'une UL au moyen d'autres UL. Le sens de l'UL est la somme des sens de chaque UL utilisée ou en d'autres termes, chacune des UL utilisées (ABRI, OISEAU, ARBRE, etc.) fournit un composant de sens à expliquer. Cette façon de décrire le sens correspond à ce qu'on appelle *la définition analytique* en lexicographie et qui consiste en une *décomposition sémantique* du sens à expliquer.

Un autre aspect de sens est lié à son contenu informationnel ; c'est son aspect connotatif. Mel'čuk et *al.* (1995) définit la connotation comme «*une caractéristique quelconque que l'UL attribue à son référent et qui ne fait pas partie de la représentation sémantique (…) de l'UL*» (p.34). Cet aspect connotatif n'est donc pas forcément exprimé quand la lexie est utilisée. Cette définition peut être illustrée par l'exemple de l'UL *VENT* «*mouvement de l'atmosphère ressenti au voisinage du sol ; déplacement de l'air, air déplacé*» (Le *Petit Robert*, 2012), qui évoque en français l'idée de vitesse (*filer comme le vent*), versatilité (*sentir le vent tourner*), de force (*contre vents et marées*), etc. Mais, aucune de ces idées n'apparaît dans le sens dénotatif de *VENT*.

Cependant, certaines unités lexicales peuvent véhiculer des connotations négatives dans certains contextes. Il convient donc de connaître le poids connotatif des UL que l'on emploie afin d'éviter toute contradiction entre le sens voulu et celui compris par le locuteur.

3. 2. 3. *La combinatoire restreinte*

Outre l'association d'une forme et d'un sens, chaque UL peut être définie par ses propriétés de combinatoire avec les autres unités lexicales dans l'énoncé. Ces propriétés, déterminées dans le cadre de la théorie Sens-Texte (Mel'čuk et *al*. 1995), sont définies par Polguère (2008) comme «*l'ensemble des 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.*» (p.40). Par exemple, le signe linguistique *sommeil* est

l'association d'un signifiant et d'un signifié, mais il se caractérise par de multiples propriétés de combinatoire restreinte :

a. C'est un nom commun qui peut donc jouer le rôle de sujet ou de complément de verbe : *interrompre le sommeil* ; il doit s'employer avec un déterminant (article, adjectif possessif, etc.) ;
b. Il est masculin et conditionne par la sorte la forme de ses déterminants et adjectifs : *un sommeil profond* et non **une sommeil profonde* ;
c. On peut combiner ce signe avec les adjectifs *LOURD* et *PROFOND* pour exprimer l'intensification de son sens et avec le verbe *TOMBER* pour signifier '*commencer à être dans un étant de sommeil*'.

On peut donc parler de deux types de combinatoire restreinte : *la combinatoire grammaticale* et *la combinatoire lexicale*.

La combinatoire grammaticale regroupe l'ensemble des propriétés qui régissent le comportement morphologique et syntaxique d'une UL. On peut donc distinguer d'une part, des propriétés inhérentes à l'UL qui régiront son comportement grammatical comme le genre du nom, la partie du discours qui nous renseigne sur le rôle syntaxique que peut jouer l'UL ou encore le caractère d'invariabilité qui distingue certains UL telles *L'ARGENT, LES OBSEQUES, LES GENS*, etc. Ces propriétés exercent donc un impact sur la combinaison de l'unité lexicale avec d'autres UL.

D'autre part, des propriétés relatives au comportement syntaxique de l'UL, c'est-à-dire le *régime* de la structure actancielle : le sens d'un grand nombre de lexies implique des participants, tel est le cas de la lexie *INSULTER* qui se construit sur le modèle " quelqu'un *insulte* quelqu'un". De telles unités sont appelées *lexies prédicatives* ou *prédicats sémantiques*. Sont des prédicats tous les verbes, adjectifs, adverbes et certains noms. Les *arguments* ou *actants sémantiques* sont les participants impliqués dans la situation qui s'expriment dans des structures particulières auprès de leur prédicat. Ces structures sont appelées *structures prédicatives* ou *actancielles* et peuvent être introduits soit directement, soit à l'aide d'une préposition. Par exemple, le verbe *SUBIR* implique la présence d'un complément direct

(transitif direct), alors que le verbe *PLAIRE* introduit son complément à l'aide de la préposition *à* (transitif indirect).

La combinatoire lexicale ou cooccurrence lexicale restreinte désigne le fait que deux UL apparaissent ensemble dans un énoncé. Un cas particulier de cette cooccurrence est celui de la collocation. Polguère (2008) en propose la définition suivante :

> «Une collocation est un syntagme AB (ou BA), formé des lexies LA et LB et qui est tel que, pour le construire, le locuteur sélectionne LA librement d'après son sens (LA), alors qu'il sélectionne LB pour exprimer auprès de LA un sens très général (S) en fonction de la combinatoire restreinte LA. Les collocations sont donc des syntagmes semi-phraséologiques.» (p.165)

L'expression '*prendre une décision*' est une collocation où le verbe *PRENDRE* a été choisi en fonction du nom *DÉCISION*. Nous dirons que la lexie choisie librement est *la base de la collocation* alors que les expressions contraintes seront appelées *collocatifs.* Le collocatif est donc imposé par le système lexical de la langue.

La collocation est un phénomène complexe, mais présent dans toutes les langues. Il importe donc pour bien connaître une UL de savoir quels sont ses collocatifs les plus fréquents. Ainsi, pour signifier '*un sommeil intense*', il est nécessaire de connaître les collocatifs imposés avec le verbe *dormir* afin de produire des collocations telles que *dormir profondément, comme une bûche, comme un bébé, à poings fermés*, etc.

À ce sujet Anctil (2010 :39) fait remarquer que l'enseignement n'accorde que peu d'intérêt au phénomène de la collocation malgré la fréquence de ce type de cooccurrence dans la langue. Et il ajoute que les problèmes relatifs à la combinatoire lexicale sont très fréquents notamment en langue seconde, puisque «*la richesse collocationnelle, c'est-à-dire le fait de connaître plusieurs collocatifs pour une UL spécifique, demeure souvent l'apanage du locuteur natif*.» (*ibid*). De plus, les dictionnaires de langue ne traitent pas de façon complète la collocation, et se contentent de présenter quelques collocatifs parmi les plus fréquents.

La LEC aborde l'étude formelle du phénomène collocatif comme l'un des principes organisateurs du fonctionnement de la langue. La description rigoureuse de l'ensemble des collocations d'une langue en facilite la compréhension et par conséquent l'apprentissage. Ainsi, pour s'exprimer correctement et sans efforts, l'apprenant de langue seconde ou étrangère doit disposer d'un répertoire riche de collocations, proche de celui dont dispose le locuteur natif.

3. 3. La structure du lexique

Considérer le lexique comme une simple liste d'UL, une nomenclature, tel un dictionnaire de langue, sans aucune forme de logique, c'est bannir toute forme de structuration dans ce vaste champ, qui constitue la chair de langue. Or, les UL s'organisent en un réseau structuré dont il est toujours possible de rendre compte par des regroupements sur différentes bases (Anctil, 2010:41).

3. 3. 1. *Les classes de mots*

Les classes de mots ou parties de discours varient d'une grammaire à une autre. De façon générale, il existe deux types de classes : *les classes lexicales ouvertes* et *les classes lexicales fermées*. Les premières contiennent le plus grand nombre d'UL et sont ouvertes parce qu'elles peuvent s'enrichir par de nouvelles unités grâce aux emprunts et aux néologismes[51]. Il s'agit de :

a) *Verbe* comme *ÊTRE*, *MANGER*, *SE CASSER LE NEZ*, etc. ; c'est l'élément essentiel de la phrase, auquel se rattachent (directement ou indirectement) les autres éléments (sujet de verbe ou complément de verbe) ;

b) *Nom*, appelé aussi *substantif*, comme *NOURRITURE*, *POMME DE TERRE*, *VICTOR*, etc ; c'est le sujet ou le complément typique du verbe (bien que le verbe peut avoir un complément non nominal : *je veux que tu viennes*) ;

[51] Nous pensons aux créations lexicales apparues ces dernières années : clavarder, googler, etc.

c) *Adjectif* comme *GÉNÉREUX, TYRANNIQUE,* etc. ; c'est le modificateur typique du nom (*une arrivée soudaine*) ;

d) *Adverbe* comme *TRÈS, LENTEMENT, VITE ET BIEN* etc. ; c'est le modificateur typique du verbe (*arriver soudainement*), de l'adjectif (*parfaitement clair*), ou d'un autre adverbe (*très lentement*).

Cette propriété d'extension est absente dans les classes lexicales fermées car l'ensemble des unités qui la composent est stable. Il s'agit de :

a) *Pronom* : *JE, TE, LE* (*elle le voit*), etc. ;

b) *Déterminant* : *article par exemple* (*c'est le chat*) ;

c) *Conjonction* : *ET, BIEN QUE*, etc. ;

d) *Préposition* : *DE*, *PAR*, etc. ;

3. 3. 2. *L'homonymie et la polysémie*

Chaque langue utilise un nombre limité de phonèmes pour construire les signifiants des lexies formant son lexique. Cette opération repose sur le principe d'économie de la langue décrit par André Martinet dans le cadre de la théorie de *la double articulation du langage* (1960). Il est donc fréquent d'avoir un même signifiant pour plusieurs signifiés. Et comme chaque lexie est associée à un seul signifié, on pourra déduire que plusieurs lexies peuvent partager un signifiant identique. Deux phénomènes différents peuvent être distingués : *homonymie* et *polysémie*.

L'homonymie renvoie à la coexistence de plusieurs lexies dotées d'un signifiant unique mais d'une multiplicité de signifiés n'ayant pas le moindre élément sémique en commun, comme le confirme la définition donnée par Polguère (2008) «*Les deux lexies L1 et L2 sont des homonymes si elles sont associées aux mêmes signifiants, mais ne possèdent aucune intersection de sens notable*.» (p.155). Ce phénomène peut être illustré par le signifiant *avocat*.En effet, le français compte deux lexies ayant le même signifiant AVOCAT. Le *Petit Robert* (2012) en donne les définitions suivantes :

AVOCAT, ate (1) : personne qui, régulièrement inscrite à un barreau, conseille en matière juridique ou contentieuse, assiste et représente ses clients en justice. «*J'étais devenu un avocat d'affaires surmené et salué déjà comme un jeune maître dans ce barreau*» (Mauriac) ;

AVOCAT (2) : fruit de l'avocatier, à peau verte ou violette, de la grosseur d'une poire, dont la chair a la consistance du beurre et un goût rappelant celui de l'artichaut. *Avocats à la vinaigrette. Purée d'avocats*.

Nous remarquons donc que les deux lexies ne partagent aucun lien de sens ; ce sont donc deux vocables différents ayant un signifiant identique. Les vocables homonymes sont présentés dans le dictionnaire dans des entrées distinctes. À l'intérieur de ce même phénomène, on peut distinguer des cas d'homonymie, selon le type de signifiant que l'on prend en compte.

Premièrement, il y a homographie[52], lorsque les deux lexies sont associées aux mêmes signifiants écrits, par exemple :

a) *Il a acheté deux livres*

b) *Ce sac pèse trois livres*

Deuxièmement, il y a homophonie, lorsque les deux lexies sont associées aux mêmes signifiants sonores, par exemple :

a) *Il a pris son verre ;*

b) *J'ai lu le dernier vers du poème*.

On voit bien que l'homonymie n'est pas une relation sémantique ; mais elle peut y trouver place comme une antithèse de ces relations : «*c'est une absence de relation sémantique perçue comme remarquable parce qu'elle contraste avec la présence d'une identité de forme*.» (Polguère, 2008 :155).

La polysémie, quant à elle, renvoie à la coexistence de plusieurs lexies ayant un signifiant identique partageant un contenu sémantique commun qui se ramifie et se subdivise, par le jeu des contextes, en un certain nombre d'acceptions (Nisubire, 2002:42). Ce cas de figure peut être illustré par le

[52] Une homographie peut coïncider avec une homonymie, tel est le cas de *LIVRE*; mais il n'en va pas toujours ainsi: a) elle a mangé du pain bis [bi]; b) Le public a réclamé un bis [bis]

vocable *FEU*.En effet, le français compte plusieurs lexies correspondant au vocable *FEU*. Le *Petit Robert* en répertorie une vingtaine. Nous nous contentons de présenter trois lexies correspondant à ce vocable :

> *FEU* (1) : dégagement d'énergie calorifique et de lumière accompagnant la combustion vive ;
>
> *FEU* (2) : ensemble de matières rassemblées et allumées (pour produire de la chaleur, etc.) ;
>
> *FEU* (3) : signal lumineux (aujourd'hui électrique) destiné à l'éclairage et au balisage des véhicules (automobiles, avions, trains, navires, etc.).

Bien que ces trois lexies présentent des sens différents ; il existe un élément sémantique commun qui les unit. Nous pouvons donc dire que ces trois lexies font partie du même vocable FEU, qui est polysémique. Et chaque lexie représente une acception de ce vocable. Le dictionnaire de langue répertorie les acceptions d'un vocable dans une seule entrée. En parallèle, il existe dans la langue des vocables dits monosémiques, c'est-à-dire qui ne correspondent qu'à une seule lexie, ou n'ont qu'une acception unique. Ce type de vocable est très fréquent dans les domaines scientifiques ou techniques (VARICE, INFARCTUS, etc. en médecine, ou STATOR, FRETTE, etc. en mécanique).

Pour résumer, nous dirons que l'homonymie est une relation entre deux vocables ayant la même forme, mais ne partageant aucun lien de sens, alors que la polysémie est une propriété d'un vocable possédant plusieurs acceptions liées sémantiquement. La paronymie est un phénomène proche de celui de l'homonymie dans la mesure où deux paronymes présentent des formes similaires sans aucun lien de sens (par exemple CONJECTURE et CONJONCTURE ou CONVERSATION et CONSERVATION). Ce phénomène est à l'origine de plusieurs erreurs lexicales relevées dans notre corpus d'analyse.

3. 3. 3. *L'hyperonymie et l'hyponymie*

Deux lexies sont en relation hyperonymie/hyponymie lorsque l'une d'entre elles (hyperonyme) véhicule un sens moins riche qui est inclus dans le sens de l'autre (hyponyme). L'hyponyme est un cas particulier de l'hyperonyme. On dira donc que ANIMAL est un hyperonyme de CHIEN et que CHIEN est un de ses nombreux hyponymes avec d'autres lexies telles CHAT, LOUP, ÉLÉPHANT, etc.

Ainsi définie, la relation *hyperonymie/hyponymie* implique que le sens d'un hyponyme est plus riche que celui de son hyperonyme et, *vice versa*, que le sens d'un hyperonyme est moins riche que celui de son hyponyme. Aussi, faut-il ajouter que l'hyponyme d'une lexie peut être hyperonyme d'une autre. Cette hiérarchisation sémantique peut être visualisée dans la figure ci-dessous :

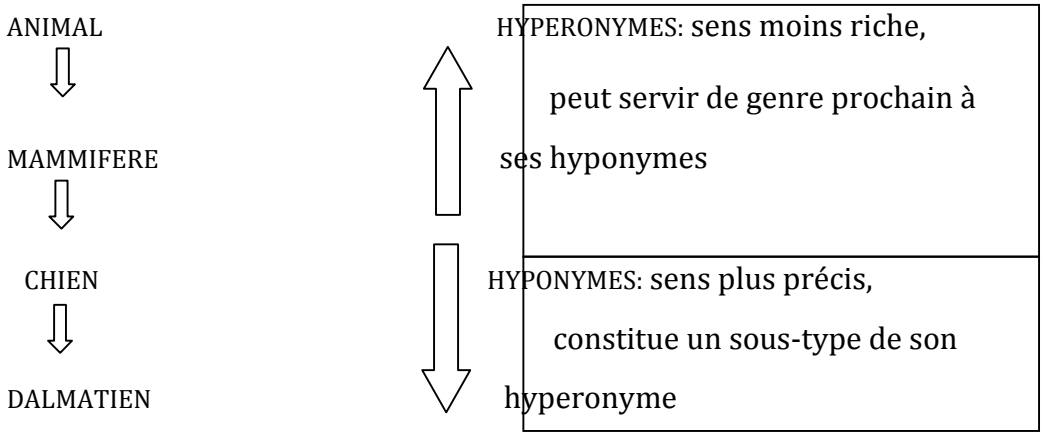


Figure 4. Exemple de hiérarchisation sémantique

Il faut donc admettre que si ANIMAL est un hyperonyme de CHIEN et CHIEN un hyperonyme de DALMATIEN, alors ANIMAL est aussi hyperonyme de DALMATIEN. La relation d'hyperonymie/hyponymie n'implique pas que les lexies appartiennent à la même partie du discours. En effet, la lexie SENTIMENT peut avoir comme hyponyme le substantif AMOUR, et aussi le verbe AIMER. Cette condition n'est pas toujours valable pour les autres relations sémantiques.

3. 3. 4. *La dérivation sémantique*

La dérivation sémantique est une relation de sens qui unit deux UL au sein du lexique. Trois cas de figure peuvent être envisageables.

1. Les deux UL sont des *synonymes* lorsqu'elles appartiennent à la même partie du discours et ont des sens semblables ou très rapprochés. Deux types de synonymes sont à distinguer : soit des synonymes exacts (ou synonymes absolus) (*VÉLO* ~ *BICYCLETTE*, *AUTOMOBILE* ~ *VOITURE*) ; soit des synonymes approximatifs (*DÉVORER* ~ *ENGLOUTIR*, *HAINE* ~ *AVERSION*). La relation hyperonymie / hyponymie peut correspondre à ce cas de figure puisque l'hyponyme se définit comme un synonyme spécifique de l'hyperonyme, lequel correspond à un synonyme général de l'hyponyme. Il est à noter que la synonymie exacte est un phénomène rarissime dans la langue. La synonymie lexicale est avant tout une synonymie approximative. Cela s'explique par le principe d'économie de la langue qui implique qu'il ne doit pas y a voir deux lexies véhiculant exactement le même sens. Sont considérées donc comme des synonymes des lexies ayant des sens très rapprochés et pouvant se substituer l'une à l'autre dans une variété de contextes.

2. Les deux UL sont des *antonymes* lorsqu'elles appartiennent à la même partie du discours et ont des sens opposés (GRAND / PETIT, AIMER /DETESTER, RAPIDEMENT / LENTEMENT, etc.).On parle dans ce cas d'*antonymie*. Tout comme la synonymie, on distingue une antonymie exacte et une antonymie approximative. Polguère (2008:152) note que la décomposition des sens de deux antonymes permet de montrer que la seule différence existant entre les deux décompositions est la négation ou la mise en opposition d'une composante de sens comme dans les deux définitions suivantes :

   CHAUD : « dont la température est **plus** élevée que la normale» ;

   FROID : « dont la température est **moins** élevée que la normale».

Un dernier point mérite d'être souligné en ce qui concerne ces deux types de dérivation sémantique : il s'agit en fait de relations entre deux lexies, et non pas entre deux vocables. Par conséquent, chacune des acceptions d'un vocable aura des synonymes et des antonymes différents.

3. Les deux unités lexicales sont **conversives** si :

> « 1) Ce sont soit des prédicats sémantiques dénotant une même situation, soit des quasi-prédicats sémantiques dénotant deux entités impliquées dans une même situation ;
>
> 2) Ces (quasi-) prédicats s'expriment dans la phrase avec une inversion de l'ordre d'au moins deux de leurs actants.» (Polguère, 2008:154).

Par exemple, le verbe *ACHETER* est un conversif de *VENDRE* dans la mesure où seul l'ordre des participants sémantique change. Il faut comprendre que la conversivité n'est pas l'antonymie : *prêter quelque chose à quelqu'un* ne signifie pas *ne pas emprunter quelques chose à quelqu'un*.

3. 4. L'encodage des informations lexicales dans le dictionnaire

Après avoir décrit l'UL dans la perspective de la LEC, il est temps de nous intéresser à la façon dont les dictionnaires présentent cette description. Trois types d'informations sont susceptibles d'être encodés dans les articles de lexies des dictionnaires : le sens lexical, les liens paradigmatiques (les dérivés sémantiques) et les liens syntagmatiques (les collocations). Examinons comment les dictionnaires modélisent ces informations.

3. 4. 1. *La définition lexicographique*

Afin de décrire le sens des UL, la LEC privilégie la *définition analytique*. Ce type de définition consiste en une décomposition du sens en plusieurs éléments sémantiques. Ces composants de sens peuvent être regroupés en deux grandes catégories : le *genre prochain* et les *différences spécifiques*.

Le genre prochain représente la composante centrale de sens, qui constitue «*en quelque sorte une paraphrase approximative minimale du sens de la lexie définie*» (Polguère, 2008:182) et qui correspond le plus souvent à

un hyperonyme de l'UL en question. Ainsi, le genre prochain de la lexie *NID* sera *UN ABRI*.

Quant aux différences spécifiques, elles correspondent à toutes les informations permettant de distinguer une lexie des autres lexies partageant le même genre prochain. Dans l'exemple ci-dessus, les composantes *OISEAU*, *OEUFS* permettent de restreindre le genre prochain *ABRI* de telle sorte qu'il corresponde au sens véhiculé par *NID* et soit distinct des autres lexies dénotant des abris telles que *NICHE*, *ÉCURIE*, *BERGERIE*, *REFUGE*, etc.

Certaines UL appelées *unités lexicales prédicatives* (Polguère, 2008) dénotant des faits ont un sens liant qui implique des participants ou *actants sémantiques*. C'est le cas de certains verbes impliquant la présence d'au moins d'un actant correspondant syntaxiquement au sujet, mais aussi des adjectifs, des adverbes et certains noms. Ainsi, *COURIR* implique un actant sujet (X cours), *ACHETER* implique deux actants (X achète Y), *GRAND* implique un actant (X est grand), *LENTEMENT* implique un procès en déroulement (X se déroule lentement), *DÉCOUVERTE* implique un actant (découverte de X). Les UL ainsi que les actants les accompagnants peuvent être sujettes à des contraintes sémantiques qu'il faut maîtriser. Ainsi, l'actant sémantique pouvant jouer le rôle de complément d'objet pour le verbe *ENDOMMAGER* doit être un objet physique (*La collision a endommagé la voiture*), mais pas un être vivant (**la collision a endommagé le conducteur*)[53].

3. 4. 2. *Les fonctions lexicales*

La LEC utilise un système formel de fonctions lexicales qui permet de modéliser chaque relation lexicale décrite. Selon cette théorie, les fonctions lexicales d'une UL :

[53] Ces contraintes sont rarement explicitées par les dictionnaires bien qu'elles soient la source de nombreuses erreurs lexicales relevées dans notre corpus d'analyse.

> «mettent en lumière l'ensemble des liens privilégiés qu'entretient cette UL avec d'autres lexies de la langue et permettent d'anticiper les collocatifs avec lesquels elle est susceptible d'apparaître lorsqu'utilisée par un locuteur natif.» (Anctil, 2010 :41).

À l'instar de la fonction mathématique, la fonction lexicale s'applique à un argument **x** (une UL de base) et renvoie (au sens de 'produit') à une valeur (une autre UL, le collocatif) **y**= **f(x)=y**. Ainsi, la fonction lexicale **Magn** permet de modéliser la relation syntagmatique d'intensification comme dans l'illustre l'exemple suivant : **Magn**(*PASSION*)= *ARDENTE, BRULANTE, INTENSE*, etc.

Ces fonctions lexicales peuvent être paradigmatiques ou syntagmatiques. En voici quelques exemples :

Les fonctions lexicales paradigmatiques :

- **Conv** [conversif] : **conv** (*VENDRE*)=*ACHETER* ;
- **Anti** [antonyme] : **Anti** (*RAPIDE*)= *LENT* ;
- **Sing** [nom d'unité régulière]= **Sing** (*NEIGE*)=*FLACON*.

Les fonctions lexicales syntagmatiques :

- **Magn** [intensificateur] : **Magn** (*FÉLICITER*)= *VIVEMENT, CHALEUREUSEMENT* ;
- **Oper** $_1$ [type de verbe support] : **Oper**$_1$ (*SENSATION*)= *ÉPROUVER*, *AVOIR*.

Le recours au système des fonctions lexicales permet de présenter simultanément les liens dérivationnels et collocationnels, souvent décrits de façon séparée (Mel'čuk et Polguère, 2007). De plus, les fonctions lexicales telles que proposées rendent compte explicitement de tous les liens qui rattachent les UL au sein du lexique, ce que n'offrent malheureusement pas les théories discutées plus haut, notamment les approches de Hudson (1985) et de Cruse (1986).

Ceci termine notre présentation des quelques notions lexicologiques issues de la LEC et dont nous nous servirons dans l'analyse des erreurs lexicales chez nos étudiants. Dans le chapitre suivant, nous allons porter notre attention sur la compétence lexicale, l'acquisition du lexique et l'erreur lexicale. L'analyse de cette dernière s'avère un outil précieux pour la description de la compétence lexicale des apprenants du français et permet, par conséquent, de fournir des pistes pour une didactique du lexique plus rentable.

Troisième chapitre

Acquisition du lexique et erreur lexicale

Introduction

Ce chapitre est consacré à deux notions essentielles dans notre thèse, à savoir la compétence lexicale et l'erreur lexicale. Étant liée aux objectifs de notre recherche, la notion de compétence lexicale fera l'objet de la première section de ce chapitre. Nous commencerons d'abord par présenter un survol de quelques définitions de la compétence lexicale en mettant l'accent sur les composantes que celle-ci doit inclure en termes de connaissances relatives aux différentes dimensions de l'UL. Ce survol doit nous permettre de proposer notre propre conception de cette notion, conception qui ira de pair avec nos objectifs ainsi que la population d'apprenants visée dans le cadre de cette thèse. La deuxième section de ce chapitre présentera un aperçu sur l'acquisition lexicale, d'abord en langue maternelle puis en langues seconde et étrangère. Il sera question du développement lexical en langue maternelle et de la structure du lexique mental d'un bilingue en nous appuyant sur les résultats des recherches menées dans le contexte de L2. Cet exposé, quoique bref de l'acquisition lexicale, doit nous fournir des éléments de réponse pour la compréhension des sources possibles des erreurs lexicales.

Nous consacrons les deux dernières sections de ce chapitre respectivement à l'analyse des erreurs et à l'erreur lexicale. Il sera question de l'erreur en général, de son rapport à la norme, ainsi que des différentes approches de l'erreur en didactique des langues. Nous nous focaliserons davantage sur l'analyse des erreurs comme outil de description de la compétence lexicale des apprenants. La dernière section abordera plus spécifiquement l'erreur lexicale. Nous commencerons d'abord par une synthèse critique des différentes définitions de l'erreur lexicale sur la base de quoi nous formulerons notre propre conception de l'erreur lexicale. Le reste de cette section présentera les travaux les plus pertinents sur la description et l'explication des erreurs lexicales dans l'objectif de mettre en place les éléments qui nous servirons à développer les outils d'analyse mis en oeuvre.

1. La compétence lexicale

La nécessite d'une définition de la compétence lexicale se justifie par au moins deux raisons. D'abord, elle joue un rôle essentiel dans la maîtrise de la langue chez les apprenants. De plus, l'enseignant doit être en mesure de connaître, d'un point de vue théorique, les facettes de cette compétence afin de pouvoir cibler celles qui devront être développées chez les apprenants.

1. 1. Quelques définitions de la compétence lexicale

Voici quelques unes des définitions attribuées à la notion de compétence lexicale qui diffèrent selon le point de vue adopté (linguistique, didactique, psycholinguistique...), et le statut de la langue à apprendre (maternelle ou seconde).

1. 1. 1. *Corbin (1980)*

Linguiste française dont les travaux s'inscrivent dans le paradigme génératif, Danielle Corbin (1980) propose une définition de la compétence lexicale assimilée à celle de la compétence syntaxique. Pour elle, la créativité syntaxique ne doit pas être favorisée par rapport à la créativité lexicale (la capacité de créer de nouveaux mots sur la base de mots déjà existants en appliquant des règles de construction de mots). Pour l'auteure, la compétence lexicale est la somme des «*connaissances inconscientes que possède le locuteur/auditeur idéal sur les mots de sa langue, plus particulièrement sur les mots dérivés, seul domaine où s'exercent les règles lexicales*» (Corbin, 1980:54).

Corbin envisage donc la compétence lexicale sur la base des règles de dérivation (ou règles de construction de mot déjà évoquées au premier chapitre de cette thèse). Ces règles présentent l'avantage d'être réccurrentes et systématiques au moment où l'on considérait le lexique comme le lieu de l'irrégularité, par excellence. Cependant, les connaissances en question dans cette définition portent uniquement sur les mots dérivés ; ce qui limite le champ de la compétence lexicale au seul domaine de la morphologie

dérivationnelle, alors que la compétence lexicale dépasse l'unique aspect formel des UL.

Cette position de l'auteure s'explique par le cadre de référence adopté, à savoir la définition de la compétence linguistique proposée par Chomsky. Ce dernier résume la compétence langagière dans la compétence syntaxique en attribuant aux autres structures de la langue un rôle secondaire en ce sens qu'elles dépendent entièrement de la seule composante syntaxique. Cette définition met donc en exergue le lien étroit entre la compétence lexicale et le lexique lui-même dans le cadre d'une approche purement linguistique.

Passons maintenant à une autre définition de la compétence lexicale qui se veut plutôt comme une caractérisation de cette compétence en distinguant ses différentes facettes, mais en français langue première.

1. 1. 2. *Simard (1994)*

Dans un essai de définition de la compétence lexicale, Simard (1994) distingue quatre aspects de cette compétence :

1) *Un aspect quantitatif* qui se réfère au nombre de mots possédés par le sujet parlant ;

2) *Un aspect linguistique* qui regroupe la connaissance des propriétés des UL et la discrimination des mots proches par le sens ou la forme.

Pour l'auteur, la connaissance de la signification des mots pris individuellement ne suffit pas. Il faut savoir les agencer dans le discours. Entre autres, l'émetteur doit disposer d'un éventail assez large des co-occurrents d'un mot donné, c'est-à-dire les mots figurant habituellement avec lui. Ce point étant à l'origine de plusieurs erreurs comme *effectuer un texte* au lieu de *rédiger* ou *préparer un texte* ;

3) *Un aspect sociolinguisitique* ou le choix du registre de langue, c'est-à-dire la perception des valeurs sociolinguistiques associées aux mots. Tel mot peut convenir dans tel contexte et non pas dans un autre ;

4) *Un aspect cognitif*, en rapport avec le fonctionnement de la mémoire.

En effet, l'efficacité des mécanismes d'accès à la mémoire assure la fluidité verbale dont le manque peut gêner un locuteur même s'il dispose d'un riche répertoire lexical.

Cette caractérisation de la compétence lexicale offre l'avantage de spécifier les différentes facettes de la connaissance lexicale. Elle met en évidence certaines propriétés inhérentes aux UL telles que les collocations (les cooccurrences des UL) et les registres de langue. En outre, elle aborde l'aspect cognitif de la compétence lexicale en valorisant les mécanismes d'accès au lexique dans la mémoire[54].

1. 1. 3. *Meara (1996)*

Dans une étude portant sur la compétence lexicale en langue seconde et la façon de la décrire, Meara (1996) considère que c'est la taille du vocabulaire (*vocabulary size*) qui constitue la dimension principale de la compétence lexicale chez un individu. Ainsi, les apprenants de langue ayant un vocabulaire riche sont plus compétents pour l'ensemble des capacités langagières que ceux dont le vocabulaire est pauvre (Meara, 1996:3). Et elle ajoute que la compétence lexicale aurait une influence significative sur les autres compétences linguistiques en langue seconde. La même auteure regrette, par ailleurs, le manque de tests fiables permettant de calculer la taille du vocabulaire chez l'individu.

Outre la taille du vocabulaire, l'organisation lexicale (*lexical organisation*) constitue également une dimension non négligeable de la compétence lexicale. À ce sujet, Meara (1996) postule qu'une personne au vocabulaire modeste, mais bien structuré, pourrait réussir ces tâches langagières en langue seconde. Cette hypothèse conduit donc Meara à décrire la compétence lexicale à partir de deux dimensions essentielles : la taille et l'organisation. L'apport de cette conception réside dans le fait d'insister sur

[54] C'est ce que nous appellerons dans la section suivante le lexique mental.

la maîtrise de l'interaction entre les UL plutôt que sur l'accumulation d'un certain nombre de propriétés de mots pris isolément.

Les travaux de Meara sur la compétence lexicale ont permis de dévoiler un autre aspect attaché à cette compétence lié à la connaissance des propriétés des UL. Cette connaissance doit faire l'objet d'un enseignement en classe de langue puisqu'il s'agit d'un savoir sur le lexique, ce qui nous amène à parler de *connaissances métalexicales* sur quoi nous reviendrons lorsque nous proposons notre propre définition de la compétence lexicale.

1. 1. 4. *Chapelle (1998)*

Chapelle (1998) définit la compétence lexicale comme la capacité à utiliser le vocabulaire en contexte et insiste sur l'interaction entre la connaissance formelle de la langue et la capacité à utiliser celle-ci en situation de production linguistique. Cette interaction repose sur la capacité à mobiliser les stratégies nécessaires pour résoudre les problèmes de communication relativement au lexique. À partir de cette définition, l'auteure a pu distinguer trois composantes de la compétence lexicale :

1) Le contexte d'utilisation de la langue : il détermine les choix lexicaux et renvoie aussi bien aux registres de langue qu'aux UL adaptées au contexte[55] ;
2) La connaissance et les habilités lexicales (*vocabulary knowledge and processes*) : elle comprend le nombre des UL connues par le locuteur, la connaissance des propriétés de chaque UL (phonologiques, graphiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et collocationnelles), les modes d'accès au lexique ;
3) Les stratégies métacognitives mises en oeuvre pour utiliser le vocabulaire en contexte.

[55] C'est ce que nous appellerons plus tard la combinatoire pragmatique de l'unité lexicale.

On voit bien que cette caractérisation couvre aussi bien l'aspect quantitatif que l'aspect qualitatif exprimé par la connaissance des propriétés des UL. En outre, les modes d'accès au lexique ainsi que les stratégies métacognitives renvoient, selon nous, à d'autres dimensions qui dépassent l'aspect proprement lexical. Il s'agit plutôt d'une «*compétence métalexicale*» (Tremblay, 2009:118).

1. 1. 5. *Tréville (2000) et Nisubire (2002)*

Tréville (2000) et Nisubire (2002) insistent sur la nécessité de présenter les contenus de langue en s'appuyant sur la notion de compétence de communication empruntée à Hymes, notamment pour le développement de la compétence lexicale en FLS. Pour eux, l'enseignant a intérêt à se référer aux modèles didactiques de la compétence de communication pour trouver les stratégies qui conviennent le mieux au développement de tel ou tel aspect de la compétence lexicale.

Cet intérêt tire sa source des liens qui se tissent entre la compétence lexicale, un des aspects remarquables de la compétence langagière, et la compétence de communication. On se rend compte, en effet, que

> «Pour comprendre et communiquer des message, les unités lexicales, dans leur extrême variété, sont indispensables. En même temps qu'elles en constituent la chair, elles se situent aux croisements de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux, des discours écrits et oraux, des processus de compréhension et de production qui interviennent dans la communication.» (Nisubire, 2002:33).

Tréville et Nisubire divisent la compétence lexicale en cinq composantes essentielles :

1) *Composante linguistique* (au niveau du mot et de la phrase) : constituée de la connaissance des formes orale et écrite des UL, de leur structure, de leur sens, de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contexte privilégiés ;

2) *Composante discursive* : constituée de la connaissance de la combinatoire des UL avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec eux (règles du discours en termes de cooccurrence, cohésion et cohérence) ;

3) *Composante référentielle* qui implique la connaissance «*des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations*» (Moirand, 1982, citée par Tréville, 2000:89) et qui permet d'anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants ;

4) *Composante socioculturelle* : constituée de la connaissance de la valeur stylistique des mots (du registre auquel ils appartiennent), de leur charge culturelle et de leurs conditions d'emploi en fonction des paramètres de la situation de communication ;

5) *Composante stratégique* qui implique l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production).

Pour Tréville (2000) et Nisubire (2002), l'objectif d'une approche lexicale consisterait donc à développer, simultanément, la maîtrise de toutes ces composantes. Cette caractérisation de la compétence lexicale telle que formulée par ces auteurs présente l'avantage d'inclure non seulement les propriétés linguistiques des UL (composante linguistique), mais aussi la capacité du locuteur à utiliser des stratégies afin de résoudre les problèmes de communication, par exemple dans le cadre d'une conversation exolingue. Cependant, nous regrettons l'absence de l'aspect quantitatif et l'aspect cognitif exprimé par l'accès à la mémoire lexicale mentionnés par Simard (1994).

Récapitulons à présent les différentes composantes de la compétence lexicale évoquées par les auteurs cités. Ces composantes peuvent se regrouper en connaissances lexicales et habilités lexicales. Les premières concernent: le nombre de mots possédés par le locuteur (Simard, 1994; Meara, 1996; Chapelle, 1998), les cooccurrents des UL (Simard, 1994; Tréville, 2000; Nisubire, 2003), les registres et contextes d'utilisation (Simard, 1994; Chapelle, 1998; Tréville, 2000; Nisubire, 2003), les formes orales et écrites des UL (Tréville, 2000; Nisubire, 2003), le sens des unités lexicales (Tréville, 2000; Nisubire, 2003), les mots dérivés et règles de construction de mots (Corbin, 1980), organisation et propriétés du lexique (Meara, 1996), le référent (Tréville, 2000; Nisubire, 2003).

Les habilités lexicales peuvent se traduire par la mémorisation des UL (Simard, 1994), la prise en compte du contexte (Chapelle, 1998), la production de paraphrases (Tréville, 2000 ; Nisubire, 2003), la création de nouvelles UL par dérivation morphologique (Corbin, 1980).

Distinguer à l'intérieur de la compétence lexicale aussi bien des connaissances que des habilités nous paraît de bon aloi. En effet, ces caractérisations portent non seulement sur les propriétés des UL mais aussi la capacité du locuteur à les utiliser en fonction de la situation de communication. Cependant, nous émettons des réserves sur le critère quantitatif évoqué par certains auteurs. Le nombre de mots connus par l'individu ne peut, selon nous, constituer une composante de la compétence lexicale, mais plutôt un critère d'évaluation de celle-ci. Le niveau de compétence lexicale peut varier notamment en fonction du nombre d'UL connues par l'individu. Un étudiant en 3ème année de licence est censé connaître plus de mots qu'un autre étudiant en 1ère année de licence. La compétence lexicale du premier doit être donc plus développée que celle du second.

1. 2. Notre définition de la compétence lexicale

Il ressort de cette synthèse que la compétence lexicale peut être définie comme

> «L'ensemble des connaissances lexicales portant sur les propriétés formelles (la forme orale et écrite), sémantiques et de combinatoire (morphosyntaxique, lexicale et pragmatique) de l'unités lexicale ainsi que les habilités lexicales (la prise en compte du contexte, la production de paraphrases, et la formation lexicale) permettant d'utiliser correctement une unité lexicale à l'oral et à l'écrit.»

Afin d'exploiter cette définition dans la cadre de notre recherche, certaines spécifications doivent être apportées vu le caractère général que rêvet la compétence lexicale ainsi définie. Ces spécifications proviennent des caractéristiques du corpus d'analyse sur lequel se fonde la réflexion dans cette thèse ainsi que le public d'apprenants visé. Dans le premier cas, il s'agit d'un corpus écrit constitué de textes rédigés en classe par des étudiants en 3ème année de licence. Nous nous intéresserons donc à la compétence lexicale à partir de productions écrites uniquement. D'autre part, le public d'apprenants dont il s'agit de décrire la compétence lexicale sont en année finale de préparation de la licence de français ; ils doivent donc être en mesure non seulement d'utiliser correctement une UL en situation de communication orale et écrite, mais aussi de savoir décrire les propriétés de l'UL grâce aux savoirs lexicologiques dispensés pendant le cursus. Deux types de connaissances sont alors visés : *des connaissances lexicales* et *des connaissances métalexicales*.

1. 3. Connaissances lexicales et connaissances métalexicales

Si les connaissances lexicales renvoient aux connaissances relatives à l'UL (connaissance de la forme, du sens et des propriétés de combinatoire de l'UL), les connaissances métalexicales sont «*des connaissances de nature métalinguistique acquises par un individu et qui lui permettent de décrire et d'analyser le lexique et les phénomènes lexicaux*.» (Tremblay, 2009:122).

Nous pouvons donc considérer que les connaissances lexicales constituent une composante de la compétence lexicale, alors que les connaissances métalexicales permettent de caractériser cette composante. L'adjectif *métalexical* concerne l'information qui n'est pas contenue dans le lexique. Il s'agit plutôt d'informations à propos de l'UL telles que les relations sémantiques (synonymie, antonymies, etc.) ou les procédés de formation de mots (dérivation, composition).

Le tableau qui suit illustre et met en correspondance les connaissances lexicales et les connaissances métalexicales :

Exemples de connaissances lexicales	**Les connaissances métalexicales associées**
Savoir écrire *aborigène* et ne pas confondre avec *arborigène*.	Connaissance de la forme orale et écrite de l'UL ; Connaissance de la paronymie comme relation entre les UL.
Savoir qu'*adopter* peut être utilisé pour véhiculer les sens suivants : -'Prendre légalement pour fils ou pour fille' ;-'Traiter comme quelqu'un de la famille, comme l'un des siens' ;-'Faire sien en choisissant' ;-'Approuver par un vote'.	Connaissance de la polysémie comme propriété des UL ; Être capable de dire qu'*adopter* est un verbe polysémique.
Savoir qu'*adopter* et *choisir* sont rattachés sémantiquement.	Connaissance de la dérivation sémantique comme relation lexicale liant sémantiquement deux UL.
Savoir que *vélo* et *bicyclette* veulent dire la même chose.	Connaissance de la synonymie comme relation sémantique.
Produire et comprendre les collocations associées au nom *bras* (*bras musclé, bras tendu*, *allonger les bras*, *appareiller un bras*).	Savoir que la collocation est une propriété de combinatoire de l'UL ; Être capable de repérer les collocations dans le discours.
Savoir que la locution *avoir le bras long* signifie '*avoir de l'influence*'.	Reconnaître que l'expression *avoir le bras long* est une locution.
Savoir que *mec* et *bagnole* sont des noms appartenant au registre familier.	Savoir que le registre de langue est une propriété de combinatoire de l'UL.

Tableau 2. Exemple de connaissances lexicales et de connaissances métalexicales

L'acquisition du système notionnel relatif au lexique par les étudiants est importante pour deux raisons :

- Elle doit leur permettre de mieux caractériser la compétence lexicale de leurs élèves, de planifier les activités lexicales nécessaires s'ils optent pour l'enseignement comme carrière professionnelle. Par exemple, si l'élève commet une erreur de type **J'ai achevé complètement ma tâche*, l'enseignant sera en mesure de savoir qu'il s'agit bien d'un pléonasme et pourra proposer une piste didactique en conséquence.

-Elle doit leur permettre de s'interroger sur les problèmes d'enseignement/apprentissage du lexique en classe du français en Algérie ; les étudiants auront ainsi la terminologie nécessaire pour mener un travail de recherche dans le cadre du master ou du doctorat. Par exemple, construire une typologie des erreurs lexicales relevées à partir de productions d'élèves ou encore élaborer un dispositif didactique à exploiter en classe du français.

L'objectif de toute action didactique en faveur de l'enseignement du lexique en licence de français en Algérie doit, selon nous, développer chez les étudiants les deux types de connaissances, notamment les connaissances lexicales. Dans ce sillage, il ne suffit pas de définir la compétence lexicale, ni même les connaissances qui y sont rattachées ; il faut également comprendre comment l'apprenant acquiert-il ces connaissances. Et c'est en fonction du processus d'acquisition/apprentissage que l'on peut planifier les activités didactiques nécessaires pour le développement de tel ou tel aspect de la langue, comme le rappelle Legendre (2004) :

> «Ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent.» (p.22)

Les propos de Legendre nous conduisent à nous interroger sur le processus d'acquisition du lexique en langue étrangère et seconde et sur leurs spécificités par rapport à la langue maternelle.

2. L'acquisition lexicale

Dans les paragraphes qui suivent, nous employons le terme *acquisition* dans son sens accordé par Krashen (1981), et plus tard Klein (1989). Ce dernier entend par acquisition, «*l'acquisition par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus*.» (Klein, 1989:29).

À leur tour Besse et Porquier (1984) décrivent l'acquisition comme étant

> «Un processus subconscient (l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant), implicite (l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent. L'acquisition se développe, en contexte naturel ou institutionnel, à travers de multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue» (p.75).

Ainsi définie, l'acquisition s'oppose donc à l'apprentissage qui se veut plutôt

> «conscient (il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait), explicite (en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations» (*ibid*).

2. 1. L'acquisition du lexique en langue maternelle

Acquérir le langage constitue une étape fondamentale dans la vie de l'individu. Les recherches ont montré que l'enfant acquiert l'essentiel du système linguistique de sa langue maternelle dans la période comprise de un à trois ans. Entre quatre et cinq ans, le système constitué est jugé suffisamment opérationnel et efficace. L'acquisition du langage oral par l'enfant se déroule dans le cadre des interactions sociales et communicatives que l'enfant peut établir avec son entourage immédiat (Bassano, 2000).

On désigne par *développement lexical précoce* « *le processus de constitution du lexique –ou vocabulaire, à ses débuts, au cours de la deuxième et de la troisième année*. » (Bassano, 2000:16). En effet, Durant les quatre premières années, le développement lexical devient fondateur en ce sens qu'il va servir d'arc-boutant au développement des autres composantes de la compétence langagière, notamment la grammaire. Les études sur l'acquisition du lexique précoce ont montré que ce processus est marqué par quelques étapes clés : la production des premiers mots, l'explosion du vocabulaire, l'émergence de la combinatoire et la catégorisation lexico-grammaticale :

Période	**Acquisition**
La fin de la 1ère année	➢ L'apparition des premiers mots conventionnels ; ➢ L'augmentation du vocabulaire productif se révèle lente par rapport au vocabulaire réceptif (une soixantaine de mots en production contre près de 200 en compréhension) ; ➢ Le développement des représentations sémantiques qui ont pour fonction de relier les représentations cognitives diverses (ce que le locuteur veut exprimer en s'appuyant sur sa connaissance du monde) aux représentations lexicales (formes linguistiques) qui les explicitent (Bramaud Du Boucheron, 1981)
Vers le milieu de la 2ème année	➢ Une explosion du vocabulaire : l'enfant se met à produire de 4 à 10 nouveaux mots par jour ; ➢ La phase de catégorisation : l'enfant découvre que toute chose a un nom qui appartient à une catégorie ; ➢ L'enfant découvre la possibilité d'exprimer verbalement certaines relations sémantiques entre les différents référents d'objets, d'agents, d'actions ou d'états. ➢ La sous-extension sémantique : l'attachement d'une étiquette linguistique à un seul référent (l'enfant dit *veste* pour la désigner exclusivement celle de son père). ➢ La sur-extension sémantique : appliquer, sur la base d'une ressemblance physique, fonctionnelle, ou d'une contigüité spatiale, une étiquette verbale à un ensemble de référents, en y isolant certains sèmes plus généraux sans intégrer des traits plus spécifiques (l'enfant appelle tous les objets imprimés *livre*) (Bassano, 1998).

Vers l'âge de la scolarité primaire	➢ L'enfant commence à produire et à comprendre des phrases à l'oral et entre dans l'apprentissage du code écrit par l'écriture et la lecture ; ➢ Acquisition du système des articles défini/indéfini, les formes du conditionnel, production et compréhension de certaines constructions passives. (Moreau et Richelle, 1997 ; Martinot, 2005).
L'âge de la scolarisation	➢ Le développement lexical s'accélère et sera tributaire de plusieurs facteurs : ➢ Facteurs internes : développement cognitif de l'enfant, l'âge, le sexe et les variations inter-individuelles. ➢ Facteurs externes : la qualité et la diversité des échanges linguistiques auxquels l'enfant est exposé dans son milieu socio-familial et à l'école. Ehrlich *et al.* (1978), Lieury (1996), Lété (2004), Florin *et al.* (2008). ➢ La lecture contribue au développement et à la fixation du vocabulaire de l'enfant (David, 2000). Le développement d'une compétence dérivationnelle qui consiste à dégager la signification des mots morphologiquement construits à partir d'éléments déjà connus et de produire de nouveaux mots en combinant des éléments morphologiques significatifs selon *les règles de construction de mots* (RCM) (Corbin, 1987 ; Lüdi, 1993).
L'âge adulte	➢ Le processus d'acquisition du lexique ne s'arrête jamais, il continue à l'âge adulte et «*de nouvelles structures et de nouveaux mots d'acquièrent sans discontinuité au cours de la vie*.» (Martinot, 2005:10).

Tableau 3. Le développement de l'acquisition lexicale en langue maternelle

2. 2. L'acquisition du lexique en langue étrangère et seconde

Nous adoptons le point de vue de Bogaards (1994) selon lequel l'acquisition lexicale en langue étrangère ne suppose pas de processus cognitif spécifique et ne présente, plus ou moins, pas de différences considérables avec l'acquisition lexicale en langue maternelle. L'acquisition d'une UL en langue étrangère suppose alors la constitution en mémoire à long terme d'une représentation stable d'une séquence de sons, liée à d'autres types de représentations (sémantiques, morphosyntaxiques, etc.)

propres à la langue donnée. Chaque rencontre avec une unité significative en langue étrangère crée une trace dans le lexique mental[56] de l'apprenant. Plus les emplois de ladite unité sont variés et significatifs et plus l'apprenant se sent impliqué, mieux les traces mémorielles sont ancrées dans le lexique. Plus une UL dispose de connexions[57] nombreuses et fortes avec d'autres unités, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental et plus facilement elle sera activée et récupérée par la suite. Le développement des réseaux lexico-sémantiques chez l'apprenant est indissociable du développement chez lui des savoirs sur les concepts représentés par les UL de la langue étrangère.

Le réseau lexical est complexe, mais il dispose néanmoins d'une structure au sein de laquelle les connexions sont basées sur le partage d'informations communes à deux ou plusieurs entrées. En ce qui concerne la structure du lexique mental en langue étrangère, elle n'est pas fondamentalement différentes de celle de la langue maternelle (Bogaards, 1994 ; Boulton, 1998). Mais, ce sont, entre autres, les relations entre le lexique mental de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, les éventuels transferts de l'un à l'autre qui suscitent les interrogations des chercheurs et sont à l'origine de plusieurs hypothèses et modèles traitant de la question. Hilton (2002) résume ainsi les modèles de Kroll et Stewart comme suit :

A/ Le modèle *« d'association lexicale »* (figure 5) postule la dépendance de la L2 sur la L1[58]. Dans ce modèle, le lexique mental L2 est conçu comme une sorte d'extension du lexique L1 : pour accéder à un concept, l'apprenant doit passer par un lemme de la L1 (dans le sens de la réception ou de la production).

---

[56] Le lexique mental est *un très vaste réseau, composé de nœuds, où se trouvent les mots et leurs significations, nœuds qui sont reliés entre eux par de multiples liaisons ou arcs*.» (Gineste et Le Ny, 2002:110)

[57] Le terme *connexion* est employé pour désigner les liens entre les entrées ; l'expression de ces liens, entre les UL, sont les *associations* du comportement. Si on entend l'unité *blanc*, on fait généralement l'association avec l'unité *noir*

[58] La L1 désigne la langue maternelle et la L2 désigne la langue étrangère dans notre thèse.

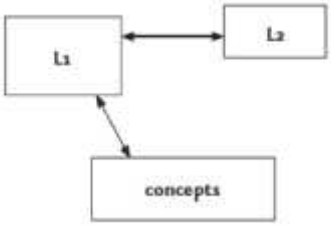


Figure 5. L'association lexicale (Kroll et Stewart, 1994)

B/ Le modèle de « *médiation conceptuelle* » (figure 6) propose l'indépendance des deux langues : la L2 est directement liée au réseau conceptuel, sans liens directs avec la L1.

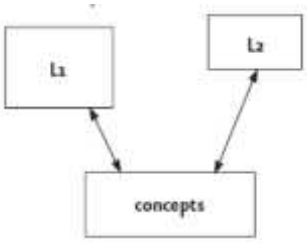


Figure 6. La médiation conceptuelle (Kroll et Stewart, 1994)

C/ Le modèle « *asymétrique* » (figure 7) propose que l'on accède au sens ou à la forme d'un mot L2 soit directement, soit en passant par la L1 ; mais que les liens reliant la L1 aux concepts sont plus forts que les liens de la L2. Les liens de la L2 vers la L1 sont également plus forts que les liens de la L1 vers la L2.

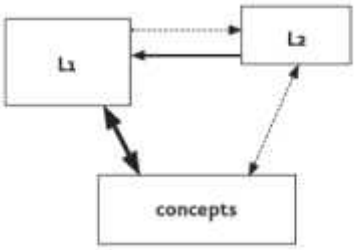


Figure 7. Le modèle asymétrique (Kroll et Stewart, 1994)

Quelques expériences ont montré, pourtant, que même des apprenants débutants peuvent accéder directement aux mots nouvellement acquis (Altarriba et Mathis, citées par Hilton, 2002: 208), et que la « dépendance » existe même chez des sujets ayant étudié une langue pendant plusieurs

années. La structure des représentations varie avec les mots, avec les tâches langagières que l'on effectue et avec les conditions d'apprentissage :

> «La façon particulière dont le matériel lexical de la langue seconde est organisé dans le cerveau est susceptible de varier selon les circonstances de l'apprentissage, le degré de familiarité avec les mots concernés et les attributs spécifiques des items concernés.» (Singleton, 2000 : 56)

Pour tenter d'évoquer cette variabilité des réseaux lexicaux bilingues, Annette de Groot (1998) propose :

D/ Le modèle des «*traits conceptuels*» ou de «*triple stockage*» (figure 8) selon lequel une forme lexicale est reliée à différentes unités sémantiques ; dans certains cas, les unités sémantiques sont reliées à des formes dans les deux langues, dans d'autres cas le lien est unique

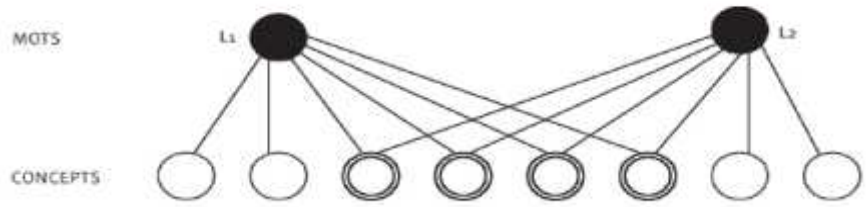


Figure 8. Le modèle des traits conceptuels (De Groot, 1998)

Ces différents modèles du lexique mental L2 schématisent les opérations à deux niveaux seulement – concepts et formes – sans distinction à l'intérieur de chaque réseau. Prince (1998 : 293) schématise plus précisément « un échantillon sémantico-lexical » du lexique mental bilingue.

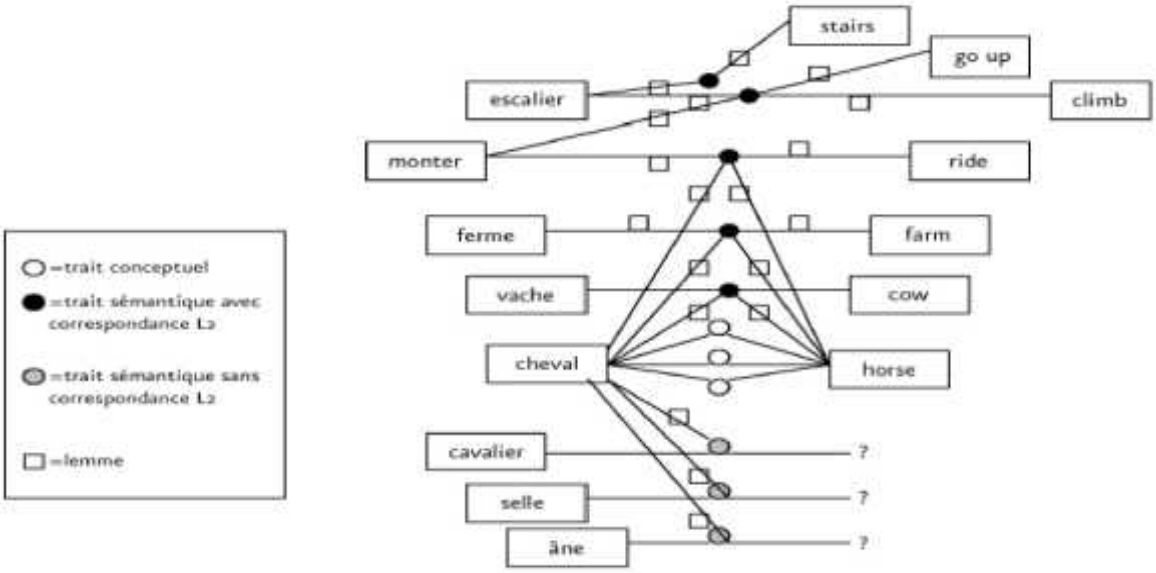


Figure 9. Échantillon sémantico-lexical bilingue (Prince, 1998)

Loin d'être une simple mémorisation de « listes de mots » bilingues, l'acquisition du lexique d'une langue étrangère est une procédure de construction cognitive d'une grande complexité, comme le soulignent Tréville et Duquette (1996) :

> «Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.» (p.53).

Les connaissances antérieures de l'apprenant en langue maternelle constituent un facteur non négligeable dans l'acquisition lexicale en langue étrangère. Au début de l'apprentissage, l'apprenant cherche à établir des correspondances sémantiques entre les UL de la langue étrangère et celles déjà acquises en langue maternelle. Autrement dit, dans le premier stade de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne peut pas ne pas s'appuyer sur sa langue maternelle puisqu'elle constitue la seule voie d'accès à son système cognitif et à ses capacités d'apprentissage (Bogaards, 1994:148). C'est pourquoi beaucoup d'apprenants considèrent leur langue maternelle, et les processus qui leur ont permis de la maîtriser, comme une

aide dans l'acquisition d'une autre langue. Cette hypothèse s'inscrit dans ce qu'Ijaz (1986:437) a appelé *l'hypothèse de l'équivalence sémantique*. Cette hypothèse pose que «*les modèles conceptuels et les pratiques sémantico-linguistiques de la L1 fournissent les critères de base pour la L2*.» (cité par Bogaards, 1994:148). L'apprenant compare donc les traits (sémantique, morphologique, phonétique, etc.) de la nouvelle UL avec le réseau existant de sa langue maternelle. Cette unité sera intégrée facilement si les similitudes sont majoritaires. Cependant, plus il y a des différences entre les traits de l'UL en langue étrangère et celle en langue maternelle, plus son apprentissage sera long et plus l'apprenant aura tendance à éviter les éléments qui posent problème.

Des études empiriques sur les erreurs des apprenants de langue étrangère ont montré que seulement un tiers des erreurs relèvent de l'interférence avec le système de la langue maternelle (Singleton, 2000:59). Il en résulte que les facteurs liés au système intrinsèque de la langue étrangère ou seconde, en l'occurrence le français, fournissent une source d'erreurs et de difficultés non négligeable (Masseron et Luste Chaa, 2008).

3. L'erreur et l'analyse des erreurs

L'erreur fut pendant longtemps considérée négativement en classe de langue en raison des représentations socioculturelles et idéologiques à caractère péjoratif qu'on avait d'elle. En effet, même dans une pédagogie récente, les attitudes envers l'erreur se concrétisaient par des pratiques coercitives qui se manifestaient, entre autres, par une sanction négative dans l'évaluation de l'apprentissage, du côté des enseignants, des inhibitions, des stratégies d'évitement et même parfois le silence de peur de commettre une erreur, du côté des apprenants.

3. 1. L'erreur en général

Présente dans tout domaine de la science (médecine, droit, mathématique, économie, linguistique, philosophie, psychologie, etc.) et dans toute activité d'apprentissage, l'erreur a suscité depuis toujours de nombreuses réflexions. Ce concept épistémique et normatif (Luste-Chaa, 2009: 131) est défini par Le *Petit Robert* (2012) comme suit :

> « **Erreur,** n. f. **I.** 1. Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent. *Égarement, faute* 2. Ce qui, dans ce qui est perçu ou transmis comme étant vrai (apparences, connaissances), est jugé comme faux par celui qui parle. *Fausseté, illusion*
>
> 3. Assertion, opinion fausse. *Contrevérité, fausseté* 4. (Absolt.) *L'erreur*. Conviction, doctrine qui s'écarte d'un dogme, au regard de ceux qui le défendent.»
>
> « **II.** (Sens adjectif) 1. Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel). *Faute, inexactitude*. 2. (Math, Phys.) Écart entre la valeur exacte d'une grandeur et sa valeur calculée ou mesurée.»

L'erreur désigne ainsi un jugement de fausseté formulé par rapport à ce qui est tenu pour vrai, ou en d'autres termes, un écart par rapport à un modèle ou au réel. L'erreur désigne un «incident» survenant au cours d'une action et signalant que celle-ci ne se déroule pas comme prévu. Parler d'une erreur implique ainsi l'idée dune référence implicite à ce qui est *correct*, *juste, normal* et c'est la connaissance de cette référence qui permet de l'identifier.

Entre le jugement comme faux, et l'écart par rapport à une norme, la notion d'erreur revêt un aspect relatif, rétrospectif, épistémique et parfois subjectif. L'erreur est relative et subjective dans la mesure où elle ne peut avoir d'existence que par rapport à une norme déterminée uniquement par l'homme lui-même. L'erreur est rétrospective car elle est commise au moment où l'on s'en rend compte et que l'écart est survenu.

À cette perspective, Barabara Olszewska et Louis Quéré (2009:168) ajoutent qu'il faut posséder un certain savoir pour pouvoir faire des erreurs ou être en situation d'acquisition/apprentissage au cours de laquelle l'«incorrect» aide à renforcer le «correct». Ainsi «*on ne peut pas attribuer une erreur ou une faute de calcul à un enfant qui n'a pas encore appris à calculer.*» (*ibid*).

3. 2. L'erreur et la norme

Fonctionnellement parlant, une langue peut être définie comme un système *stable* et *codifié*[59] constitué de signes adoptés par un certain nombre de locuteurs leur permettant de communiquer entre eux oralement ou par écrit. Ce système peut connaître des variations[60], comme c'est le cas de la plupart des langues, qui dépendent de divers facteurs : diachronie, situation géographique, classe socioprofessionnelle des locuteurs, influence de langues géographiquement voisines, mode de communication, etc. Ces variations s'observent plus à l'oral qu'à l'écrit et peuvent affecter les niveaux phonique et lexical, et dans une moindre mesure, les niveaux morphologique et syntaxique.

[59] Pour que le code linguistique maintienne sa stabilité, Saussure parle du caractère immuable du signe linguistique. Par contre, il attribue à ce même signe un caractère de mutabilité selon lequel toute langue est sujette à l'évolution et est objet de deux types de variations : la variation individuelle et la variation dans le temps. (Saussure, 1916).

[60] On désigne par *variation* le fait qu'une même unité apparaisse selon des formes différentes. C'est un phénomène qui existe dans toutes les langues. Mais ce phénomène est peut-être encore plus net dans le domaine des créoles, langues orales. Ces dernières ne sont que très peu instrumentalisées, standardisées, dotées de manuels d'enseignement, qui, nécessairement, finissent par engendrer une certaine "unité" linguistique, en constituant pour ceux qui s'y réfèrent, une certaine "pression normative".

Cependant, la communication et l'intercompréhension restent toujours possibles dans le mesure où la variation n'y constitue pas un obstacle, et ce grâce aux «*invariants qui sont inhérents à la structure de la langue elle-même, qui sous-tendent les systèmes de l'oral et de l'écrit, qui lui assurent la stabilité […], et ceci dans un but essentiel : l'efficacité de la communication*» (Honveau, 1995: 55). Ces invariants préservent l'unité du système linguistique et constituent un «*noyau dur*» (Chaudenson, Mougeon et Beniak, 1993:07), un modèle de référence permettant à un linguiste ou un observateur de juger de la correction et de l'incorrection des énoncés produits par les locuteurs ou les apprenants de ladite langue. C'est ce que l'on appelle le plus souvent la *norme*.

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois, 1994), la norme consiste en un «*système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel*». Cette conception de la norme l'inscrit dans une approche normative de la langue dans la mesure où elle préconise certains usages et en exclut ceux qui s'écarteraient du modèle adopté par la communauté linguistique.

Ainsi caractérisée, la norme devient prescriptive et alimente, de ce fait, les principes de la grammaire normative. La présence de cette norme est garantie, pour le français, par l'existence d'instances d'autorité comme l'Académie française et son Conseil supérieur de la langue française en France ou l'Office québécois de la langue française au Québec.

La norme prescriptive est liée davantage au code écrit où tout écart par rapport à la variante privilégiée est exclu en faveur d'un emploi «standard» de la langue ; l'oral devant refléter cet emploi. Loin de la polémique de la norme dans l'enseignement du français (Marcellesi, 1976), c'est cette norme que l'on enseigne aux apprenants en classe du FLE.

Face à cette conception prescriptive de la norme, il existe une autre conception qu'on caractérise de descriptive : c'est le fait de se référer à ce qui est récurrent dans l'usage de la langue et ce qui est effectivement produit par les locuteurs loin de tout idéal esthétique ou social. Cette norme change en fonction des variations citées plus haut et touche davantage la langue orale. Par conséquent, cette norme descriptive ne peut pas constituer un objet d'enseignement. Néanmoins, ces dernières années, on appelle à l'intégration de cette norme dans l'enseignement du FLE afin de familiariser les apprenants aux divers usages et variétés de la langue (Marquilló Larruy, 2003). Dans ce sillage, l'erreur sera considérée comme un écart par rapport à l'usage de la majorité[61].

Si l'on s'inscrit dans une perspective privilégiant le contexte de communication et accordant plutôt l'importance à l'aspect fonctionnel du système linguistique, on est amené à parler d'une troisième conception de la norme, conception qui tire son origine des travaux de Henri Frei dans son ouvrage *La grammaire des fautes* (1929) et qu'on peut caractériser de fonctionnelle. En effet, selon ce point de vue, le bon usage fait «*dépendre la correction et l'incorrection des faits de langage, de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir*» (Frei, [1929] 1971 :18). En d'autres termes, on considère comme correct ce qui est adapté à la situation et aux objectifs de la communication.

Ainsi, la norme est fonction du contexte et l'erreur naît si la variété ou le registre de langue ne conviennent pas au contexte de la communication et à l'acte langagier tel que le tutoiement avec un supérieur ou l'emploi de mots du registre familier dans un discours officiel.

[61] Robert Vézina (2009:1) parle de deux types de normes : l'usage et le bon usage. Pour lui, la norme du bon usage envoie à un modèle linguistique légitime et prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler. Ce modèle est généralement associé à un groupe socioculturel détenteur d'un important capital symbolique lui conférant une grande légitimité linguistique. Par contre, la norme de l'usage correspond à celle en conformité avec ce qui est utilisé le plus fréquemment et ce qui est généralement partagé par l'ensemble de locuteurs.

Étant donné que notre recherche s'inscrit dans un cadre académique et vise à analyser les erreurs dans les productions écrites d'étudiants apprenant le français, il est nécessaire de situer notre travail par rapport à une norme qui constitue notre modèle de référence. À cet effet, nous adopterons une norme prescriptive dans notre analyse des erreurs et sera jugé comme erroné tout emploi signifiant un écart par rapport à une norme, à un terme ou une expression attendus. Néanmoins, nous accorderons à la norme fonctionnelle sa place dans notre analyse dans la mesure où toute UL inadaptée au contexte de la communication sera jugée comme erronée.

3. 3. Approches de l'erreur en didactique des langues

Si la didactique des langues accorde une place de plus en plus importante à la norme, progressivement, la notion d'erreur a pris de l'ascendant sur celle de faute. Cependant, la place accordée à cette notion reste mineure (Marquilló Larruy, 2003 :55), ce qui explique la séparation pendant un temps des recherches en didactique des langues de celles en linguistique de l'acquisition (Coste cité par Marquilló Larruy, *ibid*). À partir de 1950, on assiste à un bouleversement des théories linguistiques et psychologiques qui a donné naissance à différentes méthodologies en didactique des langues (Besse, 1985). Par voie de conséquence, le traitement de l'erreur s'est vu reconsidéré à travers les trois courants : l'analyse contrastive (1950), l'analyse des erreurs (1970), et l'interlangue (1980).

Dans le cadre de la méthodologie dite «traditionnelle» et de l'approche béhavioriste, l'erreur était considérée négativement : elle était assimilée à une anomalie, ou une faille dans le processus d'apprentissage. Elle était le signe de faiblesse mentale et l'indice d'un manque de motivation et d'intérêt chez l'apprenant. Il fallait donc l'éliminer des productions des apprenants car elle constituait quelque chose d'inconcevable. Selon la psychologie béhavioriste, l'apprentissage consiste en la formation d'habitudes par répétition et pratique intensive ; l'apprenant devait écouter, imiter et reproduire. De ce fait, les erreurs sont imputables soit à l'apprenant (fatigue,

manque de travail et de motivation), soit, aux défauts de la méthode d'enseignement adoptée.

À partir des années 1950, l'application des théories linguistiques et psychologiques a orienté la recherche vers les sources possibles de l'erreur en tenant compte des langues déjà connues par l'apprenant et susceptibles d'interférer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Une sorte d'analyse comparée dont les résultats devaient être exploités en classe de langue a vu le jour sous la dénomination d*'analyse contrastive*.

3. 3. 1. *L'analyse contrastive et ses limites*

Née de la volonté d'exploiter les descriptions linguistiques élaborées dans le cadre de la linguistique structurale dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et nourrie des apports de la psychologie behaviouriste, l'analyse contrastive occupe le devant de la scène pendant les années cinquante. Elle part de l'affirmation que

> « Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant. » (Fries cité par Besse et Porquier, 1984 : 200)

La confrontation des structures de la langue-source (L.S) [62] et de la langue-cible (L.C) comme préalable à l'enseignement des langues reçoit sa formulation systématique par Lado dans son ouvrage intitulé *Linguistics across cultures* (1957).

Ce qu'il est convenu d'appeler l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive se base sur la théorie de l'interférence et sur l'idée qu'une étude comparative entre la L.S et la L.C doit permettre de repérer les zones de difficultés de l'apprenant. Besse et Porquier (1984:201) rappellent que Lado

[62] D'un point de vue pratique, la L.S à laquelle se réfère l'apprenant n'est pas forcément sa langue maternelle ; il peut avoir recours à d'autres langues déjà apprises. (Dabène, 1994 : 07).

préconise d'établir, à partir des comparaisons entre les structures (*patterns*) des langues, des progressions pour l'apprentissage tenant compte des différences et des similitudes entre la L.S et la L.C et des difficultés inhérentes d'apprentissage.

Dans le même sillage, Galisson et Coste (1976) affirment que l'analyse contrastive se donne pour but de

> «mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » (p.125)

Selon l'hypothèse contrastive, les structures de la L.S déterminent l'acquisition de la L.C dans la mesure où les caractéristiques formelles et sémantiques de la L.S qui coïncident avec celles de la L.C donnent lieu à un « transfert positif » ; elles sont, donc acquises vite et facilement. Alors que les domaines où les deux langues en présence se différencient donnent lieu à un « transfert négatif » ou « interférence » de la L.S sur la L.C ; ils deviennent, alors source de difficultés d'acquisition et d'erreurs.

Ainsi formulée, l'analyse contrastive a suscité des polémiques et fait l'objet de diverses critiques. Lamendella (1969) affirme :

> « Nous n'avons aucune raison de croire qu'il y ait un isomorphisme […] ou même une relation quelconque entre les structures, les catégories et les règles d'une théorie descriptive et les structures et processus cognitifs mis en jeu lorsque les êtres humains apprennent, intériorisent et utilisent une langue. » (p.58).

En effet, la notion de « transfert » empruntée à la psychologie behaviouriste s'est révélée, à brève échéance, obsolète car les expériences réalisées dans le cadre de cette psychologie montraient que le nouvel apprentissage tendait souvent à effacer, remplacer ou modifier l'apprentissage antérieur ; cela ne correspond pas aux effets attendus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue, une raison majeure de l'échec de l'analyse contrastive revient à sa négligence de l'activité cognitive de l'apprenant. En effet, ce n'est pas la description d'une structure linguistique qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production. Les opérations du transfert, dans le processus d'acquisition d'une L.C, ne touchent pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais aussi et surtout l'expérience langagière et cognitive que l'apprenant a intériorisée.

De plus, nombre de constats empiriques sont venus corroborer les limites de l'hypothèse « forte » de Lado (1957) :

a) Les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées ;

b) Certaines erreurs, dans une L.C déterminée, sont observées chez des apprenants de L.S diverses[63] ;

c) Des erreurs imputées à l'interférence de la L.S sont observées, soit chez des natifs, soit dans certaines variétés ou normes de la L.C.

L'approche contrastive s'est montrée insuffisante et inadéquate de part ses présupposés psycholinguistiques et les modèles linguistiques dont elle s'inspirait. Cependant, les limites tracées à cette approche, dans son cadre initial, ont orienté la réflexion vers la recherche d'une « *solution de rechange* » (Strevens, 1964, cité par Besse et Porquier, 1984: 206), un complément ou substitut qui pourrait rendre compte des erreurs d'apprentissage dont l'explication a échappé à l'analyse contrastive**.**

[63] Besse et Porquier citent les exemples : *j'ai prendu, *personne n'est pas venue, *où est-ce qu'habitez-vous ? Ces exemples sont rencontrés par les enseignants même dans le cas d'apprenants dont la L.S ne ressemble pas formellement à la L.C.

3. 3. 2. *L'analyse d'erreurs*

Au cours des années soixante, on assiste à l'apparition de ce qu'on appelle « l'analyse d'erreurs » conçue initialement dans le but de suppléer aux analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs. L'analyse d'erreurs se propose d'expliquer les erreurs constantes à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne. Si l'analyse contrastive est basée sur la comparaison entre la L.S et la L.C, l'analyse des erreurs compare la L.C à celle élaborée par l'apprenant[64] .

Bernard Py (1975:13) décrit le cadre dans lequel est apparue cette nouvelle approche d'analyse comme une « *Révolution copernicienne* » suite à laquelle les interrogations des linguistes appliqués se sont déplacées de « quoi enseigner ? » et « comment enseigner ? » vers « comment apprend-on ? ». L'apprenant occupe ainsi le centre des préoccupations didactiques, et l'erreur n'est plus à considérer comme une anomalie ou une manifestation de l'échec du processus d'apprentissage.

Corder (1967) voit dans l'apparition des erreurs, dans une situation d'apprentissage, un phénomène naturel, inévitable et nécessaire ; elle est la manifestation d'une grammaire d'apprentissage en élaboration sur la base d'hypothèses successives et de stratégies d'apprentissage. Cette position est basée sur l'hypothèse que les erreurs linguistiques de l'enfant, dans l'acquisition de sa langue maternelle, sont considérées comme des indices d'un processus d'acquisition. Les erreurs manifestent donc un état du développement langagier de l'enfant : elles servent à décrire ce que l'enfant possède de sa langue à un stade donnée.

Néanmoins, l'un des reproches les plus importants adressés à l'analyse des erreurs est de demeurer résolument descriptive, sans tenter de remonter aux sources des erreurs et de concevoir le traitement statistique

[64] C'est ce que Corder (1971) appelle « langue de l'apprenant ».

des erreurs comme une fin en soi. Ainsi, Porquier (1977) souligne qu'«*il ne suffit pas de savoir quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il faut aussi trouver pourquoi elles se produisent*.» (p.26). Trois ans plus tard, dans un bilan pratique sur l'analyse des erreurs, Perdue (1980) résume les problèmes que rencontre l'analyse des erreurs "classique" en trois points :

> «1. La dichotomie erreur/faute, issue d'une interprétation stricte de la dichotomie compétence/performance, a jeté l'asystématicité de l'apprenant au panier des données non-analysées.
>
> 2. La dichotomie erreur/non erreur est source de difficultés. Dans certains cas, ce sont des règles du DI[65] de l'apprenant, plutôt que les règles de l'anglais, qui rendent le mieux compte des productions grammaticales adéquates.
>
> 3. Des descriptions grammaticales concurrentes engendrent des formes potentielles concurrentes, et des données intuitionnelles supplémentaires sont alors requises préalablement à toute tentative d'explication psycholinguistique des données initiales.» (p.93).

Ellis (1994), pour sa part, résume deux principales critiques relatives au manque de portée de l'analyse d'erreurs :

> « 1. On pointe son incapacité à fournir un portrait global de la maîtrise de la langue de la langue de l'apprenant, puisqu'elle s'intéresse seulement aux aspects problématiques de sa production langagière (et ne tient pas compte des stratégies d'évitement).
>
> 2. L'analyse de erreurs n'ayant donné lieu qu'à très peu d'études longitudinales, elle ne décrit la compétence langagière d'un apprenant qu'à un moment précis, ce qui ne révèle rien sur sa progression ou les différents niveaux de développement impliqués dans l'apprentissage d'une langue.» (cité par Marquilló Larruy, 2003:98).

Malgré ces reproches, l'apport de l'analyse des erreurs à la didactique des langues tient davantage au fait qu'elle ait suscité des interrogations sur la nature et le fonctionnement de la langue de l'apprenant ouvrant ainsi la voie à une série de recherches initiées par Corder visant à mieux comprendre le développement de l'acquisition de la L.C par l'apprenant.

[65] DI : dialecte idiosyncrasique, c'est une des appellations de la langue de l'apprenant.

3. 3. 3. *L'interlangue*

Plusieurs autres appellations ont été proposées pour désigner l'interlangue, terme proposé par Selinker (1972), *compétence transitoire* (Corder, 1967), *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1971), *système intermédiaire* (Py, 1980), *langue de l'apprenant* (Vogel, 1995). Ces appellations recouvrent, malgré quelques dispersions méthodologiques, un même objet :

> «La connaissance et l'utilisation « non-natives » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.» (Besse et Porquier, 1984: 216).

Après avoir exposé les différentes hypothèses sous-jacentes à la notion d'interlangue, Frauenfelder, et *al.* (1980) résument leur point de vue :

> « Pour nous, la connaissance d'une LE se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe des intuitions. Ce système est différent de celui de langue maternelle (LM) (même si l'on en trouve des traces), et aussi de celui de la LC ; il ne peut non plus être considérée comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique. » (p.46).

Pour sa part, Vogel (1995) désigne par *interlangue* :

> « La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entre la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec le situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, des variables didactiques (méthodologiques).» (p.19).

Dans leur *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq et Gruca (2003) abordent cette notion selon une perspective contrastive en considérant l'interlangue comme « *une sorte de " dialecte idiosyncrasique ", instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible.* » (p.111). Pour eux, la construction de l'interlangue suppose l'emploi de stratégies d'apprentissage « *l'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates*. » (*ibid*).

Par ailleurs, Cuq (2003), dans l'article consacré à l'*interlangue* de son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, fait ressortir à un autre aspect pour cette notion :

> «La notion d'interlangue permet dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs des apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle.» (p.139).

La théorie de l'interlangue est considérée comme la première à avoir tenté de fournir des explications sur le processus d'acquisition des langues étrangères et secondes. Chaque interlangue est donc un système linguistique transitoire constitué des règles de la LS et de la LC, ou parfois, ni de l'une ni de l'autre, et qui se développe par la validation ou l'invalidation des hypothèses sur la LC. Ce système est donc instable et fluctuant (Besse et Porquier, 1984)

Dans la perspective de l'interlangue, le travail d'analyse doit tenir compte de l'ensemble des énoncés produits, et non seulement des énoncés erronés, comme c'est le cas en analyse des erreurs. Et c'est cette prise en compte des énoncés erronés et corrects qui doit permettre de décrire le système linguistique construit par l'apprenant (Corder, 1981).

Après ce bref survol des différentes approches de l'erreur, quelques observations peuvent être formulées :

- Une attention particulière doit être accordée à l'erreur, tant linguistiquement que didactiquement, car elle est révélatrice du processus du développement des connaissances langagières de l'apprenant ;
- L'analyse des erreurs ne suffit pas en elle-même pour renseigner sur le processus d'acquisition de la LC ; elle doit être appréhendée dans le cadre plus global de l'ensemble des productions de l'apprenant ;
- La langue maternelle de l'apprenant doit être reconsidérée dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- Les chercheurs sont unanimes sur deux points : la difficulté de catégoriser les erreurs et le caractère hypothétique de leur source.

4. L'erreur lexicale dans le cadre de notre recherche

L'examen des travaux portant sur l'erreur lexicale révèle que cette dernière n'est que rarement définie et que les quelques définitions proposées reposent sur des critères différents (Anctil, 2010:113). Nous présentons quelques unes de ces définitions pour en dégager les points problématiques afin de formuler celle que nous jugeons la plus appropriée, au moins, dans le cadre de notre recherche.

4. 1. Définitions de l'erreur lexicale

Nous retenons quatre définitions de l'erreur lexicale qui nous semblent converger dans leur caractérisation de l'erreur en fonction des dimensions de l'UL qu'elle peut mettre en jeu. Mais chacune de ces définitions soulève un problème particulier qui prête à discussion :

> « […] erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celle-ci soit d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinaison lexicale) ou lexico-grammatical (les propriétés morpho-syntaxique) du mot.» (Granger et Monfort, 1994:58-59)
>
> « Tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et / ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse.» (Milićević et Hamel, 2007: 29);
>
> « Résultat de la transgression de la norme concernant une propriété d'une unité lexicale (sens, forme, propriété de combinatoire).» (Anctil, 2008:351)
>
> « Tout manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles ou combinatoires. » (Luste- Chaa, 2009: 166).

Les définitions proposées par Granger et Monfort (1994) et Hamel et Milićević (2007) s'appuient clairement sur une dimension explicative de l'erreur lexicale. Ces auteurs attribuent les erreurs lexicales à des connaissances insuffisantes ou erronées sur l'UL ce qui constitue effectivement la source de ce genre d'erreur, mais elle n'est pas la seule raison générant ce problème ; les confusions entre les UL sont également attribuables à des similarités formelles ou sémantiques entre ces UL. Par ailleurs, nous ne sommes pas d'accord avec le fait qu'on introduise la dimension explicative en termes d'hypothèses sur la source des erreurs dans une définition de l'erreur lexicale, ou du moins, nous souhaiterions ne pas les présenter comme les seules pistes d'explications possibles.

Outre la dimension explicative clairement mentionnée dans la définition de Granger et Monfort (1994), deux problèmes méritent d'être soulevés. Premièrement, l'emploi du terme *mot* ne nous semble pas approprié en raison des confusions qui entourent ce terme[66]. Deuxièmement, le manque de connaissance sur les UL devrait porter, selon ces auteurs, sur les seuls aspects logico-sémantique, stylistique, collocationnel, et lexico-

[66] Voir section (3.4.1) du chapitre II.

grammatical ; alors que l'aspect formel est pratiquement absent de cette définition. Cet aspect est bel et bien présent dans les définitions proposées par Anctil (2010) et Luste-Chaa (2009). Pour nous, les problèmes formels méritent bien leur place si nous voulons proposer une définition générale de l'erreur lexicale aussi bien pour des natifs que pour des apprenants de L2.

Quant à la définition proposée par Anctil (2005), on lui reproche le fait d'être construite autour de la notion de norme qui n'est pas facile à intégrer dans un travail sur le lexique. La définition de l'erreur lexicale ne doit pas, selon nous, se référer directement à une norme, et surtout à une seule. C'est d'ailleurs ce qu'ont tâché d'éviter Granger et Monfort (1994) dans leur définition.

La définition de Granger et Monfort (1994) nous paraît très intéressante par ce qu'elle fait de la notion d'erreur un élément fondamental, voire même un noyau, et par ce qu'elle intègre la plupart des propriétés inhérentes à l'emploi d'une UL. Il n'en va de même pour la définition d'Olha Luste- Chaa (2009) où l'emploi du terme *manifestation* nous semble flou par rapport au terme *erreur* qui semble le plus approprié. La même remarque pour l'emploi du verbe *enfreindre* avec le nom *propriété*. Par contre, cette définition a l'avantage de bien résumer les différents aspects pouvant faire l'objet de transgression (sémantiques, formels ou combinatoires).

Après avoir discuté ces différentes définitions, il est temps de proposer notre définition dans laquelle nous avons essayé de réunir les points positifs des définitions précédentes et en même temps d'éviter leurs points problématiques. Une erreur lexicale doit être définie, selon nous, comme :

> « Toute transgression qui concerne une propriété de l'unité lexicale, qu'elle soit d'ordre formel, sémantique, ou de combinatoire restreinte (morphosyntaxique, lexicale ou pragmatique)».

Cette définition a l'avantage de pouvoir être appliquée aussi bien dans un contexte de recherche en L1 ou en L2. De plus, les propriétés du lexique mises en question manifestent une séparation entre les aspects du lexique purement formels et ceux qui relèvent de ses propriétés de combinatoire, sans négliger les liens qu'entretient le lexique avec la grammaire (morphosyntaxe) et la pragmatique.

4. 2. Quelques travaux descriptifs des erreurs lexicales

La présente section présente un survol sur quelques travaux s'étant intéressé à l'erreur lexicale. Ce survol doit nous permettre de dégager les outils essentiels à prendre en compte dans l'élaboration de notre typologie descriptive des erreurs lexicales. Il faut souligner, par ailleurs, la prédominance des travaux sur les erreurs lexicales menés dans des contextes de L1 par rapport à ceux développés dans des contextes de L2.

4. 2. 1. Patris et Vansnick (1992)

Développée dans un contexte de L1, la typologie des erreurs lexicales de Patris et Vansnick distinguent entre les *maladresses lexicales* et les *fautes lexicales*[67]. La première division regroupe les cas de changement de niveau de langue qui s'écarte de la dominante du texte, les répétitions excessives et l'imprécision due à l'emploi d'une périphrase au lieu d'un mot précis. Les fautes lexicales, quant à elles, concernent soit l'UL par l'analogie phonique, sémantique ou de formation, soit la combinatoire lexicale, soit la rection, c'est-à-dire l'analogie avec un terme synonyme ou appartenant au même champ notionnel.

Bien qu'elle présente des pistes intéressantes, notamment pour la description et la compréhension des problèmes liés à l'UL, la grille de Patris et Vansnick mêlent description et explication et est construite autour de l'idée d'analogie (Patris et Vansnick, 1992: 50), ce que nous ne partageons

[67] Voir tableau (13) de l'annexe (1).

pas avec les auteurs. En effet, l'analogie est une source d'explication et non une erreur en elle-même.

4. 2. 2. *Granger et Monfort (1994)*

Pour ces deux auteurs, l'analyse des erreurs à orientation psycholinguistique «*reste un outil très utile pour décrire la compétence lexicale de l'apprenant [lorsqu'] elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories bien définies*.» (Granger et Monfort, 1994:55-56). Ainsi, pour démontrer leur point de vue, ces deux auteurs ont proposé une typologie destinée à analyser les productions des apprenants dans un contexte de L2. Cette typologie contient un nombre très restreint de classes d'erreurs assez larges. Ceci dans le but de réduire le risque de classements arbitraires. Pour ce faire, Granger et Monfort (1994) suggèrent deux principes méthodologiques à adopter dans toute catégorisation des erreurs lexicales :

> « 1. effectuer l'analyse en deux étapes distinctes : une analyse purement descriptive basée sur la sémantique lexicale, suivie d'une analyse à orientation psycholinguistique, destinée à déterminer la source des erreurs ;
>
> 2. adopter des catégories clairement définies, qui se recouvrent le moins possible et sont suffisamment larges pour réduire le risque de classements arbitraires.» (p.57)

Le classement des erreurs proposé repose sur la distinction entre des erreurs lexico-grammaticales, celles qui découlent d'une «*violation des propriétés morpho-syntaxiques inhérentes au lexème employé*.» (Granger et Monfort, 1994: 63), et des erreurs lexicales *stricto sensu* (sémantiques, stylistiques et syntagmatiques)[68]. Le schéma ci-dessous donne une vue d'ensemble de cette catégorisation des erreurs lexicales :

[68] Voir Tableau (14) de l'annexe (1).

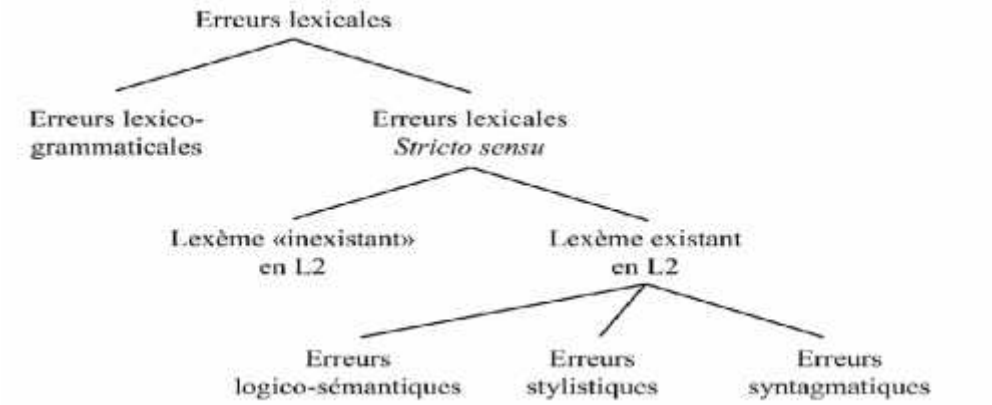


Figure 10. Vue d'ensemble de la catégorisation des erreurs lexicales selon Granger et Monfort (1994)

La distinction des niveaux d'analyse et la conception large de l'erreur lexicales constituent les lignes de force de ce classement et permettent d'assurer une analyse uniforme des erreurs. Par contre, les catégories constitutives de chacune des typologies proposées semblent trop larges pour traiter avec subtilité les problèmes lexicaux des apprenants afin de construire les pistes didactiques appropriées. Ce classement constitue donc un modèle sur lequel peut être fondé tout outil d'analyse des erreurs lexicales. Les typologies constitutives de ce classement devraient faire l'objet d'un affinage que tenteront de proposer d'autres auteurs plus tard.

4. 2. 3. *Augustín Llach (2004)*

Appliquée aux erreurs tirées d'un corpus de dix-neuf rédactions d'apprenants hispanophones de l'anglais, la classification proposée par Augustín Llach (2004) vise à rendre compte des erreurs selon trois critères : linguistique, psycholinguistique et pédagogique.

La dimension linguistique regroupe quatre grandes classes (erreurs sémantiques, syntaxiques, phonologiques/orthographiques et pragmatiques). La dimension psycholinguistique s'intéresse au processus ayant mené à l'erreur en s'inscrivant dans une perspective de l'interférence. Le critère pédagogique doit servir à orienter les pratiques enseignantes. Il

consiste à spécifier l'UL en jeu dans l'erreur dans l'objectif de déterminer si certains mots, ou classes de mots sont susceptibles de causer des erreurs. L'application de cette typologie a donné lieu à des observations très intéressantes. D'une part, les noms et les verbes sont les classes de mots les plus affectés par l'erreur lexicale. D'autre part, l'interférence avec la L1 est la cause de plusieurs erreurs de collocation.

Outre le caractère large des classes linguistiques proposées qui ne permet pas une grande différenciation des erreurs, la classification d'Augustín Llach (2004) s'avère très intéressante et ce, en distinguant clairement les niveaux d'analyse et en tenant compte aussi bien de la description que de l'explication. Le critère pédagogique permettant de préciser les mots ou classes de mots les plus affectés par l'erreur relève plutôt de la description et ne doit pas constituer un niveau d'analyse à part entière.

4. 2. 4. *Milićević et Hamel (2007)*

Il s'agit d'une typologie développée dans le cadre d'un projet de recherche visant l'élaboration d'un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du FLS de niveau intermédiaire-avancé[69]. Pour ces deux auteurs, la compétence lexicale passe principalement par la maîtrise des relations lexicales (les relations de dérivation sémantique et les relations de cooccurrence ou de collocation)[70] et de paraphrase, c'est-à-dire, la capacité de reformuler, de «*dire autrement*»[71]. Cette maîtrise contribue largement à la

[69] Ce dictionnaire, qui sera appelé *Dire autrement*, vise spécifiquement l'enrichissement des connaissances lexicales des apprenants, et ce par l'exploitation des relations lexicales et de la paraphrase (Milićević et Hamel, 2007).

[70] Soit une lexie L, les relations de dérivation sémantique sont: synonyme L (*respecter* ~ *estimer*); antonyme L (*respecter* ~ *mépriser*); conversif de L (*vendre* ~ *acheter*); nominalisation de L (*respecter*~ *respect*); nom d'un actant de L (*bicyclette* ~ *cycliste*); nom d'instrument de L (*couper* ~ *couteau*). Les relations de collocation pour L sont: intensifieur (une chaleur *accablante*, *une montagne* de problèmes); verbe support de L (*essuyer* un échec, les applaudissements *retentissent*); verbe de réalisation de L (*remporter* un prix, *résoudre* un problème); verbe marquant le début d'un fait dénoté par L (une avalanche *se déclenche*, *attraper* un rhume).

[71] Soit, par exemple, Paul *respecte* Pierre ≈ Paul *éprouve du respect pour* Pierre.

compétence lexicale qui donne lieu à une production langagière fluide et variée, proche de celle du locuteur natif.

Les erreurs lexicales pouvant affecter chacune des trois composantes du signe linguistique (signifié, signifiant et forme), Milićević et Hamel (2007) proposent de distinguer trois classes majeures d'erreurs lexicales[72] :

> « 1. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de *sens* de la lexie L – soit de son *signifié*. Ces erreurs ont trait à la propriété centrale de L, soit sa définition.
>
> 2. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la *forme* de la lexie L – soit de son signifiant. Ces erreurs concernent la propriété de codage de L, soit sa forme écrite.
>
> 3.Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la *cooccurrence* de la lexie L avec d'autres lexies de la langue. Ces erreurs mettent en jeu les propriétés de combinatoire syntaxique (son régime : c'est-à-dire, *grosso modo*, son cadre de sous-catégorisation) et lexicale de L (ses collocations) ». (p.30-31)

Cette typologie est particulièrement intéressante pour l'analyse des erreurs liées au signifié qu'elle n'appréhende pas en isolant les composantes de sens particulières de l'UL, mais en évaluant la relation sémantique entre l'énoncé analysé et sa reconstruction (quasi-synonyme, terme générique, mot de sens proche, etc.)

La typologie de Milićević et Hamel rejoint celle proposée par Anctil (2005) sur deux points :

1) elle s'inscrit dans le même cadre théorique : la théorie Sens-Texte (Mel'čuk et *al.* 1995) ;

2) elle adopte une démarche résolument descriptive qui repose sur une caractérisation des erreurs en fonction de la dimension de l'UL impliquée.

[72] Voir tableau (15) de l'annexe (1).

4. 2. 5. *Anctil (2005, 2010)*

Dans l'objectif de décrire les problèmes lexicaux auxquels sont confrontés les étudiants et leur stratégie de résolution en s'appuyant sur des concepts linguistique de la théorie Sens-Texte, Anctil (2005) a développé une typologie structurale des problèmes lexicaux qui a permis de classer les problèmes lexicaux relevés dans un corpus constitué de 103 textes produits par des étudiants scolarisés en français. Cette analyse a révélé que près du tiers des problèmes sont attribuables à une méconnaissance des propriétés de combinatoire des UL.

Trois regroupements structurent cette typologie : les problèmes découlant du non-respect d'une propriété inhérente à l'UL, ceux liés à la transgression de contraintes contextuelles ou stylistiques et les cas de création d'une lexie fictive, c'est-à-dire une mauvaise association *signifiant-signifié*[73].

Malgré le caractère opérationnel de cette grille, le même auteur remet en cause certains de ces regroupements. Pour lui,

> «L'un des problèmes constatés était le fait que certaines classes d'erreurs (par exemple «impropriété» ou «mauvaise collocation») regroupaient des problèmes de nature somme toute assez différente et aurait gagné à être subdivisé de façon à fournir une description plus fine. Par contre, parmi les subdivisions proposées, certaines relevaient plutôt de l'explication des erreurs que de la description pure, et leur intégration telle quelles à la grille aurait conduit à un chevauchement des niveaux d'analyse.» (Anctil, 2010:119)

Il ajoute à propos des locutions auxquelles la typologie accordait une place à part entière que « *ce traitement particulier n'est pas justifié dans la mesure où les locutions sont aussi des UL qui possèdent des caractéristiques similaires à celles des lexèmes.*» (Anctil, 2010:120). Pour cela, il propose de regrouper les problèmes relatifs à la déformation de la locution parmi les

[73] Voir tableau (16) de l'annexe (1).

problèmes formels avec les barbarismes. Les autres problèmes relevant du non-respect du caractère figé d'une locution étaient liés à la transgression de propriétés de combinatoire. Ces problèmes peuvent aussi s'appliquer aux lexèmes dans les cas suivants : invariabilité, impossibilité de la passivation, non-respect du genre nominal, etc.[74]

La typologie de Dominic Anctil permet de se rendre compte de l'importance de décrire les erreurs avant de les expliquer pour être travaillées en classe. Dans ce sillage, l'auteur n'a pas manqué de souligner les difficultés liées à l'analyse du statut et de l'acceptabilité d'une erreur lexicale qu'impliquerait une telle démarche en didactique des langues.

Néanmoins, il semble que les niveaux d'analyse impliqués dans cette typologie pourraient être élargis à des dimensions qui dépassent le traitement de l'UL en elle-même et dans ses liens avec les contextes immédiats. Cet élargissement a été traduit par Luste-Chaa (2009) dans le cadre de sa typologie des erreurs lexicales.

4. 2. 6. *Luste-Chaa (2009)*

Consciente de l'intérêt d'avoir un outil d'analyse, à la fois clair, complet et adapté, qui permettrait d'identifier et de corriger objectivement les erreurs, Olha Luste-Chaa a proposé une typologie des erreurs lexicales tenant compte des liens qu'entretient le lexique avec les autres domaines : la sémantique, la syntaxe et la pragmatique[75]. Fruit de l'observation de productions écrites d'étudiants chinois apprenant le français, cette typologie est élaborée en fonction d'un ordre qui simule l'ordre de composition des textes et les représentations sémantiques : «*de l'intention signifiante globale (le contexte au sens large) à la réalisation locale d'une forme lexicale, en passant par l'environnement syntaxique d'une unité*» (Masseron, et Luste-Chaa, 2008: 524).

[74] Voir tableau (18) de l'annexe (1).
[75] Voir tableau (17) de l'annexe (1).

La typologie des erreurs lexicales de Luste-Chaa (2009) nous semble très prometteuse dans le domaine de l'analyse des erreurs, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, elle fait partie des rares typologies destinées à traiter les problèmes lexicaux en FLE. Ensuite, elle adopte dans son élaboration une démarche syntagmatique et paradigmatique fort intéressante d'autant plus que le lexique n'est pas pris isolément, mais en rapport avec les autres domaines : sémantique, syntaxe et pragmatique. De plus, l'UL erronée est traitée sur différents plans : le contexte, le cotexte, la formation et l'organisation dans le texte. Finalement, le lexique est appréhendé dans le cadre de l'activité scripturale qui participe largement à la compréhension des processus ayant mené aux erreurs (stratégie d'apprentissage ou de communication, par exemple).

Deux reproches peuvent être adressés à cette typologie. D'une part, tenir compte du contexte dans lequel l'erreur a été repérée implique que l'on doit également prendre en considération le genre textuel ainsi que les intentions du scripteur ou «*l'intention signifiante globale*»[76]. Or, ces informations ne peuvent être fournies que si l'on dispose d'un corpus de textes assez restreint (moins de 60 textes) que l'on doit également regrouper selon un critère thématique.

D'autre part, le travail d'analyse investi dans la typologie de Luste-Chaa ne permet pas son usage direct en classe de langue. Cette typologie est plutôt destinée exclusivement aux enseignants dans le but d'orienter l'analyse lexicale et la correction de l'erreur.

[76] Dans la terminologie de Luste-Chaa (2009).

4. 3. La structure d'une typologie descriptive des erreurs lexicales

L'exposé de quelques travaux sur la description des erreurs lexicales, leurs lignes de force ainsi que leurs limites d'application, nous a permis de ressortir les points à considérer dans la construction de la typologie la plus opérationnelle possible.

La plupart des travaux présentés plus haut mêlaient les étapes de description et d'explication dans leur classement des erreurs lexicales. Afin d'éviter ce chevauchement, certains auteurs préconisent l'utilisation d'une grille multidimensionnelle, ou d'une série de grilles (Granger et Monfort, 1994). Il nous faudra donc distinguer explicitement ces deux niveaux d'analyse dans notre recherche.

Par ailleurs, il a été constaté que les typologies proposées regroupaient les types d'erreurs recensés sous forme de listes qui distinguent les problèmes partgeant des caractéristiques communes. James (1998:44) croit que la plus pratique consiste à regrouper les erreurs lexicales en fonction des types de connaissances que les gens ont sur les mots. Ainsi, la distinction entre *erreurs formelles* et *erreurs sémantiques* paraît incontournable.

Cette façon de travailler est partagée par nombreux chercheurs désireux de rendre leurs classifications plus claires et plus efficaces. Par exemple, Granger et Monfort (1994) opposent les erreurs lexicogrammaticales et les erreurs lexicales *stricto sensu*. Cette dernière classe regroupe les erreurs logico-sémantiques, les erreurs stylistiques, et les erreurs syntagmatiques. Par contre, les erreurs orthographiques sont écartées de ce classement.

Même si leur typologie se veut plus explicative que descriptive, Patris et Vansnick (1992) effectuent des regroupements en séparant les erreurs de combinatoire lexicale de celles relatives au régime et distinguent les problèmes dus à une confusion formelle, sémantique ou de construction.

Structurer notre typologie des erreurs lexicales selon les dimensions de l'UL citées dans notre définition de l'erreur lexicale nous semble le plus approprié. Il faut, par ailleurs, s'intéresser davantage à la division de la typologie proposée ainsi que les classes d'erreurs qu'elle comprend. En effet, nous pensons qu'une caractérisation plus fine des problèmes rencontrés ne peut qu'augmenter le degré de validité des observations faites. Ainsi, des classes d'erreurs lexicales larges telles que celles proposées par Granger et Monfort (1994) ne permet pas un traitement qualitatif intéressant puisque même à l'intérieur de chaque classe, les types d'erreurs partagent des caractéristiques différentes. Nous croyons qu'il faut adopter la position de certains auteurs (Anctil, 2005, Luste-Chaa, 2009) qui prônent des sous-classes d'erreurs à l'intérieur des grandes divisions de la typologie proposée.

Évidemment, une grille contenant un nombre assez élevé de classes d'erreurs pourrait fournir les résultats attendus et permettre une description plus fine des problèmes lexicaux rencontrés par notre population d'apprenants. Cependant, il ne faut pas alourdir le classement adopté par des types d'erreurs rarement repérés afin de faciliter son utilisation aussi bien dans une recherche comme la nôtre que dans le travail d'un enseignant pour diagnostiquer les erreurs lexicales de ses élèves.

4. 3. 1. *Les erreurs de nature formelle*

Dans tous les travaux présentés plus haut, les erreurs formelles sont traitées dans des classes assez larges et peu nombreuses, bien que la forme constitue une dimension essentielle de l'UL et c'est celle par laquelle on accède aux autres propriétés du lexique. Cela revient peut être au fait que ce type d'erreurs n'intéresse que peu les chercheurs car elles peuvent être considérées comme relevant du domaine de l'orthographe et ne sont pas, par conséquent, considérées comme purement lexicales (Granger et Monfort, 1994, Anctil, 2010).

À ce sujet, nous nous étonnons de constater que les erreurs orthographiques, cas le plus typique des erreurs formelles, ne soient pas présentes dans toutes les typologies considérées. Pour Granger et Monfort (1994), les erreurs orthographiques «*constituent une catégorie à part, distincte des erreurs grammaticales et des erreurs lexicales*» (p.65). Nous partageons cette position adoptée par nombreux chercheurs vu les arguments qui l'appuient.

D'abord, les erreurs d'orthographe étaient toujours traitées séparément des autres problèmes de langue touchant la grammaire ou le lexique. Cela s'explique sans doute par le fait que l'orthographe n'est pas soumise à une norme constante et claire. Ensuite, la variété des types d'erreurs que l'on considère comme relevant de l'orthographe (graphème erroné, lettre muette, consonne double, etc.) et leur présence importante dans les productions d'apprenants natifs ou étrangers nécessitent de consacrer à ce type d'erreurs des grilles à part entière comme celles proposée par Nina Catach et son groupe (1980). Finalement, l'intégration d'un nombre élevé de types d'erreurs formelles dans une typologie des erreurs lexicales risque de l'alourdir et la rendre difficilement utilisable.

Cependant, nous ne sommes pas favorable à une exclusion totale des erreurs orthographiques de la typologie lexicale, leur présence est nécessaire ainsi que leur prise en compte dans l'analyse en raison de l'importance de la maîtrise de la forme correcte de l'UL.

D'autre part, la plupart des typologies exposées distinguent, parmi les erreurs formelles, celles qui relèvent de l'orthographe d'usage qui n'affectent pas la prononciation, de celles qui altèrent le signifiant de façon importante de façon à ce que la déformation se répercute sur leur prononciation (Debyser et *al.* 1967, Anctil, 2005). De plus, certains auteurs mentionnent l'utilisation de formes inexistantes, notamment en contexte de L2 (Granger et Monfort, Anctil, 2010).

Un autre problème d'ordre formel apparaît dans les typologies des erreurs lexicales, c'est l'emploi d'une périphrase, faute de connaissance de l'UL en question. Milićević et Hamel (2007) parlent de «forme analytique» pour désigner toute reformulation peu idiomatique et maladroite, au lieu d'une UL précise, comme c'est le cas dans *une bicyclette qui ne bouge pas au lieu de stationnaire*. Il s'agit donc d'une définition analytique ou une décomposition sémantique de l'UL visée.

Le dernier problème pouvant être classé parmi les erreurs formelles est celui des erreurs de la flexion de verbes irréguliers (Anctil, 2010). Ce cas semblable à celui de l'orthographe mérite d'être inclus dans un classement des erreurs lexicales, mais doit englober tous les problèmes découlant d'une flexion particulière (cas de verbes irréguliers ou de formes fléchies de noms et d'adjectifs).

4. 3. 2. *Les erreurs de nature sémantique*

Les problèmes de sens sont, sans aucun doute, les plus difficiles à relever et à traiter (Anctil, 2010:133). Trois des typologies considérées présentent un classement plus détaillé de ce type de problèmes (Anctil, 2005, 2010 ; Milićević et Hamel, 2007). Ces typologies ont l'avantage de ne pas inclure d'hypothèses explicatives dans leurs descriptions des problèmes sémantiques.

Dans sa typologie des erreurs lexicales, Anctil (2005) mentionne les problèmes sémantiques dans deux classes différentes :

1) *L'altération d'une des dimensions de l'unité lexicale* : dans cette classe, les erreurs sémantiques désignent les cas du non-respect d'une composante de sens, soit par le non-respect du typage des actants ou le non-respect d'une différence spécifique.

2) *L'utilisation d'une lexie fictive* : les erreurs sémantiques se représentent par la création d'une nouvelle acception du vocable, ou par l'impropriété, c'est-à-dire l'association d'un sens avec le signifiant d'une lexie déjà existante, mais dont le signifié n'entretient aucun lien sémantique avec la nouvelle lexie créée.

Les cas du non-respect d'une composante de sens et la création d'une nouvelle acception du vocable reposent tous les deux sur une analyse componentielle du sens de l'UL en jeu. En effet, pour associer une erreur à l'un ou l'autre type d'erreur inclus dans cette classe, il est nécessaire de cibler la composante du sens de l'UL erronée, comme l'illustre l'exemple *somnoler profondément* où la composante 'dormir à demi' entre en conflit avec l'adverbe *profondément*. Contrairement à l'impropriété qui survient lorsque le sens du terme erroné et celui du terme visé semblent éloignés et ne peut être expliquée par une composante du sens.

Plus tard, Anctil (2010) souligne le caractère ardu et peu pratique que revêt un classement des erreurs sémantique sur la base d'une composante du sens. Pour cet auteur,

> «Les dictionnaires qui servent de norme de référence dans le diagnostic des problèmes lexicaux ne fournissant pas de façon systématique les décompositions sémantiques exhaustives qui permettraient de cibler aisément toutes les composantes du sens des UL.» (p.139).

Anctil (2010) va opter donc pour un classement fondé sur une appréciation plus holistique des problèmes de sens tel que l'envisagent Milićević et Hamel (2007) dans leur typologie des erreurs lexicales. Le principe adopté par ces deux auteurs repose sur l'appréciation globale de la «distance sémantique» entre le terme erroné et l'UL visée. Aussi distinguent-ils entre les mauvais quasi-synonymes et les lexies de sens proches : les quasi-synonymes sont substituables dans au moins quelques contextes, alors que «*deux lexies de sens proches ne sont jamais substituables en contexte, même si elles peuvent appartenir à un même champ sémantique*.»

(Milićević et Hamel, 2007: 154). La classe de «sens fictif» regroupe les cas où aucun lien sémantique ne lie les deux termes erroné et visé. Il nous semble que cette distinction des problèmes sémantiques basée sur la distance sémantique est plus pertinente et plus facile à appliquer dans la mesure où elle permet de rendre compte des relations lexicales de façon plus logique.

Dans sa nouvelle typologie des erreurs lexicales, Anctil (2010) intègre les trois types d'erreurs sémantiques repérés par Milićević et Hamel (2007), et ajoute les cas d'«anglicisme sémantique», de «pléonasme» et du «non respect des contraintes pesant sur les actants». L'anglicisme sémantique n'est en fait qu'un cas particulier du sens fictif où le scripteur a recours à une forme appartenant à la langue anglaise pour exprimer un sens qui n'est pas associé à cette forme en français. Outre le fait que ce type d'erreur revêt un caractère plus explicatif que descriptif, il ne peut apparaître que rarement dans le contexte de notre recherche caractérisé par une présence importante du français et de l'arabe dans le milieu socio-culturel des étudiants constituant notre public d'informateur, par rapport à l'anglais quasiment absent en dehors de la classe et de la séance d'anglais.

Par contre, les pléonasmes constituent un type d'erreurs incontournable dans l'analyse des problèmes sémantiques. La cooccurrence de deux termes dont le sens de l'un est inclus dans celui de l'autre constitue une répétition sémantique due à la non-maîtrise du sens de l'UL en jeu. Ce type de problème est assez fréquent dans les productions de nos étudiants.

Les classements des erreurs sémantiques proposés par Milićević et Hamel (2007) et plus tard Anctil (2010) nous semblent les plus opérationnels, car ils se fondent sur un principe holistique pertinent dans l'analyse des problèmes du sens.

4. 3. 3. *Les erreurs liées à la combinatoire restreinte*

Mise à part la typologie des erreurs lexicales d'Anctil (2010), les erreurs de combinatoire restreinte ne sont pas assez représentées dans les classements discutés. En effet, les auteurs semblent se concentrer davantage sur la forme et le sens de l'UL, et ne proposent pas de description détaillée des problèmes de combinatoire morphosyntaxique ou lexicale. Si Patris et Vansnick (1992) se sont limités aux seules expressions figées comme marques de combinatoire, Granger et Monfort (1994) ont proposé une classe d'erreurs large pour ce type de problèmes (*erreurs lexico-grammaticales*), ce qui peut être justifié par la volonté de ces auteurs de ne traiter que les erreurs lexicales *stricto sensu*. Les erreurs dites *syntagmatiques* constituent le seul type d'erreurs ayant trait à la combinatoire restreinte mentionnée par Granger et Monfort (1994).

Les travaux d'Anctil (2005) et de Milićević et Hamel (2007) contiennent les mêmes types d'erreurs relativement à la combinatoire restreinte en distinguant celles relevant de la combinatoire grammaticale (morphsyntaxique) de celles liées à la combinatoire lexicale (collocation). Milićević et Hamel (2007) incluent les erreurs dues au mauvais choix du registre (ou stylistique) dans la classes de combinatoire restreinte, ce qui va en parallèle avec notre conception de l'erreur lexicale.

Enfin, la typologie d'Anctil proposée en 2010 semble la plus raffinée en ce sens que l'auteur distingue trois sous classes d'erreurs de combinatoire restreinte : syntaxique (régime) (préposition, mode verbal, complément de l'UL), morphosyntaxique (classe du mot genre du nom, invariabilité, et auxiliaire verbal), lexicale (collocation) et pragmatique (registre de langue, variété dialectale).

Après avoir posé les grands principes qui doivent structurer notre typologie descriptive des erreurs lexicales, soit les classes d'erreurs en fonction des dimensions de l'UL, il est temps de nous intéresser à un autre axe de l'analyse des erreurs lexicales : l'explication.

4. 4. Quelques travaux explicatifs des erreurs lexicales

Si l'intérêt de l'élaboration d'une typologie descriptive des erreurs lexicales a été souligné, à maintes reprises, dans le cadre de notre thèse, réfléchir sur les sources possibles des erreurs n'est pas moins important puisque comprendre l'erreur n'est pas seulement savoir la catégoriser, mais c'est aussi l'expliquer. Cependant, nous ne nions pas le caractère «spéculatif» que revêt l'explication des erreurs étant donné que celle-ci ne peut être formulée qu'en termes d'hypothèses sur leurs origines. Aussi jugeons-nous utile de séparer les grilles descriptive et explicative afin de ne pas confondre ces deux axes d'analyse.

Nous proposons, dans les paragraphes qui suivent, un survol de quelques travaux explicatifs des erreurs lexicales les plus pertinents dans lesquels les auteurs formulent des hypothèses plus précises sur les sources des erreurs observées.

4. 4. 1. *Warren (1982)*

Warren (1982) a construit une typologie des erreurs lexicales élaborée de façon empirique sur la base d'un corpus constitué de productions écrites d'étudiants suédois apprenant l'anglais comme L2. La démarche de Warren se tourne résolument vers l'explication comme critère de classification. Ainsi, pour Warren, les erreurs lexicales en L2 découlent de confusion et sont imputables à la similarité formelle et / ou la proximité sémantique entre deux ou plusieurs mots de la L2.

Quatre classes principales d'erreurs lexicales ont été distinguées par l'auteur :

1. *Les erreurs d'équivalence* : ces erreurs regroupent les faux-amis ainsi que les problèmes relatifs au comportement syntaxique (régime, invariabilité, etc.) ;
2. *Les confusions conceptuelles* : ces erreurs concernent des paires d'UL de la L2 qui partagent des composantes de sens centrales, mais qui présentent des différences au niveau des conditions d'utilisation ((WEDDING ~ MARIAGE; SEPARATE ~ DIVIDE);
3. *Les erreurs de dérivation* qui regroupent les UL fictives formées d'éléments existants dans la langue, les confusions entre les acceptions, les confusions entre les différents dérivés (ECONOMIC ~ ECONOMICAL), et les confusions entre les bases ;
4. *Les confusions phonétiques* sont les formes produites partageant avec les formes visées une parenté phonétique plus ou moins grande. Il peut arriver que la forme produite soit inexistante ou qu'elle corresponde à celle d'un autre mot-forme de la langue. Les erreurs de ce type sont intralinguales.

4. 4. 2. *Zughoul (1991)*

Zughoul (1991) a élaboré une typologie des erreurs lexicales à partir de la correction de 300 textes rédigés par 128 étudiants arabophones apprenant l'anglais à l'université de Yarmouk en Jordanie. Ce corpus lui a permis d'identifier 691 erreurs lexicales qu'il a regroupées en 13 classes. Pour l'auteur, ces erreurs découlaient d'une confusion entre des termes sémantiquement proches (considérés comme synonymes par l'apprenant ou présentant une certaine parenté formelle), d'une traduction littérale, d'une mauvaise dérivation ou relevaient du phénomène de collocation.

L'intérêt de la démarche de Zughoul réside dans le fait que la correction s'est déroulée lors de mini-conférences avec les étudiants dont la présence était sollicitée afin qu'ils puissent formuler ce qu'ils voulaient dire au niveau des passages erronés. Cette démarche a le mérite de diminuer la part de subjectivité lors de la correction et permet par ailleurs d'établir les sources d'erreurs avec plus d'assurance.

4. 4. 3. *Patris et Vansnick (1992)*

Patris et Vansnick (1992) mentionnent que plusieurs erreurs peuvent découler d'une ellipse, ce qui correspond au besoin d'économie linguistique de Frei (1929). Ainsi, dans l'exemple *Les photos marquées d'une barre étaient décédées récemment*, l'incompatibilité sémantique entre *photos* et *décédées* peut être expliquée par le fait que l'élève ayant produit cette phrase a utilisé l'adjectif DÉCÉDÉES non pas pour qualifier les photos elles-mêmes, mais bien les personnes représentées sur ces photos. Ils ajoutent que l'amalgame de deux expressions (par exemple *dès leur jeune enfance*), l'addition/suppression d'un élément (par exemple *il se mit à pleurer toutes les larmes*) et la substitution d'un terme à un autre (par exemple *la situation est sans sortie*) sont liées à l'emploi des locutions.

Ces auteurs voient donc que l'analogie est à l'origine des confusions aussi bien entre les paronymes que les confusions sémantiques ou des erreurs découlant du non-respect du régime.

4. 4. 4. *Théophanous (2001)*

Olga Théophanous (2001) a mené une recherche dans le but de décrire de façon systématique les erreurs qui résultaient des confusions entre les mots similaires en contexte de L2. Ces confusions étaient décrites en termes de types, de régularités et de contraintes. Pour ce faire, six groupes de sujets anglophones et hellénophones de niveau débutant, intermédiaire et avancé ont participé à une tâche de traduction de mots français écrits, vers leur L1, l'anglais ou le grec. Une grande part des erreurs obtenues a révélé des confusions dues à la similarité de forme et /ou de sens des mots testés avec d'autres mots français connus par les apprenants. Ces erreurs ont été regroupées en trois classes principales **:** confusions formelles, confusions sémantiques, confusions sémantico-formelles**.**

Formelles	1. Directes intralinguales a) Homonymiques (ex. SAOUL pour SOU) b) Paronymiques (ex. POISSON pour BOISSON) 2. Indirectes intralinguales (ex. RAPIDITÉ pour COUR via COURIR) 3. Interlinguales a) Faux amis L2-L1 (ex. anglais L1 GASP pour français L2 GASPILLER) b) Faux amis L2-L3 (ex. anglais L1 POCHE pour français L2 TÂCHE via italien L3 TASCA
Sémantiques	1. Linguistiques a) Hétéronymiques ou co-hyponymiques (ex. FRONT pour MENTON) b) Antonymiques (ex. GROSSIR pour MAIGRIR) c) Parasynonymiques (ex. LAVABO pour ÉVIER) 2. Pragmatiques a) Métonymiques (ex. CHASSURES pour CUIR) b) Hyponymiques (ex. HARICOT pour LÉGUMES)
Sémantico-formelles	1. Directes (ex. PRETER pour EMPRUNTER) 2. Indirectes ou doubles (ex. PULL pour CHEMIN via CHEMISE)

Tableau 4. La typologie des confusions lexicales en L2 selon Théophanous (2001:132)

4. 4. 5. *Anctil (2010)*

Le travail d'analyse mené par Dominic Anctil (2010) sur un corpus constitué de 300 textes rédigés en français par des élèves canadiens de 3ème année secondaire a révélé un total de 1144 erreurs lexicales. Au fur et à mesure que l'auteur décrivait ces erreurs à l'aide d'une typologie descriptive structurale, il attribuait à chaque erreur relevée un ou plusieurs scénarios d'explication. Ces hypothèses sont réunies dans une typologie explicative dont nous présentons les classes principales :

Sources	
Méconnaissance d'une UL ou d'une propriété d'une UL	
Problème d'accès à un mot en mémoire	
Application d'une règle de dérivation inappropriée (utilisation de préfixe/suffixe, changements de classe de mots)	
Calque de l'anglais (sémantique ou lexicosyntaxique)	
Intégration de l'erreur à la langue (fait d'avoir entendu ou lu la forme produite à plusieurs reprises) = erreur induite.	
Extension sémantique abusive : par métaphore, métonymie ou causativité[77].	
Ellipse sémantique : l'erreur découle du fait que le scripteur omet certaines informations implicites, ce qui conduit à des cooccurrences inhabituelles	
Amalgame de deux locutions	
Analogie	**formelle** (confusion entre des paronymes ou insécurité formelle)
	sémantique (confusion entre des termes sémantiquement proches)
	de construction : transposition de la structure syntaxique régie d'une acception différente du même vocable, d'un synonyme ou d'une terme sémantiquement lié à une unité lexicale qui n'a pas le même régime
	Choix d'un collocatif appartenant à une acception du même vocable ou à une unité lexicale sémantiquement proche (greffe collocationnelle)

Tableau 5. La typologie explicative des erreurs lexicales selon Anctil (2010 :206)

4. 5. La structure d'une typologie explicative des erreurs lexicales

Le survol des travaux sur l'explication des erreurs lexicales montre que l'on dispose de moins de pistes précises pour l'explication des erreurs que pour leur description. Cela reviendrait peut être au fait que l'étape d'explication est celle qui laisse le plus de place à la subjectivité du correcteur dans bien des cas, notamment lorsqu'on se trouve dans l'impossibilité de consulter la personne ayant commis l'erreur et que les

[77] La lexie L1 est un causatif de la lexie L2 si 'L1'≈ (causer L2) (Polguère, 2008 :157). La causativité est impliquée dans des rapports sémantiques des lexies d'un même vocable comme dans : a) la soupe réchauffe (depuis dix minutes); b) Je réchauffe la soupe. Elle peut lier également des lexies n'appartenant pas au même vocable comme dans : a) César meurt ; b) Brutus tue César.

hypothèses d'explication sont formulées seulement à partir de productions écrites. Ainsi, si plusieurs scénarios d'explication peuvent être envisagés, «*seul le fait d'interroger le locuteur à l'origine de l'erreur pourrait nous éclairer sur celui à privilégier*.» (Anctil, 2010: 157).

De façon générale, nous pourrons dire que l'analogie semble le scénario d'explication le plus avancé chez les auteurs. Elle peut inclure plusieurs hypthèses relativement aux dimensions de l'UL concernées (forme, sens, structure). L'analogie constitue ainsi l'une des grandes divisions d'une typologie explicative des erreurs lexicales.

Par conséquent, l'interférence est loin d'être la source première d'explication, bien que l'opposition *erreur interlinguale/erreur intralinguale* soit cruciale dans les travaux en analyse contrastive. Néanmoins, il n'est pas toujours possible de classer, avec assurance, une erreur dans telle ou telle catégorie malgré les tentatives de Granger et Monfort (1994) d'affiner cette classification en proposant de diviser les erreurs interlinguales en deux classes : celles qui relèvent de transfert et celles dont le transfert n'est qu'une cause parmi d'autres. Cette proposition reste insuffisante et ne constitue pas une explication réelle des sources des erreurs qui doit être formulée en termes d'hypothèses plus précises.

Ce chapitre nous a permis de définir les notions de compétence lexicale et d'erreur lexicale en fonction des objectifs de notre recherche et de la spécificité de notre corpus ; le survol des travaux les plus pertinents sur la description et l'explication des erreurs lexicales nous permettra de forger nos propres typologies descriptive et explicative des erreurs lexicales qui nous serviront dans l'analyse de notre corpus. La méthodogie suivie, les typologies élaobrées ainsi que l'analyse des résultats feront l'objet du chapitre suivant.

Quatrième chapitre

L'analyse des erreurs lexicales de notre corpus

Introduction

Ce chapitre est consacré à la fois à la méthodologie mise en œuvre ainsi qu'au travail d'analyse effectué sur notre corpus. Dans la première section, nous justifions d'abord notre choix du public d'informateurs et du corpus tout en insistant sur les modalités du recueil de ce dernier. Nous y présentons ainsi les sujets d'examen ayant donné matière aux textes rédigés par les étudiants, puis nous déterminons notre démarche d'analyse. Cette dernière est fonction des outils élaborés à cet effet, en l'occurrence, les typologies descriptive et explicative des erreurs lexicales. Nous détaillons par la suite les classes constituant chaque typologie en les illustrant par des exemples.

La deuxième section de ce chapitre présente les résultats obtenus de la description des erreurs lexicales relevées à partir de notre corpus. Cette description suivra l'organisation de la typologie descriptive et sera divisée suivant les classes qu'elle contient en commençant par le type d'erreurs le plus fréquent. Ainsi, chaque type d'erreurs sera décrit, commenté et illustré par des exemples tirés de notre corpus.

La troisième section, quant à elle, comporte les résultats obtenus de l'explication des erreurs lexicales déjà décrites. Nous y formulons des scénarios d'explication pour rendre compte des types d'erreurs traités suivant la typologie explicative élaborée en insistant sur les erreurs lexicales les plus fréquentes. Nous soulignerons à la fin le caractère hypothétique de cette opération d'autant plus que certaines erreurs pourraient s'expliquer par plusieurs pistes.

Comme la fiabilité et la validité des résultats obtenus dépendent des outils d'analyse mis en œuvre, nous serons à la fin de ce chapitre amené à montrer les limites des deux typologies construites.

1. Méthodologie

Les textes constituant notre corpus ont été rédigés par des étudiants de 3ème année de licence de français lors des examens de la matière *Écriture créative* pendant les deux années universitaires 2010-2011 et 2011-2012. Le choix de cibler ce niveau se justifie par notre volonté de diagnostiquer l'état de la compétence lexicale de nos étudiants en fin de cursus de licence. Cette évaluation de la compétence lexicale sera couronnée d'une intervention didactique au cours de la 2ème année de licence afin d'anticiper les problèmes lexicaux chez nos étudiants et d'essayer d'y remédier avant la fin de la formation de licence.

1. 1. Justification du choix du corpus

Plusieurs raisons justifient notre choix du corpus. D'abord, la facilité d'accès à l'information. En effet, nous avons voulu disposer d'un corpus assez riche constitué de textes rédigés dans un cadre scolaire afin de nous assurer d'une certaine homogénéité au niveau de la longueur des textes et du style d'écriture. De plus, notre fonction en tant que maître assistant chargé de TD au sein du département de français nous a permis d'avoir des contacts privilégiés avec nos collègues qui ont mis à notre disposition certains textes rédigés dans le cadre des examens de fin de semestre[78]. Enfin, nous avons voulu que ce corpus soit représentatif du niveau du français écrit chez les étudiants du département de français. L'ensemble des étudiants investigués étant de futurs enseignants de français, nous postulons que leur compétence en français écrit est supérieure à celle des étudiants inscrits dans d'autres filières de la faculté (langue et littérature arabes, sciences de l'information et de la communication, sciences sociales et humaines) d'autant plus que dans ces filières les cours sont dispensés entièrement en arabe.

[78] À ce sujet, nos remerciements vont tout particulièrement à M. Djamel Kadik et à Mme Nabila Kermezli, enseignants chargés de la matière *Écriture créative* pour nous avoir permis d'exploiter les copies d'examen de leurs étudiants.

Notre corpus d'analyse constitue donc un échantillon permettant de renseigner sur la compétence lexicale en production écrite d'étudiants algériens inscrits en licence de français. Il se caractérise, d'une part, par une certaine homogénéité qui tire sa source du caractère non composite de la population visée du point de vue de l'âge, et de la situation sociale, d'autre part, par une certaine représentativité dans la mesure où les faits révélés et les conclusions qui en résultent pourraient être exploités au profit de populations d'origines différentes ou dans le cadre de recherches abordant des questions relatives à la production écrite chez les étudiants.

1. 2. Considérations liées au public d'informateurs

Les scripteurs à l'origine des textes constituant notre corpus d'analyse sont des étudiants de troisième année de licence de français. L'âge de ces étudiants varie de 21 à 24 ans ; 75% des étudiants ayant fourni des rédactions sont des filles et 25% des garçons. Ces étudiants viennent des régions de Médéa, d'Ain Defla et de Chlef et ont la langue arabe comme première langue de communication en dehors de l'université ; ces informations ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire distribué aux étudiants formant notre public d'informateurs (voir annexe 2).

Nos informateurs ont bénéficié de l'enseignement du français dans les cycles primaire, moyen, secondaire et universitaire. À l'école primaire, l'enseignement du français était dispensé à partir de la 3ème année de scolarité pour s'étendre pendant l'école moyenne et le lycée. À ce sujet, il est à signaler que le volume hebdomadaire consacré au français varie selon les différents paliers du système éducatif ainsi que des filières de spécialité.

Au niveau de l'Université de Médéa, le département de français a entamé l'application du système LMD à partir de l'année universitaire 2007-2008. L'application de ce système entre dans le cadre de la réforme de l'enseignement universitaire qui a mis fin au système dit «classique» jugé

inefficace face à l'essor que connaissent les différents domaines de la vie sociale et économique.

Le département de français offre la formation en langue française en trois cycles : Licence – Master - Doctorat. Le cursus de la licence comprend trois années pendant lesquelles les étudiants bénéficient de l'enseignement de la langue française et de la littérature française et francophone. Les étudiants ayant réussi dans ce premier cycle peuvent postuler pour le poste d'enseignant de français au cycle primaire ou moyen. Ceux qui choisissent de poursuivre leur cursus universitaire sont invités à s'inscrire dans un des trois masters ouverts : *Sciences du texte littéraire (S.T.L)*, *Traduction,* ou *Didactique*. En ce qui concerne le doctorat, notre département n'a pas encore ouvert d'écoles doctorales car les premières soutenances de master viennent de commencer et l'on s'attend à ce qu'un concours d'accès en doctorat soit organisé à cet effet[79].

Globalement, les étudiants de troisième année doivent être en mesure de communiquer oralement ou par écrit dans toutes les situations de communication impliquant l'usage du français. Ils ont reçu également un enseignement en littérature française, en sciences du langage et en didactique du FLE. Ce sont donc de futurs enseignants de français et/ou de futurs chercheurs dans les domaines cités.

1. 3. Le recueil du corpus d'analyse

Les textes ayant constitué notre corpus d'analyse pour réaliser nos objectifs de recherche étaient produits en classe par des étudiants de 3ème année de licence de français de deux promotions 2010/2011 et 2011/2012. Ces textes étaient rédigés lors des examens de 2ème semestre dans leurs sessions : normale et rattrapage. Le corpus réuni comprend 114 textes qui comptaient de 500 à 600 mots, ce qui correspond à une longueur moyenne par rapport aux exigences du cours.

[79] Situation actuelle, dans le temps même de la rédaction de la présente thèse.

Tout en étant conscient de leur impact sur la fréquence et la nature des erreurs lexicales (Augustin Llach, 2004), nous n'avons pas pris en compte les facteurs du type de texte et des consignes d'écriture dans la constitution de notre corpus. D'une part, la prise en compte de ces facteurs pourrait être à l'origine de nombreuses contraintes liées à l'explication des sources d'erreurs. D'autre part, comme notre objectif est de fournir un portait global des problèmes lexicaux en production écrite chez des étudiants, nous n'avons pas tenu à ce que les textes du corpus soient uniformes quant aux types de texte et thèmes abordés. Par contre, le choix de travailler sur des textes rédigés dans le cadre de la matière *écriture créative* nous a conduit à recueillir des textes de type narratif (rédiger une nouvelle fantastique à partir d'un incipit, d'un proverbe, rédiger un fait divers à partir d'un titre proposé, etc.)

Cependant, nous avons veillé à ce que les textes soient rédigés en classe afin de nous assurer de ne pas avoir parmi les éléments de notre corpus des productions plagiées sur internent, ou rédigées par une autre personne que le scripteur dont il s'agit d'observer les problèmes lexicaux.

1. 3. 1. *Les sujets de rédaction*

Les sujets de rédaction des textes constituant notre corpus d'analyse étaient proposés par l'enseignant chargé de la matière et correspondaient aux consignes de l'examen en *écriture créative* du 6ème semestre de la licence. Par ailleurs, nous n'avons pris en compte que les activités de rédaction demandées dans le sujet d'examen ; les autres questions en rapport avec certaines notions abordées en cours ne nous intéressaient pas car elles impliquaient des réponses ponctuelles et ne donnaient pas matière à une production textuelle.

Ainsi, l'examen de la session normale du semestre 6 de l'année scolaire 2011/2012 en *écriture créative* portait sur deux sujets de rédaction à traiter au choix (sujet 01 et sujet 02). Quant à l'examen de rattrapage de ce même semestre, il était question également de traiter un des deux sujets au choix (sujet 03 et sujet 04). Voici à présent les sujets proposés pendant ce semestre dans ses deux sessions.

Sujet 01 : Choisissez l'un des incipits suivants et continuez le récit pour en faire une nouvelle fantastique :

a. «*Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? L'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou !* »
b. «*Un homme arrive à Tanger pour passer Noël dans une maison qu'il a abandonnée depuis longtemps…»*
c. « *Un jeune homme arrive dans une ville anglaise, il cherche une chambre à louer et la trouve chez une vieille dame bizarre qui lui offre le thé* …»

Sujet 02. Proposez un récit conforme à la morale de l'un des proverbes suivants :

a. *On est puni par où l'on a péché ;*
b. *Quand le diable est vieux, il se fait ermite ;*
c. *A l'œuvre on connaît l'ouvrir*.

Sujet 03. Rédigez un récit à partir de l'un des titres suivants :

a. *Le lion en cage*
b. *Le fidèle compagnon*
c. *Le merveilleux chat*
d. *Le mendiant*
e. *Une rencontre inattendue*
f. *Ma mère*
g. *Les cornes, secret du sultan*

Sujet 04. Rédigez un fait divers pour l'un des titres suivants :

a. *Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !!*
b. *Il voulait voler un singe ;*
c. *Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies*.

Quant à l'examen de la session normale du semestre 6 de l'année scolaire 2010/2011, l'enseignant a proposé deux sujets à traiter au choix (sujet 01 et sujet 02). Deux sujets de rédaction ont été proposés plus tard dans la session de rattrapage (sujet 03 et sujet 04).

Voici à présent les contenus des sujets proposés pour ce semestre :

Sujet 01 : *À la lumière de ce que vous avez vu en TD, rédigez un conte en vous basant sur les faits et personnages de cette fable de Jean de la Fontaine (Le Loup et le Chien - Livre I).*

Sujet 02 : *En prenant appui sur les nouvelles proposées en TD, écrivez une nouvelle fantastique à partir du fait divers suivant. Le récit sera à la première personne.*

Le mystère du Paris-Lille 7089

Un train bloqué sur les voies, ce n'est pas de chance. Quand il est bloqué en gare, c'est pire. Hier soir, le train 7 089 au départ de Paris vers Lille est parti avec deux heures de retard, mais durant le temps d'attente, ses portes sont restées closes. «C'est de la séquestration», s'indignait au téléphone M. Brochier, un des passagers captifs. «Je n'ai aucune raison d'aller à Lille désormais, vu que ma réunion a déjà commencé depuis longtemps. Simplement, je veux sortir du train et rentrer chez moi.» La SNCF a confirmé hier que la foudre avait conduit à stopper la circulation des trains entre Lille et Paris. Mais l'entreprise n'a pas pipé mot des passagers du 7089, un responsable de la communication se disant même «très sceptique» sur le scénario décrit par les captifs. Pour information, le train est parti à 19 h 20. Ses portes ne s'étant jamais ouvertes, il a emporté M. Brochier à son bord.

Par Mathiot Cédric, *Libération*, 24 juin 2005

Sujet 03 : *Rédigez une lettre à l'un de vos amis dans laquelle vous lui présentez la région où vous vous vivez afin de l'inciter à la visiter*.

Sujet 04 : *À la lumière du texte suivant, imaginez une autre situation d'un habitant d'une contrée lointaine qui vient visiter votre ville. Il écrit une lettre à un de ses amis dans laquelle il s'étonne de ce qu'il voit.*

> Lettre XCIX. De Rica à Rhédi.
>
> Je trouve les caprices de la mode, chez les Français, étonnants. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été. Ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver. Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode. (…) Une femme qui quitte Paris pour aller six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger : il s'imagine avec quelque Américaine qui y est représentée, ou que le peinte a voulu exprimer quelqu'une de ses fantaisie.
>
> Montesquieu, *Lettres Persanes* (1721)

1. 3. 2. *Les textes du corpus*

Comme la rédaction des textes constituant notre corpus a été faite en classe et dans des conditions d'examen, le recours au dictionnaire n'était pas permis. De plus, dans ces mêmes conditions, nous pouvions nous attendre à ce que ces textes soient rédigés dans un français standard ou soutenu.

Afin de faciliter l'accès à notre corpus d'analyse, nous avons élaboré un système de codification qui devait permettre de reconnaître la production en question parmi les autres textes du corpus en préservant l'anonymat de son auteur. Ainsi, les indicatifs ***I, II,*** correspondent respectivement aux deux deux semestres des années universitaires :

I. Examen de fin de semestre 6 de l'année scolaire 2011/2012

II. Examen de fin de semestre 6 de l'année scolaire 2010/2011

Les indicatifs en chiffre **1, 2, 3** et **4** utilisés pour distinguer les sujets (1 et 2 pour la session normale ; 3 et 4 pour la session de rattrapage). Alors que les indicatifs en lettres **a**, **b**, et **c …** renvoient au thème choisi parmi ceux de même sujet. De plus, chaque production a reçu un autre chiffre pour la distinguer des autres textes ayant les mêmes indicatifs précédents. En somme, chaque production a été dotée d'une référence constituée du chiffre correspondant à l'année universitaire (**I** ou **II**), du chiffre correspondant au sujet (**1**, **2, 3, et 4**), de la lettre correspondant au thème (**a**, **b**, c …), et du chiffre distinguant la production elle-même (**1**, **2**, **3**…) des autres productions. Ainsi, pour la référence (***I. 2. C. 4***), on doit comprendre :

I : semestre 6 de l'année scolaire (2011/2012)

2 : sujet numéro 2 (texte correspondant à la morale d'un proverbe)

C : proverbe (à l'œuvre, on connaît l'ouvrier)

4 : texte en question

Ces regroupements ont été effectués selon le critère thématique afin d'obtenir des productions avec un lexique plus ou moins prédictible.

1. 3. 3. *La correction des textes*

La correction des textes a été effectuée pendant six mois de mars jusqu'à septembre de l'an 2013. Comme notre attention était focalisée sur les erreurs lexicales, nous n'avons pas relevé les autres types d'erreurs qui, dans certains cas, étaient bien soulignées et corrigées par les enseignants chargés de la matière. Nous avons par la suite vérifié notre correction en la comparant à celle effectuée par l'enseignante.

Cette opération nous a permis de constater que nombre d'erreurs lexicales n'ont pas été relevées par les enseignants qui devait aussi s'intéresser aux autres types d'erreurs et qui disposait de moins de temps pour la correction (de 5 à 7 jours). De plus, certains enseignants se sont contenté de souligner et de corriger les erreurs linguistiques sans mentionner la catégorie d'erreurs (orthographique, lexicale, syntaxique,

etc.) ; cela s'explique peut être par la difficulté de trancher sur la catégorie de certaines erreurs, ce qui ouvre la porte à la question des difficultés liées à la définition de l'erreur lexicale et à son évaluation par les enseignants comme nous l'avons souligné au premier chapitre de cette thèse. Dans ce cas, le recours à des sources de référence telles dictionnaires et bases de langue informatisées devient particulièrement nécessaire, notamment afin de trancher dans les cas litigieux.

Trois sources de référence ont été retenues lors de la correction des textes de notre corpus :

1. *Le Petit Robert de langue française* (2012) : ce dictionnaire de langue s'impose comme une référence incontournable parmi les dictionnaires grands publics. En plus de donner la définition des mots et de l'illustrer par des exemples, ce dictionnaire propose leurs antonymes, leurs synonymes et leur étymologie. Une nomenclature de 60 000 mots, 300 000 sens et 35000 citations fait de ce dictionnaire un outil précieux notamment pour les gens rédigeant régulièrement des textes.
2. *Le TLFi* : Le Trésor de la Langue Française Informatisé offre une nomenclature de 100 000 mots, 270 000 définitions, et 430 000 exemples. Il se distingue des autres dictionnaires électroniques par la finesse de la structuration des données. L'utilisateur de ce dictionnaire peut profiter de toutes les ressources croisées du TLF : recherche d'un mot en orthographe approximative, tri des différentes acceptions, recherche d'un mot à l'intérieur d'un champ disciplinaire donné, recherche de séquence comportant ou ne comportant pas telle ou telle partie du discours, recherche par finale, etc.
3. *Le Web* : de par son volume, le web constitue un corpus inestimable pour étudier la langue, notamment pour effectuer certaines recherches lexicographiques. Il suffit de saisir une expression dans la fenêtre de recherche *google* pour constater sa fréquence par le nombre

d'occurrences. Ainsi, en tapant les expressions « *prendre part à …*» et «*prendre part dans…*», *google* affiche pour la première : *prendre part à quelque chose, à des conversations dangereuses, à une réunion, à votre peine, etc*. alors que pour la deuxième expression, il affiche «*prendre part dans une société, une entreprise, un film, etc*.». Cette méthode de vérification s'avère efficace, mais à condition de faire preuve de discernement par rapport aux différents sites, certaines sources sont fiables, d'autres plus douteuses ne devront pas être prises en compte.

Nous avons donc considéré comme correct tout emploi lexical apparaissant dans une ou l'autre des ces sources de référence. De même, tout emploi n'ayant pas été attesté dans ces références a été considéré comme erreur. Dans le cas où l'emploi lexical ne figure pas dans nos dictionnaires de références, notamment en ce qui concerne les locutions et les collocations, nous avons eu recours à notre intuition de locuteur expert[80]. Bien évidemment, nous avons validé nos intuitions par une recherche sur le web qui présente l'avantage de fournir un portrait des usages d'une communauté linguistique dans un domaine d'usage particulier, celui de l'écrit.

[80] Dominic Anctil (2010 :68) attribue au locuteur expert les caractéristiques suivantes : - Il s'agit d'un locuteur natif ; - Il a un bon niveau d'éducation (qui a fait des études universitaires, ou qui pourrait en compléter et une très bonne maîtrise de la langue, c'est-à-dire qu'il maîtrise les règles de grammaire (norme prescriptive) et qu'il possède un vocabulaire précis et étendu ; - Il s'agit d'un locuteur flexible qui sait bien s'adapter à différents contextes d'énonciation (norme fonctionnelle), notamment par l'emploi de différents registres de langue. Il se permet aussi de transgresser parfois certaines règles pour produire des effets de style (humour, jeux de mots, figures de styles, etc. ; - Il s'agit d'un locuteur idéalisé, c'est-à-dire qu'il n'est jamais confronté à des problèmes d'accès au vocabulaire et qu'il ne commet pas d'erreurs de performance. Pour ce qui nous concerne, nous ne prétendons pas nous situer au niveau du locuteur expert tel que décrit par Anctil, mais nous le sommes pour le moins par rapport à notre public d'informateurs et dans le contexte de notre recherche. Il importe de souligner par ailleurs que l'intégration de la notion de locuteur expert dans un travail de recherche sur l'erreur en général, et sur l'erreur lexicale en particulier permet de se libérer de la notion de norme, jugée parfois, trop contraignante.

1. 4. Présentation de la démarche d'analyse

L'analyse des erreurs suit plusieurs étapes afin de rendre compte des différentes dimensions de l'erreur linguistique. Par voie de conséquence, l'utilisation d'une grille d'analyse des erreurs est préconisée par nombreux chercheurs (Granger et Monfort, 1994 ; James, 1998). La démarche d'analyse que nous adoptons respecte les grandes étapes de l'analyse des erreurs et se présente comme suit :

1. Le repérage des erreurs : cette étape consistait à comparer l'énoncé produit par le scripteur avec celui qu'il aurait dû produire pour exprimer ce qu'il voulait exprimer (Corder, 1981). Ainsi, nous avons relevé dans chaque rédaction toutes les erreurs de nature lexicale. Chaque texte était d'abord lu en entier pour comprendre son sens général et pour relever efficacement certaines erreurs de nature sémantique, ce qui nécessite de faire des liens entre les phrases, ou même les paragraphes. Nous nous sommes fié à notre intuition de locuteur expert dans le repérage des erreurs lexicales en appuyant cette opération par le recours aux ouvrages de référence décrits plus haut dans les cas où nous avions des doutes.
2. La correction de l'erreur : cette étape consistait à rétablir la forme correcte dans le cas des erreurs formelles ou de restituer le sens visé par le scripteur dans le cas des erreurs sémantiques. Comme la correction a été faite sans la présence du scripteur, les solutions proposées ne peuvent être qu'hypothétiques notamment dans le cas des problèmes impliquant une restitution du sens.
3. La description des erreurs : cette étape consistait à comparer l'énoncé produit par le scripteur avec sa reconstruction pour dégager ce qui les distingue. Les erreurs lexicales repérées dans les textes de notre corpus ont été décrites à l'aide d'une typologie descriptive. Cette dernière comprend trois catégories principales d'erreurs lexicales :

- Les erreurs formelles
- Les erreurs sémantiques
- Les erreurs de combinatoire restreinte

4. L'explication des erreurs : cette étape consiste à fournir une explication sur la source de l'erreur. Nous pouvons considérer que la confusion due à l'analogie constitue la source principale des erreurs. Par conséquent, elle peut donner lieu à des divisions qui regroupent les erreurs selon qu'elles naissent d'une analogie entre les formes de L1 et L2 ou entre les formes de la L2 elle-même.

1. 5. Présentation des outils d'analyse

Comme notre premier objectif est de décrire les erreurs lexicales dans les productions écrites de nos étudiants et d'expliquer les sources possibles de leur apparition, nous nous sommes appuyé sur deux typologies : descriptive et explicative. Nous présenterons d'abord les classes principales ainsi que les différents types d'erreurs constituant la typologie descriptive puis nous passerons aux différentes sources des erreurs lexicales formant notre typologie explicative.

1. 5. 1. *La typologie descriptive des erreurs lexicales*

Nous détaillerons dans cette section les classes de la typologie que nous avons élaborée afin de décrire les erreurs lexicales survenues dans notre corpus d'analyse. Cette typologie comprend trois classes principales d'erreurs lexicales : les erreurs formelles, les erreurs sémantiques, et les erreurs de combinatoire restreinte.

a) Les erreurs formelles

Une erreur de forme est une erreur qui touche le signifiant de l'UL. Elle survient lorsque le scripteur ne semble pas connaître ou maîtriser la forme qui véhicule le sens recherché par l'emploi de l'UL. Il existe quatre types d'erreurs formelles:

- *Erreur d'orthographe lexicale* : dans ce cas, l'orthographe utilisée ne correspond pas à la norme, mais l'erreur ne se manifeste qu'à l'écrit et n'altère pas la prononciation du mot (**PARQUE* pour *PARC*; **SOUFRANCE* pour *SOUFFRANCE*). C'est une erreur lexicale qui touche la graphie selon la typologie du BELC (1967).
- *Signifiant déformé* : dans ce cas, l'orthographe erronée altère la prononciation du mot (**CONTRAREMENT* pour *CONTRAIREMENT*; **ABREVOIRE* pour *ABREUVOIR*). Sont incluses également dans cette classe les cas de confusion entres des paronymes (* *INVASION* pour *ÉVASION)* et les cas de verbes pronominaux de façon non pronominale (* *SUICIDER* pour *SE SUICIDER*).
- *Forme analytique* : cette erreur correspond à une décomposition sémantique se rapprochant d'une définition plus ou moins complète (**échange de poste avec un autre employé* pour *PERMUTATION*; **des écritures sur les murs* pour *GRAFFITIS*). La forme analytique remplace donc une UL précise qui peut véhiculer le sens voulu. Ce type d'erreurs peut résulter de la méconnaissance complète de la forme correspondant au sens visé (l'élève ne sait pas qu'il existe un mot pour exprimer ce sens), d'un problème d'accès à la forme au moment de l'écriture ou de la volonté d'éviter la répétition d'un mot déjà utilisé. Dans ce cas, l'élève produit une forme analytique en ayant recours à une stratégie d'écriture : la paraphrase.
- *Forme inexistante* : dans ce cas, la forme produite n'existe pas dans la langue. Cette forme peut résulter d'une mauvaise dérivation morphologique (* *IMPERSÉVÉRANT)*.

b) Les erreurs sémantiques

L'approche adoptée afin de distinguer les différents types d'erreurs sémantique est celle préconisée par Milićević et Hamel (2007). Cette approche vise à caractériser «la distance sémantique» entre l'UL utilisée et le sens visé. Six types d'erreurs ont été retenus.

- *Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme* : c'est le cas où un lien de (quasi-) synonymie est établi entre l'UL erronée et la lexie visée. On considère comme (quasi-)synonymes, deux lexies substituables dans certains contextes sans altérer le sens de la phrase de façon importante.
- *Utilisation inappropriée d'une UL au sens proche* : dans certains cas, des UL de sens proche partageant des composantes de sens peuvent appartenir à même champ sémantique, mais ne sont jamais substituables en contexte.
- *Utilisation d'un terme générique* : dans ce cas, l'UL utilisée est un hyperonyme de l'UL visée (*ÊTRE VIVANT* pour *HOMME*).
- *Non-respect de contraintes sémantiques pesant sur les actants* : une erreur appartient à cette classe lorsqu'il y a incompatibilité entre l'UL utilisée et un de ses actants sémantiques présent dans l'énoncé.
- *Pléonasme* : ce type d'erreur correspond en quelques sortes à une répétition sémantique qui résulte de la cooccurrence de deux termes dont le sens de l'un est inclus dans celui de l'autre.
- *Sens fictif* : c'est le cas d'une association inexistante entre la forme utilisée et le sens visé.

c) Les erreurs relevant de la combinatoire restreinte

Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, l'UL peut être caractérisée par plusieurs propriétés de combinatoire. Nous les divisons en trois classes : la combinatoire grammaticale, la combinatoire lexicale et la combinatoire pragmatique.

Combinatoire grammaticale : cette classe regroupe les erreurs découlant du non-respect des propriétés liées au comportement morphosyntaxique de l'UL. Sont présentés d'abord les problèmes liés au régime puis ceux relatifs aux autres propriétés morphosyntaxiques.

Régime : dans le cas du régime, les problèmes concernent la structure syntaxique régie par une UL. Il en existe plusieurs types :

- *Absence d'un complément obligatoire de l'UL* : certains verbes, noms, adjectifs ou adverbes exigent la présence d'un complément. L'absence de ce dernier est considérée comme une erreur.
- *Erreurs liées à la transivité* : dans ce cas, le complément direct d'un verbe est introduit d'une préposition superflue (**préférer de quelques chose*); ou inversement un verbe intransitif est utilisé comme s'il fonctionnait avec un complément (**partir quelque chose*).
- *Utilisation d'une préposition/conjonction erronée* : dans ce cas, c'est le choix d'une mauvaise préposition qui entraîne l'erreur (**inciter de faire quelques chose*).
- *Préposition régie absente* : c'est le cas où le complément indirect d'un verbe est introduit sans préposition, comme s'il s'agissait d'un verbe transitif direct (* *profiter l'occasion*).
- *Non-respect du mode verbal de l'UL* : Certains erreurs découlent du non-respect du mode verbal tel que l'emploi de l'infinitif après un verbe conjugué (**j'ai voulu passé*), ou l'indicatif après certaines conjonctions impliquant le subjonctif (**pour que je bois*).

Les propriétés morphosyntaxiques de l'UL :

- *Non-respect de la catégorie grammaticale de l'UL* : c'est le cas de l'utilisation d'une UL avec une fonction syntaxique incompatible avec la classe de mots à laquelle elle appartient (**faire de la magique*)
- *Non-respect du genre nominal* : ce type d'erreur apparaît lors des accords dans le groupe du nom (**un cage*, **aucun envie*).
- *Non-respect de l'invariabilité de l'UL* : c'est le cas des noms tels *gens, mathématique, argent,* etc ou les adjectifs cardinaux (**les septs jours*)
- *Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné* : ce cas concerne seulement le choix des auxiliaires qui ne peut être prédit par une règle, notamment le cas de verbe dont l'auxiliaire varie en fonction du sens (** J'ai monté au train* pour *je suis monté au train*).
- *Non-respect de la place de l'adjectif qualificatif*: Certains adjectifs changent de sens selon qu'ils sont postposés ou antéposés (**pauvres enfants* pour *enfants pauvres*).

Combinatoire lexicale : cette classe regroupe les erreurs liées à l'emploi des collocations. Voici les deux divisions qui constituent cette classe :

- *Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante)* : dans ce cas, la collocation utilisée semble maladroite ou carrément déviante par rapport à l'usage : le collocatif choisi ne fait pas partie de la combinatoire lexicale de la base de la collocation (* *les élèves devraient* ***appliquer*** *un plus grand respect envers les enseignants*).
- *Non-respect des contraintes d'emploi d'un collocatif* : certains collocatifs présentent des contraintes d'emploi ; ces contraintes doivent être respectées pour que la collocation soit correcte. C'est le cas, par exemple, du verbe *porter*, qui fonctionne avec *attention*, où l'on doit faire précéder le nom d'un déterminant possessif (*les scientifiques portent* ***leur*** *attention sur cette nouvelle molécule*) ; dans le cas où le

déterminant est indéfini, le nom doit absolument être modifié pour que la collocation *porter attention* soit correcte (*ils portent une attention particulière à ce type d'élèves*).

Combinatoire pragmatique :

- *Emploi d'une UL appartenant à un registre de langue inapproprié* : c'est à l'aide des ouvrages de référence que l'on peut classer ce type d'erreurs.
- *Emploi d'une UL véhiculant une connotation incompatible avec le contexte* : c'est à l'intuition de locuteur qu'il faut se fier dans ce cas de problèmes, étant donné que ce type d'informations n'est pas mentionné explicitement dans les ouvrages de référence.

Voici un tableau récapitulatif des classes de la typologie descriptive des erreurs lexicales élaborée :

	Classes d'erreurs			Codes
Forme	Erreur d'orthographe lexicale			F-Orth
	Signifiant déformé			F-Sign
	Forme analytique			F-Déf
	Forme inexistante	Forme fictive		F-Fict
		Création d'une forme non attestée par l'application d'une RCM		F-Dérv
Sens	Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme			S-Syn
	Utilisation inappropriée d'une UL de sens proche			S-Proc
	Utilisation d'un terme générique			S-Génr
	Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants			S-Act
	Pléonasme			S-Pléo
	Sens fictif			S-Fict
Combinatoire restreinte	**Grammaticale**	**Syntaxique**	Absence d'un complément obligatoire de l'UL	CS-AbsC
			Non-respect de la transivité d'un verbe	CS-Trans
			Utilisation d'une préposition/conjonction erronée	CS-PrCj
			Préposition régie absente	CS-AbsPr
			Non-respect du mode verbal de l'UL	CS-Modv
		Morpho-syntaxique	Non-respect de la catégorie grammaticale de l'UL	CM-Catg
			Non-respect du genre du nom	CM-Genr
			Non-respect de l'invariabilité de l'UL	CM-Inv
			Utilisation d'un verbe auxiliaire erronée	CM-Aux
			Non-respect de la place de l'adjectif qualificatif	CM-Adj
	Lexicale	Choix d'un collocatif inapproprié		CL-Inex
		Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif		CL-Cont
	Pragmatique	Emploi d'une UL appartenant à un registre de langue inapproprié		CP-Regis
		Emploi d'une UL véhiculant une connotation incompatible avec le contexte		CP-Conn

Tableau 6. Les classes d'erreurs lexicales de notre typologie descriptive

1. 5. 2. *La typologie explicative des erreurs lexicales*

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédant, la difficulté de construire une typologie explicative bien fondée réside dans le fait que l'étape d'explication est celle qui laisse le plus de place à la subjectivité du correcteur dans bien des cas, et que les hypothèses d'explication sont formulées seulement à partir de productions écrites. Voici à présent les scénarios d'explication que nous avons élaborés au fur et à mesure que nous analysions les erreurs de notre corpus. Le tableau qui suit présente les principales hypothèses formant notre typologie explicative des erreurs lexicales :

Sources possibles des erreurs		**Codes**
Connaissance partielle de la forme de l'UL		PartFor
Connaissance partielle du sens de l'UL	Ellipse sémantique	ElpSém
	Extension sémantique	ExtSém
	Analyse sémantique	AnaSém
Méconnaissance d'une propriété de l'UL		MécPro
Trou lexical	Lacune dans le vocabulaire du scripteur ou problème d'accès à un mot en mémoire	TrLex
Analogie	Proximité sémantique	ProxSém
	Proximité formelle	ProxFor
	Analogie de construction	AnaCon
	Choix d'un collocatif appartenant une autre UL sémantiquement proche (greffe collocationnelle)	GrefCo
Interférence	Influence de la langue première ou d'une autre langue déjà connue par l'apprenant	InterF
Influence du contexte syntaxique		ContSyn
Influence de la langue orale ou du registre familier		InfOra
Dérivation morphologique		DérMo
Inattention		Inatt

Tableau 7. Notre typologie explicative des erreurs lexicales

1. 6. Analyse des données

La correction des 114 textes constituant notre corpus a révélé un total de 1426 erreurs lexicales. Ces erreurs ont été par la suite codées à l'aide des typologies décrites plus haut. Le travail de correction et de codage s'est effectué durant une période de six mois, de mars 2013 jusqu'à septembre 2013. Seules les erreurs orthographiques ont été écartées lors du travail d'analyse, car elles ne sont pas considérées comme purement lexicales. Ceci dit, aucun scénario d'explication n'a été attribué à ces mêmes erreurs.

Après avoir effectué l'opération de codage des 1426 erreurs lexicales, nous avons recouru au logiciel *Excel* pour le traitement de ce volume important de données. Ce logiciel de la suite *Office 2007 pour Windows* nous a permis la saisie facile des données et leur traitement en générant différents types de tris et par la création des graphiques nécessaires.

La correction et le codage des erreurs, puis le traitement de ces données à l'aide du logiciel *Excel* nous ont permis de répondre à aux deux premiers objectifs de la recherche, la description et l'explication des erreurs lexicales de notre corpus.

2. La description des erreurs lexicales de notre corpus

La correction des 114 rédactions a permis de relever un total de 1426 erreurs lexicales. La moyenne est donc de 12.5 erreurs par rédaction. Par contre, cette moyenne est assez peu représentative puisque le nombre d'erreurs varie énormément d'un étudiant à un autre tout comme le nombre d'erreurs lexicales en général. Le tableau ci-dessous montre la répartition des erreurs relevées selon leurs types.

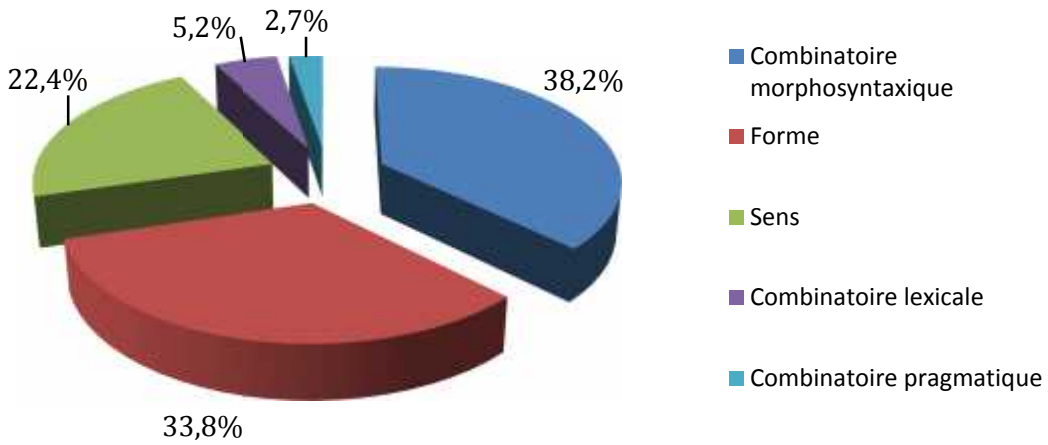
Classes d'erreurs	Nombre d'erreurs dans chaque classe	Pourcentage du total d'erreurs	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage de chaque type d'erreurs dans chaque classe
Formelle	819	57,4	F-Orth F-Sign F-Déf F-Dérv F-Fict	508 279 14 09 09	62 34 1,7 1,0 1,0
Combinatoire syntaxique	206	14,4	CS-PrCj CSAbsPr CS-Trans CS-AbsC CS-Modv	100 42 35 16 13	48,5 20,3 16,9 7,7 6,3
Sémantique	183	12,8	S-Proc S-Syn S-Fict S-Pléo S-Act S-Génr	65 55 37 12 09 05	35,5 30 20,2 6,5 4,9 2,7
Combinatoire morphologique	145	10,1	CM-Genr CM-Inv CM-Aux CM-Catg CM-Adj	98 23 15 06 03	67,5 15,8 10,3 4,1 2,0
Combinatoire lexicale	48	3,3	CL-Inex CL-Cont	43 05	89,5 10,5
Combinatoire pragmatique	25	1,7	CP-Regis CP-Conn	21 04	84,0 16,0
Total	1426				

Tableau 8. Répartition des erreurs de notre corpus selon les classes de la typologie

La lecture de ce tableau montre le nombre très élevé des erreurs formelles. Celles-ci représentent, avec un nombre de 819 erreurs, 57,4% du total des erreurs traitées, soit près des deux tiers du corpus. On constate également que plus de la moitié de ces erreurs formelles (62%) touche l'orthographe d'usage (F-Orth). Comme ces erreurs ne sont pas considérées comme purement lexicales et sont traitées dans la plupart des cas dans des recherches portant spécifiquement sur l'orthographe (entre autres, Catach et *al*., 1980), nous avons choisi de les exclure de notre travail d'analyse et de conserver celles relevant du lexique à proprement parler[81].

L'exclusion des erreurs relevant de l'orthographe lexicale réduit le nombre total des erreurs à 918 erreurs, ce qui représente en moyenne huit erreurs par rédaction. Voici à présent la nouvelle répartition des erreurs lexicales selon les classes de la typologie.

Figure 11. Répartition des 918 erreurs lexicales de notre corpus (sans orthographe)



[81] Nous consacrons quand même la section (2.8) de ce chapitre à une description des erreurs orthographiques de notre corpus.

Après avoir exclu les erreurs orthographiques de notre travail d'analyse, ce sont les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique (morphologique et syntaxique) qui occupent le premier rang (38,2%), suivies par les erreurs formelles (33,8%), puis par les erreurs sémantiques (22,4%) ; les erreurs de combinatoire lexicale et de combinatoire pragmatiques sont les moins fréquentes et représentent respectivement (5,2%) et (2,7%) du total des erreurs de notre corpus. Une première lecture de ces données montre que près de la moitié des erreurs (46,1%) sont liées à la combinatoire des UL, ce qui confirme l'importance d'intégrer les propriétés de combinatoire dans la définition de la notion d'*erreur lexicale* au lieu de la restreindre aux seuls problèmes liés à la forme et au sens.

Observons maintenant la répartition de chaque type d'erreurs dans chacune des classes de la typologie descriptive avec des exemples tirés du corpus. Nous commencerons d'abord par les erreurs les plus fréquentes, soit les erreurs de combinatoire morphosyntaxique, et terminerons avec les erreurs les moins fréquentes, soit les erreurs de combinatoire pragmatique.

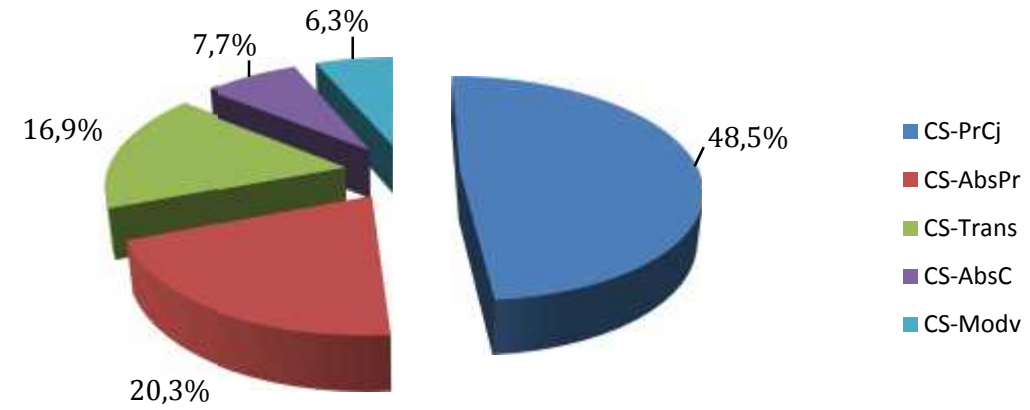
2. 1. Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique

Les erreurs de combinatoire morphosyntaxique représentent 38,2% de l'ensemble des erreurs analysées (22,4%=206 cas liés aux propriétés lexicosyntaxiques et 15,7%=145 cas liés aux propriétés lexicomorphologiques). Si ces deux types de propriétés sont présentées ensemble dans la même classe d'erreurs lexicales, c'est parce qu'elles sont intimement liées : ces propriétés sont à cheval entre la grammaire et le lexique. Les erreurs affectant ces propriétés concernent donc la syntaxe et l'orthographe grammaticale ou la morphosyntaxe. Commençons par les plus fréquentes, soit les erreurs lexicosyntaxiques.

2. 1. 1. *Les erreurs lexicosyntaxiques*

L'utilisation de mauvaises prépositions (CS-PrCj) représente presque la moitié des erreurs lexicosyntaxiques 48,5 % (100 cas), suivie par les erreurs liées aux verbes 37,2% (20,3%=42 cas d'absence d'une préposition régie (CS-AbsPr), 16,9%=35 cas liés à la transivité de verbes (CS-Trans)). L'absence d'un complément obligatoire (CS-AbsC) (7,7%= 16 cas) et le non-respect du mode verbal (CS-Modv) (6,3% = 13 cas) complètent la répartition des erreurs lexicosyntaxiques.

Figure 12. Répartition des 206 erreurs de combinatoire lexicosyntaxique



2. 1. 1. 1. *Les cas d'utilisation d'une mauvaise préposition régie*

Le choix d'une mauvaise préposition régie explique 48,5% des erreurs lexicosyntaxiques. Ce type d'erreurs touche principalement les verbes (88 cas sur 100). Voici quelques uns des verbes concernés : *COMMENCER* [205,766], *OBLIGER* [202, 999, 1031], *POUSSER* [208, 254, 328, 401], *cesser* [437, 1345], *CHERCHER* [627, 866], *INVITER* [739, 992, 1116, 1144], *HÉSITER* [1201, 1208, 1303]. Les phrases suivantes illustrent ce type d'erreurs :

(1) *Cette histoire m'a anéanti jusqu'à ce moment là ; je ne cesserai jamais* ***à*** *[de] me poser des questions sur ce qui m'est arrivé.* [437][82]

(2) *Ce dernier lui a attaqué, or le loup n'a rien pu faire, donc il a pensé* ***de*** [à] *venger de lui*. [764]

(3) *Le chien dit au loup qu'il peut être aussi gras et beau que lui, et que cela ne dépendra qu'****à*** *[de] lui*. [888]

Le cas le plus fréquent de ces problèmes concerne notamment l'emploi des prépositions *de* et *à*, prépositions par excellence pour introduire les compléments indirects des verbes. Le choix de telle ou telle préposition n'obéit à aucune règle d'autant plus que ces prépositions sont vides d'un point de vue sémantique. Ce type d'erreurs est lié donc au caractère arbitraire que revêt l'utilisation des prépositions régies. Opter pour *de* ou *à* pour introduire le complément du verbe *CESSER* ne répond à aucune nécessité d'ordre formel ou sémantique, mais c'est l'usage attesté par le dictionnaire qui dicte l'emploi de la préposition auprès du verbe. Si les dictionnaires indiquent explicitement la préposition avec laquelle se construit le verbe, comme c'est le cas des verbes en question dans les phrases (1), (2) et (3), dans d'autres cas, les dictionnaires se contentent de fournir des exemples se limitant à deux ou trois propositions pour un même verbe. Cette situation nous laisse parfois perplexe devant certains emplois douteux comme dans la phrase suivante :

(4) *Mais d'un seul coup, j'ai pris conscience et je me suis battu* ***avec*** *[contre] cette femme sous cet eau glaciale*. [434]

Dans le cas du verbe *SE BATTRE*, le *Petit Robert* indique '*se battre avec, contre qqn*', l'emploi de l'une des deux prépositions est à présent toléré, mais plus bas, il ajoute pour un sens figuré *'se battre contre la concurrence, contre le chômage*'. Faut-il donc trancher dans le choix des prépositions *avec* ou

[82] Ces phrases sont tirées de notre corpus et sont reproduites telles quelles avec les erreurs qu'elles contiennent. l'UL erronée est mise en gras suivie en crochets de la correction proposée. Le nombre en crochets à la fin de la phrase indique le numéro de l'erreur dans le tableau du codage (voir annexe 4).

contre selon qu'on emploie le verbe *se battre* dans son sens propre ou figuré ?

Parfois, ce n'est pas le sens du verbe qui commande le choix des prépositions, mais c'est la pronominalisation du verbe qui influence ce choix. Par exemple, pour la phrase (5), le verbe *AUTORISER* est employé de façon non pronominale, ce qui appelle la préposition *à,* alors que c'est avec la préposition *de* qu'il doit se construire s'il est employé à sa forme pronominale :

(5) *Le méchant artisan autorisa son ouvrier* ***de*** *[à] fabriquer cette paire de chaussure sous pression*. [617]

(6) *Il s'est autorisé* ***à*** *[de] sa confiance pour prendre les clés et ouvrir la chambre fermée depuis longtemps ; en entrant, il y avait trop de poussière*. [445]

Les noms constituent la deuxième classe touchée par le choix d'une mauvaise préposition régie :

(7) *Par un matériel insuffisant, elle prend le premier pas* ***à*** *[vers] la célébrité*. [580]

(8) *J'ai essayé de trouver des explications* ***de*** *[à] ce qui s'est passé*. [982]

Le même constat peut être formulé dans le cas des noms : le choix de la préposition n'est motivé par aucune règle ou constante, seul le dictionnaire peut indiquer l'emploi de telle ou telle préposition. Cependant, dans le cas des noms, le dictionnaire n'indique la préposition régie qu'à travers les exemples illustrant la définition ; alors que pour certains verbes, elle est indiquée dans l'entrée avant même de l'étayer par des exemples illustrant les différents emplois.

Les huit adjectifs concernés par le choix erroné de la préposition viennent quant à eux étayer le constat qu'il n'est pas toujours aisé de déterminer l'emploi de telle ou telle préposition même à l'aide des ouvrages de référence. Voici quelques uns des cas rencontrés :

(9) *Car celui-ci était doué* ***pour*** *[de] bien parler*. [68]

(10) *Puisqu'ils sont étrangers* ***de*** *[à] ce pays*. [446]

(11) *Elle est plaine* ***par les*** *[de] photos de serpents*. [490]

(12) *Je trouve qu'elle est totalement différente* ***que*** *[de] vos descriptions*. [1375]

Si dans les trois premières phrases, l'erreur touche le choix de la préposition qui fonctionne avec l'adjectif, la quatrième phrase illustre le cas où une conjonction a remplacé une préposition régie, cas qui se répète plusieurs fois avec le même adjectif *DIFFÉRENT*.

2. 1. 1. 2. *Les erreurs liées à la transivité des verbes*

Nous regroupons sous ce titre deux types d'erreurs qui affectent exclusivement les verbes : (CS-AbsPr) et (CS-Trans). Les erreurs les plus fréquentes touchant cette classe de mots sont celles causées par l'absence d'une préposition régie (31/77) : le complément indirect est introduit sans préposition, comme s'il s'agissait d'un verbe transitif direct. Voici quelques cas rencontrés :

(13) *Le lion a* ***profité*** *[de] cette occasion et s'est enfui vers la forêt*. [124]

(14) *Mes objets ne* ***plaisaient*** *pas* ***les*** *[aux] gens*. [226]

(15) *Ses parents sont morts, ses amis sont à l'étrangé et ses voisins ont* ***changé le*** *[de] quartier*. [406]

(16) *On a* ***interdit les*** *[aux] passagers de sortir du wagon*. [715]

Dans la phrase (13), le complément du verbe *PROFITER* est employé sans la préposition *de*. Nous pensons que c'est l'intégration de l'expression *profiter l'occasion* en arabe dialectal qui est à l'origine de l'absence du complément. On dit à titre d'exemple [profiti lokazɟɔ] ; la préposition est absente et le verbe *PROFITER* est employé comme étant transitif direct. La phrase (14) contient manifestement le même cas où il s'agit d'une méconnaissance de la structure syntaxique qui régit le verbe (*plaire à qqn*).

Dans la phrase (15) et (16), les verbes *CHANGER* et *INTERDIRE* correspondent à différents régimes selon les acceptions. Le verbe *CHANGER* s'emploie comme transitif direct pour désigner '*remplacer (qqch, qqn) par une chose, une personne (de même nature)*' et se construit avec la préposition *de* pour désigner '*abandonner, quitter (une chose, une personne) pour une autre de la même espèce, du même genre*'. Le verbe *INTERDIRE*, quant à lui, peut correspondre à plusieurs structures selon qu'il est complété par un nom (*Le médecin lui a interdit le sel*), ou une subordonnée infinitive (*Il est expressément, formellement interdit de fumer dans la salle* ou encore le fameux slogan de 1968 *il est interdit d'interdire* !). Par contre, le deuxième complément est toujours introduit par la préposition *à* (*X interdit à Z de Y)* ou (*X interdit Y à Z*)[83], ce qui explique que l'étudiant à l'origine de la phrase (16) a appliqué la structure erronée (*X interdit Y de Z*).

Nous avons rencontré d'autres phrases où la pronominalisation a rendu moins évidente la structure syntaxique régie par le verbe.

(17) *Mme Picard **les** [leur] a **rapporté** de la nourriture*. [658]

(18) *J'ai entendu beaucoup de gens **la** [en] **parler***. [1302]

Devant ces deux phrases, on est en droit de se demander si c'est la pronominalisation qui est à l'origine de ces erreurs, ou bien si c'est la méconnaissance des structures syntaxiques correspondant aux verbes *RAPPORTER* et *PARLER* qui en est la cause et que les étudiants ayant produit ces deux phrases auraient écrit * *rapporter la nourriture qqn*, et **parler qqn*.

Le deuxième type d'erreurs relatives au régime verbal regroupe 32 cas où un verbe transitif direct a été utilisé de façon transitive indirecte en introduisant le complément du verbe par une préposition superflue comme le montrent les phrases suivantes :

[83] Sauf dans le cas du pronom personnel complément comme dans l'exemple : *il lui interdit de fumer*.

(19) *«Tuer son fidèle ami ou **subir à** un danger [subir un danger] qui provoque la mort*. [100]

(20) *Cet homme a **préféré de** passer [préféré passer] cette fête dans cette région car elle est très belle*. [351]

(21) *Le loup commença à **pleurer sur** sa situation [pleurer sa situation]*. [733]

(22) *Ce jeune a **voulu de** voler [voulu voler] le petit singe*. [26]

(23) *Emma a pris son arme et a **visé vers** la reine [visé la reine]*. [129]

Dans les trois premières phrases, les étudiants ont accolé aux verbes *SUBIR, PRÉFÉRER* et *PLEURER* respectivement les prépositions superflues *à, de, sur*. Il s'agit donc d'un emploi transitif indirect pour des verbes transitifs directs ; ces erreurs découlent donc de lacunes dans les connaissances lexicales des étudiants à l'origine de ces phrases.

Les deux derniers exemples présentent des cas différents où les verbes en question changent d'acceptions selon le régime verbal. Dans la phrase (22), Le verbe *VOULOIR* au sens de '*prétendre obtenir ou souhaiter que se produise*' est un verbe transitif direct, alors que l'étudiant à l'origine de cette phrase lui a accolé un complément indirect ; cette erreur apparaît quatre fois dans notre corpus [26, 194, 273, 369]. Soulignons, par ailleurs, que ce même verbe connaît un emploi transitif indirect avec la préposition *de,* mais pour signifier '*être disposé à s'intéresser à…ou à se satisfaire de…, à accepter*' comme dans l'exemple *Il ne veut pas de tes excuses*. L'erreur est identique avec le verbe *viser* qui lui aussi connaît deux acceptions selon le régime : il s'emploie comme transitif direct dans le sens de '*regarder attentivement (un but, une cible) afin de l'atteindre d'un coup, d'un projectile*', c'est d'ailleurs le sens voulu par l'étudiant à l'origine de la phrase (23), sauf qu'il a introduit le complément *la reine* de façon indirecte par le biais de la préposition *vers*. Ce même verbe connaît deux autres emplois : comme transitif indirect avec la préposition *à* pour signifier '*diriger un objet, une arme sur*' comme dans l'exemple ou dans un sens figuré '*avoir en vue (une certaine fin)*', et comme

intransitif quant il s'agit de '*diriger attentivement son regard vers le but, la cible à atteindre*'.

D'autres cas relatifs au régime verbal se représentent par l'ajout, non pas d'une préposition superflue, mais plutôt d'un complément à un verbe intransitif. Nous avons relevé trois cas qui illustrent ce type d'erreurs :

(24) *Le jeune* ***part*** *[quitte] le singe avec une grande souffrance*. [31]

(25) *Pour* ***voyager*** *[parcourir] une longue distance, malgré que nous étions fatigués.* [133]

(26) *Mais avant de* ***filer*** *[poursuivre] son chemin, le jeune homme s'approcha de nous en demandant le numéro de téléphone de ma cousine*. [180]

Les verbes *PARTIR, VOYAGER* et *FILER* sont tous des verbes intransitifs qui ne demandent pas de compléments ; le point commun entre ces verbes, c'est qu'ils impliquent tous l'idée de mouvement, idée qui ne peut servir de règle pour attribuer le caractère d'intransitif aux verbes du moment où les verbes *DORMIR* et *SOURIRE* sont intransitifs bien qu'ils ne soient des verbes de mouvement.

2. 1. 1. 3. *Les cas de l'absence d'un complément obligatoire de l'UL*

Ce type d'erreurs concerne les verbes, noms, adjectifs ou adverbes qui exigent un complément. La présence de ces compléments est donc obligatoire pour que la phrase contenant ce genre d'UL soit syntaxiquement correcte. C'est pourquoi plusieurs des cas observés s'apparentent plutôt à des problèmes syntaxiques que lexicaux, en ce sens que ce type d'erreur traduise des problèmes dans la construction de la phrase plutôt qu'un problème relatif à la structure régie par l'UL.

Dans plusieurs des cas rencontrés, le complément «absent» peut être rétabli en ayant recours au cotexte[84] ou au contexte[85]. Il est judicieux de croire que c'est cette transparence sémantique qui a poussé les étudiants à

[84] L'élément supprimé a été déjà cité dans le texte.

[85] L'élément supprimé peut être «inférable» à partir du contexte ; il est donc sous-entendu.

l'origine de ces erreurs à ne pas répéter un complément déjà cité dans le texte. Ces mêmes étudiants sont donc en mesure de connaître que *RÉCLAMER* et *RATER* sont des verbes transitifs qui exigent un complément d'objet, tout comme ils savent que les locutions prépositives *en face de* et *au centre de* doivent être suivies de leurs compléments (*en face de qqch* et *au centre de qqch*) ; ce qu'ils ne comprennent pas, par contre, c'est qu'il est impératif que ces compléments apparaissent explicitement dans leurs phrases pour qu'elles soient syntaxiquement correctes.

(27) *Après une longue durée, les passagers ont commencé à* ***réclamer*** *[le départ].*, *parmi eux, un monsieur qui s'appelle Brochier.* [948]

(28) *En tous cas, portez-vous bien et je vous conseille de ne pas* ***ratter*** *[l'occasion], venez visiter l'Algérie*. [1215]

(29) *Son château se trouve dans une région éloignée, où il n'y a pas de voisins, sauf les arbres et la mer qui étaient* ***en face*** *[du château]*. [272]

(30) *Il était étonné de ce qu'il a vu : une vieille dame horrible assise* ***au centre*** *[de la chambre]*, *il approcha d'elle avec prudence*. [374]

D'autres cas manifestent une méconnaissance de la structure régie par l'adjectif ou le verbe comme le montrent les phrases suivantes :

(31) *Cette fille était* ***consciente*** *[de sa situation], puisque la vie lui semble comme un conflit entre l'existence et la non existence*. [578]

(32) *Le loup* ***déçu*** *[par la réaction, de la réponse] chien et fière de sa liberté s'enfuit et court vers la forêt*. [895]

(33) *Le chien lui a* ***pardonné*** *[sa faute, son acte] afin de ne pas refaire la même chose une autre fois*. [680]

L'erreur présente dans la phrase (31) et (32) touche respectivement les adjectifs *CONSCIENT* et *DÉÇU* qui sont utilisés sans compléments, alors que la présence d'un complément est obligatoire dans la structure *conscient de* et *déçu de*. Dans la phrase (33), c'est la structure régie par le verbe *PARDONNER* qui n'est pas maîtrisée. En effet, le verbe *PARDONNER* est employé dans cette phrase sans complément d'objet direct, ce qui trahit la structure régie du

verbe qui exige deux compléments, l'un direct et l'autre second (*pardonner qqch à qqn*).

2. 1. 1. 4. *Les cas du non-respect du mode verbal*

Ce sont notamment les modes infinitif et subjonctif qui sont les moins maîtrisés par les étudiants à l'origine de ces erreurs liées au non-respect du mode verbal.

(34) *Un de ces jeunes a voulu* ***resté*** *[rester] voir le seinge*. [23]

(35) *Son maître lui a fait* ***appris*** *[apprendre] tous les socrets de la magie*. [70]

(36) *Le bruit s'est fait* ***entendu*** *[entendre*] dans le train. [845]

Les phrases (34), (35) et (36) présentent le cas où le verbe aurait dû être employé à l'infinitif au lieu du participe passé, étant le deuxième verbe qui suit directement un verbe conjugué. Cette règle est censée être connue et maîtrisée par nos étudiants car elle fait partie des règles fondamentale enseignée à l'école. Dans d'autres cas, le verbe de la proposition principale implique que celui de la subordonnée soit au subjonctif. En voici deux exemples :

(37) *Tout s'est passé bien, il faut que tu* ***viens*** *[viennes] un jour*. [1343]

(38) *Je préfère que tu* ***es*** *[sois] là avec moi pour voir ce que j'ai trouvé dans ce pays*. [1394]

Dans certains cas, la subordonnée introduite par la conjonction doit être au subjonctif, alors que les étudiants privilégient le mode indicatif ; ces constructions erronées mettent en jeu les conjonctions *pour que* [497, 955], *que* [809], et *bien que* [925].

(39) *Pourquoi tu insistes pour que je* ***bois*** *[boive] le thé ?* [497]

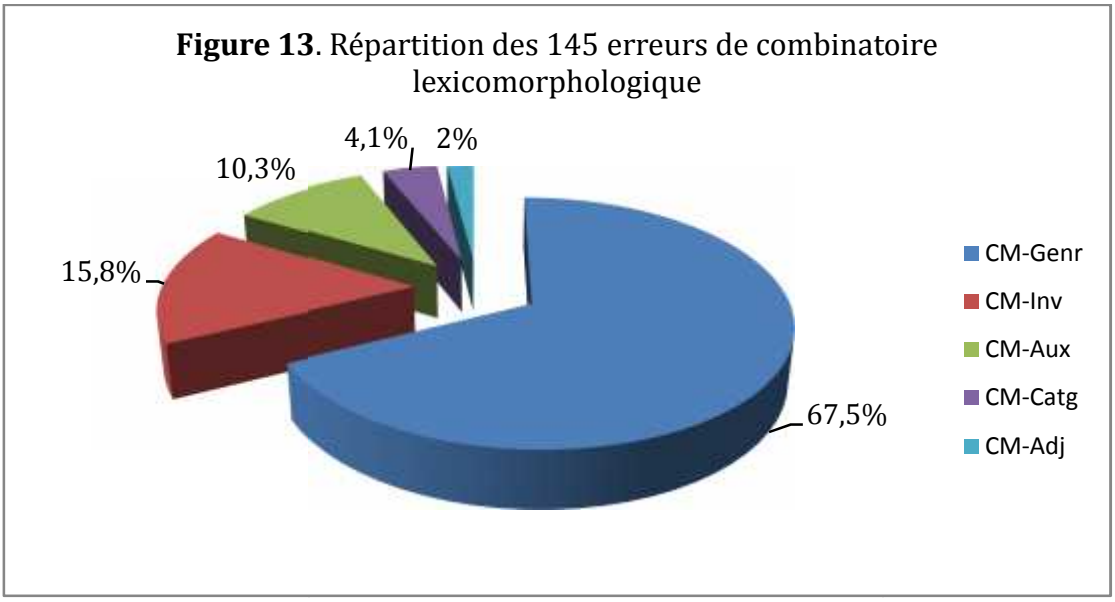
(40) *«Que la malédiction de la foudre et du tonnerre s'****abat*** *[abatte] dur sur vous»*. [809]

(41) *Bien que les portes* ***sont*** *[soient] fermées*. [925]

2. 1. 2. *Les erreurs lexicomorphologiques*

La figure ci-dessous illustre la répartition des erreurs lexicomorphologiques :

Figure 13. Répartition des 145 erreurs de combinatoire lexicomorphologique



Plus de deux tiers de ces erreurs (67,5% =98 cas) concernent le non respect du genre nominal (CM-Genr). Les erreurs ayant trait à l'invariabilité des UL représentent (CM-Inv) (15,8% =23 cas), alors que (10,3% =15 cas) concernent le mauvais choix de l'auxiliaire (CM-Aux). Les erreurs dues au non-respect de la catégorie grammaticale de l'UL (CM-Catg) sont présentes avec six cas et occupent donc 4,1% du total des erreurs lexicomorphologiques. Trois cas du respect de la place de l'adjectif qualificatif viennent compléter la répartition des erreurs lexicomorphologiques.

2. 1. 2. 1. *Les cas de non-respect du genre nominal*

Les erreurs liées au genre nominal affectent en très grande majorité (75 cas sur 98) des noms commençant par une consonne (ex. * [une] *VILLAGE* [1], *[une] *VENTRE* [151], *[un] *RENCONTRE* [173, 1305], *[un] *VICTIME* [516], *[un] *DEMEURE* [770], *[une] *MAGAZINE* [851], [un] *SOLITUDe* [1060]). Les trois erreurs les plus fréquentes, en rapport avec les thèmes traitées dans les sujets d'examens,

sont : * [un] *VILLAGE* [1, 10, 996], *[une] *TREMBLEMENT* [2, 9, 1078], * [un] *RÉUNION* [698, 778, 797]. Les autres cas concernent soit des noms commençant par une voyelle (20 cas) (ex. * [un] *ENVIE* [225], *[un] *OFFRE* [229], *[une] *ÉTAGE* [279], *[un] *OPINION* [1290]) ou par un *h* muet (4 cas) (* [une] *HÔPITALE* [254], *[une] *HORAIRE* [640], *[un] *HISTOIRE* [1354], *[un] *HEURE* [1415]). La prédominance des erreurs du genre affectant les noms commençant par consonne permet d'observer ces lacunes n'ont pas pour origine le contexte phonologique caractérisant l'UL, mais plutôt un problème d'ordre lexical soumis à des paramètres externes, notamment la langue arabe qui constitue pour nous une langue source dans le développement des connaissances lexicales chez nos étudiants[86].

Dans certains cas, c'est l'accord fautif de l'adjectif avec le groupe nominal qui nous a permis de constater l'erreur (ex. ****la** sixième sens d'éléphants* [17], **ce meilleur paire de compagnie* [138], **de bonnes moments* [356, 555] **des cheveux trop longues* [509], * *des yeux noires* [548], **ses derniers empreintes* [585]). Dans d'autres cas plus rares, c'est plutôt l'accord dans le groupe prédicat qui a révéler le non-respect du genre nominal :

(42) *Au niveau des portes qui sont* ***bloqués*** *[bloquées]*. [856]

(43) *Mon âme est complètement* ***brisé*** *[brisée]*. [1052]

(44) *Les dattes de Beskra sont très* ***délicieux*** *[délicieuses]*. [1407]

2. 1. 2. 2. *Les cas de non-respect de l'invariabilité*

La deuxième classe d'erreurs lexicomorphologiques concerne le non-respect du caractère invariable de l'UL. Ce type d'erreurs affecte principalement les noms et les adjectifs. Voici quelques cas affectant les noms parmi les plus fréquents :

(45) *J'ai passé* ***un agréable vacance*** *[d'agréables vacances]*. [1330]

(46) *Ils ont fermé* ***la toilette*** *[les toilettes] du théâtre*. [1222]

(47) *Jean Pierre le Petit est un homme d'****affaire*** *[affaires]*. [364]

[86] Cette hypothèse de nature explicative sera amplement discutée dans la section (2.8) consacrée à l'explication des erreurs lexicales.

La plupart des noms mis en jeu dans ce type d'erreurs ont des acceptions différentes selon qu'ils sont employés au singulier ou au pluriel. Dans la phrase (45), le terme *VACANCE* est employé au sens de '*période annuelle d'arrêt du travail pendant laquelle un grand nombre de personnes se déplacent*', sens attribué au pluriel du même terme ; alors qu'au singulier, il désigne '*état d'une charge, d'un poste vacant*'. L'erreur est identique avec le nom *TOILETTE* qui signifie au pluriel '*lieux d'aisances*' ; ce nom s'emploie au singulier pour désigner '*ensemble des soins de propreté du corps*'. L'erreur présente dans la phrase (47) concerne le nom *AFFAIRE* lorsqu'il se combine au nom *HOMME* dans *HOMME D'AFFAIRES* où le nom *AFFAIRE* dans la plupart des cas rencontrés est mis au singulier. Cette erreur se répète à plusieurs reprises dans notre corpus [364, 485, 756, 773].

Les cas de non-respect de l'invariabilité affectant les adjectifs concernent notamment les adjectifs numéraux. Ceux-ci sont employés avec la marque du pluriel en accord avec les noms qu'ils déterminent. Voici trois exemples qui illustrent ce cas de figure :

(48) *J'ai travaillé pendant **septs** [sept] jours pour dessiner ce tableau qui montre son visage*. [234]

(49) *À minuit, l'esprit apparaît à nouveau, il a fait disparaître les **cinqs** [cinq] amis*. [350]

(50) *J'ai ri de cette situation et lui ai laissé une pièce de **cinqs** [cinq] euros*. [810]

Un autre cas concerne l'adjectif *tout* dans *tout le monde*, cas que nous avons observé plusieurs fois dans des contextes différents :

(51) *Le jour de la fête, **tous** [tout] le monde étaient déçus*. [38]

(52) *Quand **tous** [tout] le monde a dormi, l'homme a écouté un bruit au jardin*. [358]

(53) ***Tous** [tout] le monde se mettent dans une grande tente, les femmes avec leurs habits traditionnels*. [1161]

Dans ces phrases, l'adjectif *TOUT* est un élément constituant de la locution nominale *TOUT LE MONDE* ; lui accoler la marque du pluriel se présente comme une transgression du caractère figé de cette locution. Le *TOUT* invariable ici ne peut recevoir aucune marque d'accord avec le sujet qu'il désigne selon le contexte comme on peut le constater à partir de la définition suivante '*l'ensemble des gens (selon le contexte) ; chacun d'eux*.'

D'autres erreurs de même nature touchent également le *TOUT* non pas en tant qu'adjectif, mais en tant que pronom.

(54) *Ma mère, c'est* ***tous*** *[tout] pour moi*. [184]

(55) ***Toute*** *[tout] était couvert de poussière*. [384]

(56) ***Tous*** *[tout] ce qui s'est passé dans ce train*. [863]

Ces exemples illustrent le cas où le pronom *TOUT* est employé au pluriel en accord avec l'objet qu'il désigne. Néanmoins, le pronom *tout* dans le sens voulu à travers ces phrases, c'est-à-dire '*L'ensemble des choses dont il est question*' ne doit s'employer qu'au singulier, comme dans le proverbe '*Tout est bien qui finit bien* '. Plus rarement, ce sont des adverbes qui font objet de non-respect du caractère invariable. Dans tous les cas rencontrés, les adverbes en question ont reçu la marque du pluriel alors qu'ils devaient rester au singulier. Deux cas de figure méritent d'être cités :

(57) *L'homme courrait* ***partous*** *[partout] et le fantôme des deux le suivait*. [396]

(58) *Quelques moi plus* ***tards*** *[tard], j'ai fait beaucoup d'amis qui m'ont proposé de sortir*. [1002]

2. 1. 2. 3. *Les cas d'utilisation d'un mauvais auxiliaire*

Dans les erreurs liées à l'utilisation d'un mauvais auxiliaire, nous avons constaté que seuls les verbes impliquant un mouvement sont concernés par ce problèmes ; il s'agit des verbes *TOMBER* [131], *ENTRER* [240, 352, 360, 371], *DESCENDRE* [301], *SORTIR* [962, 1378], *DISPARAITRE* [398,929, 1282], *MONTER* [753, 855], *RENTRER* [865], *RETOURNER* [927]. Il est à rappeler que ce type d'erreurs concerne uniquement les cas où le choix de l'auxiliaire n'obéit à aucune règle, par

exemple, dans les cas de verbes dont l'auxiliaire varie en fonction du sens. Dans tous les cas d'utilisation d'un mauvais auxiliaire considérées comme erreurs lexicales, il s'agit de verbes employés de façon intransitive avec l'auxiliaire *AVOIR* plutôt qu'*ÊTRE*. Voici quelques uns des cas observés :

(59) *Enfin, elle **a** [est] tombé sur la terre entrain de pleurer et nous éclatons de rire*. [131]

(60) *J'**ai** [suis] vitement entré*. [240]

(61) *J'**ai** [suis] descendu à la cuisine pour prendre mon petit déjeuner*. [301]

(62) *Quand, j'**ai** [suis] monté dans le train*. [753]

2. 1. 2. 4. *Les autres erreurs lexicomorphologiques*

Nous présentons sous ce titre le reste des erreurs lexicomorphologiques, soit les erreurs liées au non-respect de la catégorie grammaticale de l'UL et de la place de l'adjectif qualificatif. Parmi les cas de non-respect de la catégorie grammaticale de l'UL, nous avons observé l'emploi nominal d'adjectif (Phrases : 63, 64, 65), l'emploi adjectival d'adverbes (Phrase 66), et l'emploi adjectival de nom (Phrase 67).

(63) *Car celui-ci [le chat] était doué pour parler et faire de la **magique** [magie].* [69]

(64) *Un maison plein de secrêts et plein de **mystérieux** [mystères]*. [427]

(65) *La nuit, elle me semble comme une perle qui brille en **permanent** [permanence]*. [1276]

(66) *Il était une fois, dans une **loin** ville [lointaine] de Perse, un sultan qui a un secret*. [196]

(67) *Veuillez accepter mes **chaleurs** [chaleureuses] salutations*. [1147]

Trois erreurs dans notre corpus ne correspondent pas aux cas du non-respect de la place de l'adjectif qualificatif. Le problème concerne donc le positionnement de l'adjectif par rapport au nom qu'il détermine.

(68) *Elle [la femme] prépare quelques pour ses enfants* ***pauvres*** *[ses pauvres enfants]*. [1285]

(69) *Ils [les Algériens] ignorent comment ils étaient habillés la* ***dernière*** *année [l'année dernière]*. [1386]

(70) *Ils [les jeunes du quartier] appris des comportements* ***mauvais*** *[de mauvais comportements]*. [1094]

Comme on le sait, la position de certains adjectifs en français dépend du sens visé, ou du nombre des syllabes qui les forment. Relativement au sens, l'adjectif exprime des sens différents qu'il soit «antéposé» ou «postposé». Ainsi, la phrase (68), l'adjectif *PAUVRE* ne véhicule le même sens s'il précède le nom ou s'il le suit : il s'emploie après le nom pour qualifier '*Qui manque du nécessaire ou n'a que le strict nécessaire ; qui n'a pas suffisamment d'argent, de moyens, pour subvenir à ses besoins*' ; alors qu'il exprime avant le nom le sens de '*qui inspire la pitié, que l'on plaint*'. L'adjectif *DERNIER* dans la phrase (69) ne véhicule pas le sens voulu en raison de sa position antéposée. Ainsi placé, cet adjectif qualifie quelque chose ou quelqu'un '*après lequel il n'y en a pas d'autre*', alors qu'il s'agit de l'année précédente. En ce qui concerne le nombre des syllabes, l'on considère généralement que les adjectifs ayant une ou deux syllabes se placent avant le nom ; tel est le cas de la phrase (70) où l'adjectif *MAUVAIS* constitué de deux syllabes [mo-vɛ] doit être antéposé[87].

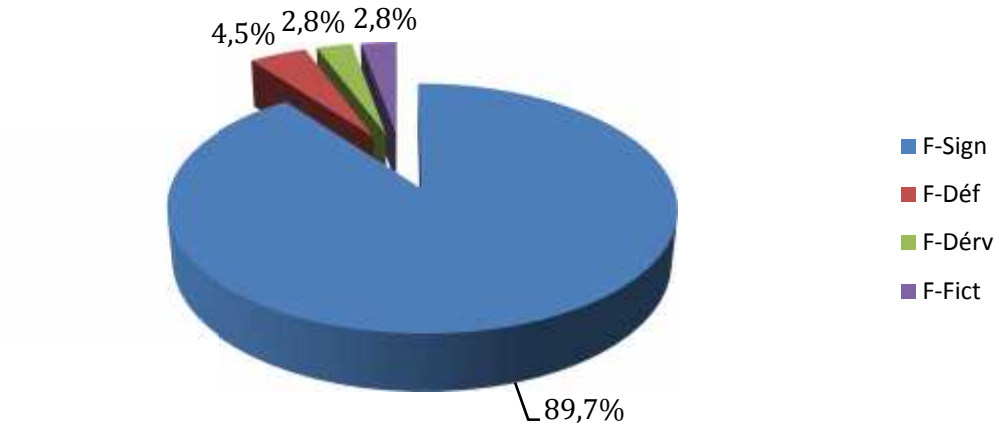
2. 2. Les erreurs formelles

Après avoir exclu les erreurs orthographiques de l'ensemble des erreurs liées à la forme, les cas du signifiant déformé (F-Sign) représentent l'écrasante majorité (89,7% = 279 cas), suivies par les formes analytiques

[87] À noter la licence poétique chez Verlaine dans sa *chanson d'automne* (1866) :
Et Je m'en vais
Au vent *mauvais*
Qui m'emporte
Deçà, delà
Pareil à la
Feuille morte.

(4,5% = 14 cas), les formes dérivées et les formes fictives sont présentes avec 09 cas chacune (2,8%). La figure ci-dessous illustre cette répartition des erreurs formelles.

Figure 14. Répartition des 311 erreurs formelles



2. 2. 1. *Les cas du signifiant déformé*

Ce type d'erreurs renvoie aux cas d'altération plus ou moins importante du signifiant de l'UL. Cette altération se répercute sur la prononciation du mot. Voici à présent les formes d'altération les plus observées dans notre corpus.

La confusion entre phonèmes constitue la forme d'altération du signifiant la plus fréquente (59,4% = 166 cas). Cette confusion intervient souvent entre les voyelles orales non arrondies (/i/, /e/, /3/) (**DÉRIGE* [237, 388, 909] pour *DIRIGE*, **CHERURGIEN* [251] pour *CHIRURGIEN*, **RISISTE* [499] pour *RÉSISTE*, **PROFETER* [567] pour *PROFITER*, **CONFLET* [569], pour *CONFLIT*, **CÉRIMONIE* [776] pour *CÉRÉMONIE*, **CANAPIS* [520] pour *CANAPÉ*, **TRÉS* [623, 762] pour *TRÈS*, **ARRITAIT* [685] pour *ARRÊTAIT*), les voyelles orales arrondies (/o/, /y/, /u/, /ə/) (* *SOCRETS* [71], pour *SECRETS*, **TROPEAU* [141] pour *TROUPEAU*, **INOBLIABLE* [172], * *PREMENADE* [307] pour *PROMENADE*). Elle affecte également les voyelles nasales :(/â/, /ɔ/) comme dans les cas (**RÉPENDU* [88] pour *RÉPONDU*, **FONTOME* [282] pour *FANTÔME*, **ABONDONNÉE* [316] pour *ABANDONNÉE*, **TROMBLAIT* [347] pour *TREMBLAIT*, **SONTÉ* [693] pour *SANTÉ*).

L'omission d'un phonème est un phénomène assez présent parmi les cas d'altération du signifiant et concerne aussi bien les consonnes (**ÉVOUÉ* [199] pour *DÉVOUÉ*, **ESCOTS* [1134] pour *ESCROCS*, **UBANISME* [1230] pour *URBANISME*) que les voyelles (**CERCLÉ* [537] pour *ENCERCLÉ*, **IMMOBLE* [750] pour *IMMOBILE*, **TOXICATION* [1054] pour *INTOXICATION*). La chute des consonnes en fin de mot est également présente comme un autre phénomène d'altération et se manifeste dans des cas comme (**ÉTABIE* [116] pour *ÉTABLIE*, **ALLUÉ* [389] pour *ALLUMÉ*, **MUSULAN* [1308] pour *MUSULMAN*). Plus rarement, on constate des cas d'inversion de phonèmes (**QUODITIEN* [77] pour *QUOTIDIEN*, **MUNITE* [476] pour *MINUTE*). D'autres cas de signifiants déformés affectent plutôt la correspondance graphème/phonème : **L'HORLOGUE* [319] pour *L'HORLOGE*, **EXITANT* [453] pour *EXCITANT*, **PRÉSÉDENTE* [546] pour *PRÉCÉDENTE*, **BAGE* [554] pour *BAGUE*.

Sont considérées aussi dans cette catégorie les erreurs liées à l'emploi de verbes pronominaux. Il s'agit de verbes qui auraient dû être employés à la forme pronominale. Voici quelques exemples représentatifs de ce type d'erreurs :

(71) *Le chasseur **précepita** [se précipita] en fermant la cage et en disant au loup :* «*vas régoler tes poulets*» [163]

(72) *J'ai décidé d'aller **promener** [me promener] au zoo avec mes camarades*. [190]

(73) *Elle a fait cela pour **venger** [se venger] de tous les hommes qui ont trahi leurs femmes. Elle décida de tuer chaque homme dans la vie*. [480]

(74) *Nana **se lava** [lava] le drap et le laissa sécher au balcon*. [587]

(75) *Après tout ce qui s'est passé, le père **a suicidé** [s'est suicidé]*. [326]

(76) *«attaché !» **exclama** [s'exclama] le loup*. [727]

Dans les trois premiers exemples, il s'agit de verbes qui existent aussi à la forme non pronominale, et sont donc des verbes transitifs directs ou indirects. Observons le cas du verbe *PRÉCIPITER* qui signifie à la forme non pronominale '*jeter ou faire tomber dans un lieu élevé bas ou profond*' alors

que *se précipiter* signifie '*se jeter de haut dans un lieu bas et profond*' ; on constate que d'un point de vue sémantique, la nuance entre ces deux formes est subtile et peut donner lieu à des erreurs. Dans l'exemple (74), il s'agit d'un emploi un peu particulier : il s'agit d'un verbe dont la forme pronominale suivie d'un complément d'objet se limite aux parties du corps '*laver une partie du corps*. Le cas des deux derniers exemples est tout à fait différent puisque les verbes *SE SUICIDER* et *S'EXCLAMER* n'existent qu'à la forme pronominale. Dans l'exemple (75), le verbe *SE SUICIDER* est employé à une forme non pronominale conjugué avec l'auxiliaire *AVOIR* comme un verbe transitif, mais sans complément ; cet emploi informe sur une méconnaissance de la propriété pronominale du verbe bien que le caractère réfléchi du verbe soit respecté, soit '*se tuer par un suicide*'. Inversement, le verbe *S'EXCLAMER* est privé de son pronom '*se*'.

Les déformations du signifiant ont affecté également les locutions, mais à un degré moindre par rapport aux lexèmes qui représentent la majorité des cas rencontrés. Voici quelques cas des plus représentatifs :

(77) *Cette famille visitait* ***temps en temps*** *[de temps en temps] Tanger où se trouve leur maison*. [545]

(78) *Il n'avait personne pour lui* ***tenir compagnon*** *[tenir compagnie], excepté Vidar son chien*. [137]

(79) *Arrivé sur place, j'ai aperçu une montagne vertigineuse, mais je voulais* ***comme même*** *[quand même] m'y aventurer.* [451]

(80) *J'ai* ***pris mes jambes à mon coup*** *[pris mes jambes à mon cou] et j'ai vite quitté la grotte*. [457]

Dans ces exemples, le figement de la locution a été transgressé, mais de manière un peu différente. Dans la phrase (77), c'est la préposition *de* qui n'apparaît pas. Il s'agit donc d'une absence d'un des éléments de la locution. Quant aux autres phrases, c'est plutôt un des éléments de la locution qui a été remplacé par un autre. Dans le premier cas, le mot placé est un dérivé du mot constituant la locution : *compagnon* pour *compagnie* ; alors que dans les autres cas, un mot de la locution a été remplacé par un autre mot différent.

Nous pensons que, pour les deux derniers cas, c'est la ressemblance phonique entre la forme erronée et celle attestée qui a entraîné cette erreur : [kɔmɛm] pour [kâmɛm], [ku] "coup" pour [ku] "cou". Dans tous les cas présentés, il s'agit de déformations qui vont à l'encontre du caractère figé de ces locutions. Ceci nous permet de mesurer l'importance de la fréquentation de l'écrit chez nos étudiants et leur aptitude à reconnaître et à produire des formes déjà rencontrées lors de la lecture.

2. 2. 2. *Les cas d'utilisation d'une forme analytique*

Les erreurs formelles les moins fréquentes dans notre corpus correspondent à l'utilisation d'une forme analytique au lieu d'une UL précise. Cette forme consiste en une décomposition sémantique qui se rapproche plus ou moins d'une définition de l'UL visée. Voici quelques uns des quatorze cas relevés à partir de notre corpus :

(81) *Il aime beaucoup les seinges, car ils* ***font comme*** *[imitent] les adultes*. [25]

(82) *Je souffre si je reste ici, assure moi un transfert ou* ***un échange de poste avec un autre employer*** *[une permutation], j'espère que ma demande va être prise en considération*. [1096]

(83) *Les portes des bâtiments totalement cassées et même des* ***écritures sur les murs*** *[graffitis] qui ne plaisent pas*. [1218]

(84) *Le jour, la ville est comme une* ***maison d'abeilles*** *[ruche], car les citoyens sont très dynamiques, et très motivés*. [1275]

Ce type de formulations dénote une lacune dans le vocabulaire de l'apprenant et alourdit, par la sorte, le texte par de longues expressions qui peuvent être remplacées par des termes véhiculant le même sens. Bien évidemment, nous n'avons pas relevé toutes les périphrases ou constructions maladroites produites dans notre corpus, mais seulement celles qui auraient pu être remplacées aisément par un seul terme.

2. 2. 3. *Les cas d'utilisation d'une UL inexistante*

Ce type d'erreurs correspond à l'utilisation d'une UL inexistante ou fictive. Ces formes «inventées» présentent le plus souvent une parenté formelle avec des formes attestées, ce qui permet d'en inférer le sens facilement ; c'est le cas par exemples de **HÂTEMENT* [160] au sens de *HÂTIVEMENT*, **ERRANTÉS* [259] au sens de *ERRANT*, **S'ÉLOGE* [577] au sens de *LOGER*, **PEURENT* [1238] au sens de *ont peur*[88]. Dans d'autres cas, ce n'est pas la parenté formelle qui les a rendus compréhensibles, mais c'est plutôt leurs contextes d'apparition. En voici deux exemples :

(85) *Je l'ai **contasté** [considérée] comme une région inoubliable*. [1114]

(86) *Tous mes hôtels sont devenus hinabitables, et je ne peux **gerrement** [plus] inviter une personne*. [1129]

Outre ces formes sémantiquement «transparentes», les autres erreurs laissent place à des interrogations lorsqu'il s'agit de proposer une correction possible bien qu'elles soient présentes dans leurs contextes. C'est le cas des deux formes suivantes :

(87) *En descendant, j'ai pris un mauvais **apnis** [appui] et j'ai fait un chute qui m'a fait perdre connaissance*. [458]

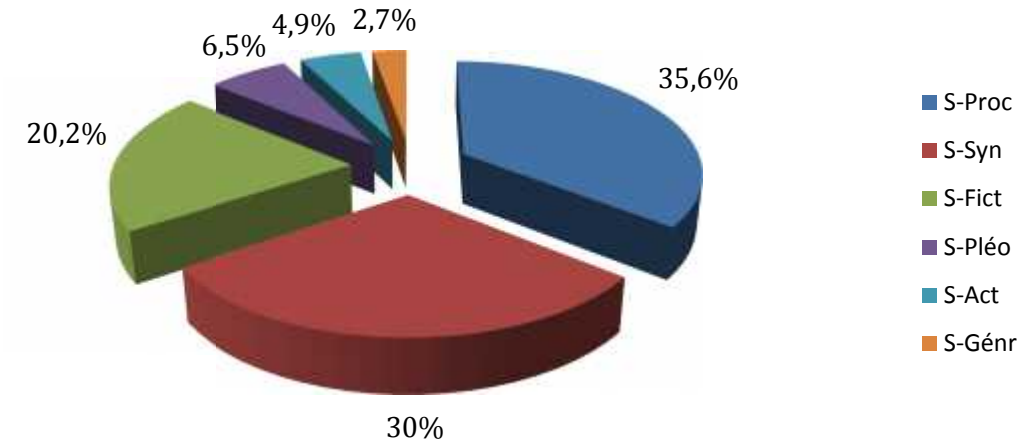
(88) *Il (un fantôme) tenait entre ses dents une *__serrée__ [???] inconnue*. [559]

2. 3. Les erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques représentent 19,9% du total des erreurs lexicales (sans orthographe) après les erreurs de combinatoire morphosyntaxique (38,2%) et les erreurs formelles (33,8%). La figure ci-dessous montre la répartition des 183 erreurs sémantiques :

[88] Nous discuterons de ces formations avec plus de détails dans la section (3.10) consacrée à l'explication des formes produites par dérivation morphologique.

Figure 15. Répartition des 183 erreurs sémantiques



Dans les erreurs sémantiques, la confusion entre les termes liés sémantiquement occupe les deux tiers avec 65,6% de l'ensemble de ces erreurs : 35,6% pour les erreurs de sens proche (S-Proc=65 cas) et 30% pour les synonymes (S-Syn=55 cas), suivie par 37 cas de sens fictifs (20,2%) et les pléonasmes (6,5%=12 cas). Le non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants et l'emploi de termes génériques représentent respectivement 4,9% (S-Act=09 cas) et 2,7 % (S-Génr=05 cas) du total des erreurs ayant trait au sens.

2. 3. 1. *Les cas d'utilisation d'une UL ayant un sens proche ou synonyme du sens visé*

La répartition des erreurs sémantiques permet de constater que l'utilisation erronée d'une UL de sens proche de celui de l'UL visé constitue le type d'erreurs le plus fréquent. Ce problème concerne essentiellement les verbes, les noms, et à un degré moindre les adjectifs et les adverbes. Voici quelques cas qui ont retenu notre attention :

(89) *Le vieux paysan* ***observa*** *[vit] un petit chien*. [91]

(90) *Ce qui l'[le sultan] oblige d'****interviewer*** *[interroger] le berger pour découvrir le secret*. [220]

(91) *Pour ne pas arriver en retard et pour éviter les* ***insultes*** *[blâmes] de mon responsable*. [697]

(92) *C'est une ville* ***vivace*** *[vivante]*. [1377]

Dans les phrases (89) et (90), le lien sémantique est évident entre les couples de verbes *OBSERVER/VOIR* et *INTERVIEWER/INTERROGER*. Néanmoins, l'un ne peut remplacer l'autre dans leurs contextes respectifs. Dans la première phrase, *observer* implique l'idée de '*considérer avec une attention soutenue, afin de connaître, d'étudier*' alors que le verbe *voir* n'exige pas cette attention et la nécessité de découvrir l'objet de l'observation, et se limite au simple fait de '*percevoir les images des objets par le sens de la vue*'. Le paysan n'était donc pas en mesure d'observer un chien, mais seulement de le voir. Dans la deuxième phrase, le verbe *INTERVIEWER* partage un lien sémantique avec le verbe *INTERROGER*, puisque le sens ce dernier fait partie de celui du premier, *UNE INTERVIEW* étant '*une entrevue au cours de laquelle un journaliste interroge une personne sur sa vie, ses projets, ses opinions, dans l'intention de publier une relation de l'entretien*'. L'interview s'effectue donc entre un journaliste et une personnalité connue ; alors que dans le contexte de la phrase, il s'agit d'un sultan qui interroge un berger au sujet d'une flûte magique ; c'est l'idée de poser des questions qui fait que l'étudiant à l'origine de l'erreur confonde entre ces deux UL.

Les deux dernières phrases présentent ce type d'erreurs dans le cas de nom et d'adjectif. Dans la phrase (91), le nom *INSULTE* apparaît comme «exagéré» dans un contexte de travail où un employé craint d'être blâmé s'il accuse un retard pour rejoindre son lieu de travail. L'étudiant ignore donc le caractère outrageant contenu dans le sens de cette UL. La phrase (92) présente une utilisation erronée de l'adjectif *VIVACE* pour décrire l'état d'une ville dynamique, adjectif qui s'emploie plutôt pour caractériser une plante '*qui vit plus d'un cycle annuel, grâce à la conservation de son appareil végétatif*' ou dans un sens figuré lorsqu'il s'agit d'un sentiment '*qui se*

maintient sans défaillance, qu'il est difficile de détruire'. C'est donc l'idée de vie qui peut lier sémantiquement ces deux adjectifs[89].

Dans les quatre exemples discutés plus haut, nous constatons une parenté sémantique entre l'UL utilisée et l'UL visée, mais sans pouvoir les considérer comme des synonymes, contrairement aux cas présentés dans les phrases suivantes :

(93) *Ils (les jeunes) sont* ***rentrés*** *[entrés] au parque qui est émonce*. [20]

(94) *Le soir, je suis* ***entrée*** *[rentrée] un peu tard*. *Comme Hélène était malade, je suis passée la voir*. [308]

(95) *Il (le berger) a vu deux roussous qui semblent être propres pour* ***construire*** *[fabriquer] des fluttes*. [214]

Les erreurs présentes dans ces phrases sont dues à une confusion entre deux termes synonymes qui ne se distinguent que par quelques nuances de sens. Dans la phrase (93), *RENTRER* est employé dans le sens d'*entrer* au lieu d'*entrer de nouveau*', alors que les jeunes entrent pour la première fois à ce parc zoologique. Inversement, le verbe *ENTRER* est utilisé, dans la phrase (94), pour signifier '*revenir*' plutôt que *rentrer*. Cette confusion semble fréquente, puisqu'elle apparaît plusieurs fois dans notre corpus avec les verbes *ENTRER/RENTRER* [20, 308, 444], *ATTRAPER/RATTRAPER* [157], *TROUVER/RETROUVER* [1219], *PRENDRE/REPRENDRE* [942].

Outre ces verbes qui présentent, avant tout, une parenté morphologique, la confusion concerne également des UL comme *CONSTRUIRE* et *FABRIQUER* ; la première UL s'emploie lorsqu'il s'agit de '*faire un objet complexe*' tel un navire, des automobiles ou des machines, ce qui n'est pas le cas d'une flûte.

[89] Le *Petit Robert* mentionne que l'adjectif *vivace* s'emploie rarement pour caractériser une personne '*constituée de façon à résister longtemps à ce qui peut compromettre la santé ou la vie*' (ex. cet homme est vivace).

2. 3. 2. *Le sens fictif*

On parle de sens fictif lorsque l'association entre la forme utilisée et le sens visé est inexistante dans la langue. Voici quelques exemples qui illustrent ce type d'erreurs :

(96) *Mais j'ai trouvé un grand cercueil fermé par des* ***clefs*** *[cadenas] énormes*. [243]

(97) *Il [le château] a quatre* ***étagères*** *[étages]*. [274]

(98) *J'étais* ***ébloui*** *[pris] par l'envie de dormir*. [794]

(99) *J'allais appeler le* ***surveillant*** *[serveur]*. [1086]

Comme nous pouvons le constater, le lien sémantique entre les formes utilisées et les sens visés est pratiquement inexistant ; ces confusions peuvent être expliquées par d'autres types de liens que nous verrons lorsque nous nous intéresserons aux sources possibles des erreurs.

2. 3. 3. *Les pléonasmes*

À l'instar des autres erreurs sémantiques déjà présentées, les pléonasmes témoignent, eux aussi, d'une méconnaissance du sens de l'UL, puisqu'ils correspondent en quelque sorte à une répétition sémantique qui résulte de la cooccurrence de deux termes dont le sens de l'un est inclus dans celui de l'autre. Voici quatre exemples des douze pléonasmes que nous avons pu relever :

(100) *Mais ce chat avait un* ***mauvais*** *défaut*. [72]

(101) *Ils éloignaient les enfants un peu* ***loin***. [785]

(102) *Jardin coloré aux différentes* ***couleurs*** *de fleur*. [1261]

(103) *C'est une région* ***très*** *formidable*. [1310]

Dans les quatre phrases, le terme souligné inclut déjà le sens de la seconde moitié du pléonasme (termes mis en gras) sans apporter de nouvelles informations. Par contre, nous ne croyons pas que ces emplois manifestent une méconnaissance du sens de l'UL principale du pléonasme, puisque dans tous les cas présenté, il s'agit d'adverbes ou d'adjectifs qui

viennent intensifier le sens de cette UL. En fait, si l'étudiant ayant produit la phrase (100) a choisi *DÉFAUT*, c'est parce qu'il savait que ce nom désigne une '*imperfection morale*', tout comme les étudiants qui ont utilisé *ÉLOIGNER* et *COLORÉ* connaissaient le sens de ces deux UL. Dans le dernier exemple, l'adverbe *TRÈS* ne peut s'ajouter à *FORMIDABLE* car il s'agit d'un adjectif avec une valeur de superlatif qui ne peut donc être intensifié. Difficile donc de comprendre pourquoi les scripteurs à l'origine de ces erreurs ont ajouté un élément dont le sens est véhiculé par un terme déjà présent dans la phrase ? S'agit-il de maladresses lexicales ? S'agit-il d'un manque de pratique de français dans la vie courante ? Ou encore d'un désir de montrer qu'ils comprennent le sens des UL qu'ils utilisent ?

2. 3. 4. *Les autres erreurs sémantiques*

Nous rangeons sous ce titre les erreurs sémantiques les moins fréquentes dans notre corpus, soit les erreurs dues au non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants et les cas d'utilisation d'un terme générique au lieu d'un terme spécifique. Le premier type d'erreurs survient lorsqu'il y a une incompatibilité entre l'UL utilisée et un de ses actants sémantiques. Les cas rencontrés dans notre corpus concernent essentiellement les verbes et les adjectifs comme le montrent les exemples suivants :

(104) *J'ai vu un homme qui reste immobile au coin de la rue, il* ***habille*** *[porte] un pontalon*. [186]

(105) *Le temps de départ est arrivé, mais le* ***conducteur*** *[train] n'a pas démaré*. [985]

(106) *La voisine reste* ***étonnante*** *[étonnée] et son visage devient pâle*. [634]

(107) *Mon fils me ramena à la réalité quand il poussa un cri* ***terrifié*** *[terrifiant]*. [890]

Ces deux phrases permettent de constater que les scripteurs ne maîtrisent pas tout à fait les contraintes qui pèsent sur le sujet et/ou le complément du verbe concerné par l'erreur. Le verbe *HABILLER* fonctionne avec un sujet qui accomplit l'action d'habiller et un complément qui est objet de cette action ; il s'emploie donc lorsqu'il s'agit de '*couvrir (qqn) de vêtements*', ce qui n'est pas le cas dans la phrase (104) où le complément renvoie plutôt au vêtement lui-même. Dans la phrase (105), c'est le sujet qui ne convient pas au verbe *DÉMARRER* : ce n'est pas le conducteur qui démarre, mais plutôt le train ; bien évidemment si le verbe est employé comme intransitif. Dans le cas d'un emploi transitif, cette erreur pourrait être analysée comme lexicosyntaxique due au manque d'un complément du verbe *DÉMARRER* qui doit être dans cette phrase *le train* : *le conducteur n'a pas démarré le train*. Le cas de la phrase (106) semble typique car il apparaît quatre fois avec le même adjectif : *j'étais* ***étonnante*** *[étonné]* [328], *Le loup* ***étonnant*** *[étonné]* [792], *j'avais l'air* ***étonnante*** *[étonnée]* [992]. Ici, la forme du participe présent que prend l'adjectif *–ant* doit signifier que c'est le prédicat qui produit l'état véhiculé comme dans *surprenant* '*qui surprend*', ou *étouffant* '*qui fait qu'on étouffe*' ou encore *renversant* '*qui renverse*'. Alors que les emplois que nous venons de citer montrent clairement que le prédicat (*la voisine*, *je*, *le loup*) subissent l'étonnement au lieu de le produire. Le sens voulu par les étudiants à l'origine de ces erreurs aurait pu être exprimé par la forme du participe passé *étonné*. Le cas inverse est présent dans la phrase (107) où le prédicat *cri* qui doit produire l'effet *terreur* est associé à la forme participe passé *terrifié* à la place de la forme participe présent : *le cri* ne subit pas *la terreur* mais la produit.

Sont rangés également dans la classe des erreurs sémantiques, les cas d'utilisation d'un terme générique au lieu d'un terme spécifique. Le terme utilisé peut être un hyperonyme de celui visé, comme le montrent les exemples suivants :

(108) *Il voulait revenir pour changer la vie de ces* ***êtres vivants*** *[hommes]*. [82]

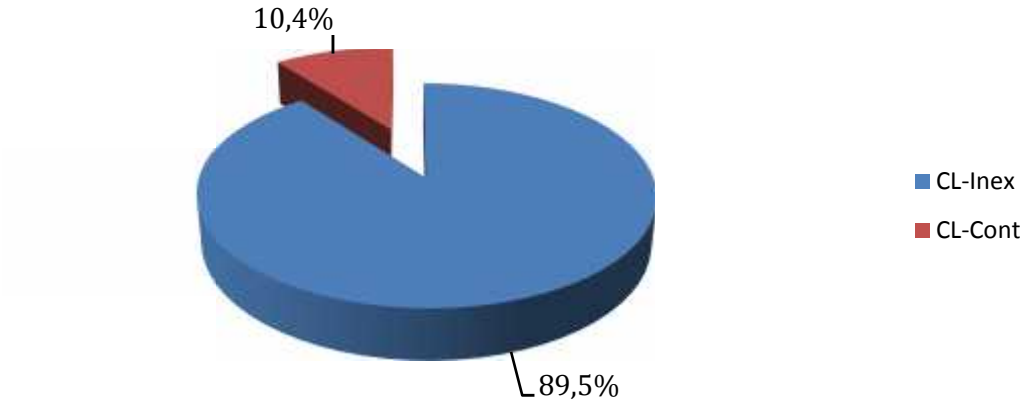
(109) *Sur* ***sa nourriture*** *[ses plats].* [1408]

Les termes génériques partagent un lien sémantique avec ceux spécifiques ; cependant, on ne peut employer les uns pour les autres qu'avec l'intention d'éviter la répétition, ce qui n'est pas le cas dans les phrases ci-dessus où les termes *ÊTRES VIVANTS* et *NOURRITURE* n'expriment pas le sens visé et semblent maladroitement utilisés. Cet emploi peut parfois renseigner sur une stratégie compensatoire mise en oeuvre par l'apprenant lorsqu'il ne trouve pas le terme spécifique qui convient.

2. 4. Les erreurs de combinatoire lexicale

Voici la manière dont se répartissent les 48 erreurs de combinatoire lexicale :

Figure 16. Répartition des 48 erreurs de combinatoire lexicale



Comme le montre la figure ci-dessus, les problèmes liés à la combinatoire lexicale sont largement dominés par les collocations inexistantes (CL-Inex) (89,5%= 43 cas). Certaines contraintes imposées par le collocatif (CL-Cont) expliquent 10,4% des erreurs de cette classe.

2. 4. 1. *Le choix d'un collocatif inapproprié*

La majorité des erreurs relatives à la combinatoire lexicale sont liées à l'utilisation de collocations boiteuses ou inexistantes, c'est-à-dire ne correspondant pas aux cooccurrences récurrentes dans la langue. Pour analyser les combinaisons erronées produites par nos étudiants, nous avons recouru au formalisme des fonctions lexicales (FL) décrites dans la TST.

La majorité des erreurs observées concernent des collocations nominales, c'est-à-dire, dans lesquelles le collocatif est un nom. Ce dernier joue le rôle de complément d'un verbe support qui n' ajoute aucune valeur sémantique à la base et ne sert qu'à la faire fonctionner syntaxiquement dans la phrase (Mel'čuk et *al.* 1995). Ce patron de la collocation peut être décrit par la fonction lexicale 0per de la TST selon laquelle un des actants sémantiques de la base remplit le rôle syntaxique de sujet, le collocatif correspond à un verbe support sans valeur sémantique et la base de la collocation joue le rôle de complément direct de ce verbe. Illustrons cette configuration par les exemples suivants :

(110) *Elle* ***prend*** *[fait]* *le premier pas* *à une célébrité*. [579]

(111) *Je vous jure que vous* ***passerez*** *[garderez]* *de bons souvenirs*. [1022]

En appliquant cette configuration sur les exemples (110) et (111), on obtient le tableau suivant :

Phrase	Sujet	Verbe	Complément direct
110	***Elle*** (1er actant sémantique de *le premier pas*)	***Prendre*** (Verbe support sémantiquement vide)	***Le premier pas*** (Base de la collocation)
111	***Je*** (1er actant sémantique de *de bons souvenirs*)	***Passer*** (Verbe support sémantiquement vide)	***De bons souvenirs*** (Base de la collocation)

Les phrases (110) et (111) correspondent à de simples 0per 1, soit des structures dans lesquelles le verbe support n'a qu'un seul complément, qui correspond à la base de la collocation, par exemple : 0per 1 (le premier pas)= faire [un ~]. À partir de cette formule, on doit comprendre que la valeur retournée par la fonction (item linguistique suivant le signe =) sera un verbe support qui a pour base de collocation un complément ; le chiffre 1 à la suite du nom de la FL indique que le premier actant sémantique de la base est le sujet syntaxique du verbe support. L'élément entre crochets indique la structure syntaxique de la valeur et le tilde représente la base de la collocation. On peut donc dire que les étudiants ayant produit ces deux phrases cherchaient un verbe fonctionnant dans la structure 0per 1 (le premier pas)= faire [un ~] et dans la structure 0per 1 (de bons souvenirs)= garder [un ~], mais ont opté pour les collocatifs *PRENDRE* et *PASSER*, qui ne correspondent pas à des 0per 1 typiques de *PAS* et *SOUVENIR*.

D'autres structures mettent en jeu des verbes support qui exigent deux compléments, l'un direct et l'autre second, comme le montrent les phrases suivantes :

(112) *La chasse ne lui [le loup]* ***fait*** *[procure] pas une grande nouriture*. [759]

(113) *Pour vous demander de me* ***faire*** *[trouver] une solution*. [1063]

La configuration de ces structures peut être schématisée comme suit :

Phrase	**Sujet**	**Verbe**	**Complément direct**	**Complément indirect**
112	***La chasse*** (1er actant sémantique de *une grande nourriture*)	***faire*** (Verbe support sémantiquement vide)	***une solution*** (Base de la collocation)	***Lui (le loup)*** 2ème actant sémantique de *une grande nourriture*
113	***Vous*** (1er actant sémantique de *une solution*)	***faire*** (Verbe support sémantiquement vide)	***Une solution*** (Base de la collocation)	***Me*** 2ème actant sémantique de *une solution*

Cette configuration serait encodée par les fonctions lexicales : 0per $ı^2$ (une solution)= trouver [une ~], 0per $ı^2$ (une grande nourriture)= constituer [un ~]. Le chiffre 2 ajouté indique que les valeurs retournées par les FL auront aussi le deuxième actant sémantique de la base comme complément, en plus de la base de la collocation. Ici encore, les étudiants à l'origine de ces constructions cherchaient des verbes qui fonctionnent dans les structures 0per $ı^2$. Néanmoins, les verbes choisis ne correspondent pas aux 0per $ı^2$ typiques de *NOURRITURE* et *SOLUTION* ; les collocatifs *PROCURER* et *TROUVER* semblent les mieux appropriés. Dans les deux phrases produites, les étudiants ont utilisé le verbe *FAIRE*, verbe qui peut être qualifié de «passepartout», bien que son emploi soit légitime auprès de plusieurs bases (ex. *faire un tour*, *faire du mal*)

D'autres collocations semblent poser problème à nos étudiants : l'intensification, c'est-à-dire l'utilisation de collocatif pour intensifier le sens de la base. Cette configuration correspond à l'utilisation d'adjectif pour qualifier une base nominale, et peut se traduire par la FLMagn comme dans les phrases suivantes :

(114) *Une voix très **haute** [forte]*. [280]

(115) *La chasse ne lui fait pas une **grande** nourriture [suffisante, abondante]*. [759]

(116) *Tous les passagers dormaient d'un **long** [lourd] sommeil*. [858]

Dans ces exemples, les étudiants ont utilisé des adjectifs qui ne se combinent pas aux bases des collocations, bien qu'ils traduisent l'idée d'intensification. On ne dit pas **une grande nourriture* mais *une nourriture suffisante* ou *abondante*, ni **un long sommeil* mais plutôt *un lourd sommeil* ou *un sommeil profond*, et non pas aussi **une voix très haute*, mais plutôt *une voix très forte*.

L'examen des collocations produites dans notre corpus permet de constater que ces dernières mettent en jeu principalement des bases nominales qui jouent le rôle de compléments à des verbes supports.

Cependant, les cooccurrences produites par nos étudiants arrivent à traduire le sens visé qui restent quand même vague, si l'on s'attache à la norme : **prendre le premier pas* au lieu de *faire le premier pas*, **faire une nourriture* au lieu de *procurer une nourriture*. Face à ces constructions, il y a lieu de s'interroger sur l'apport du dictionnaire en matière de collocation. Il est vrai que certains collocatifs sont présents dans les exemples fournis par le dictionnaire, notamment *Le Petit Robert* et *Le TLFi*, cela reste insuffisant au regard des nombreuses collocations qu'on peut rencontrer dans la langue. Ceci nous conduit aussi à une réalité que même en consultant un dictionnaire comme *Le Petit Robert* lors de la rédaction, l'étudiant ayant produit la phrase (115) n'aurait pas trouvé le collocatif approprié à *NOURRITURE*.

2. 4. 2. *Les cas du non-respect des contraintes d'emploi du collocatif*

Parfois, les collocations produites sont correctes du point de vue du choix du collocatif et du sens visé, mais présentent certaines erreurs liées aux contraintes imposées par le collocatif. Deux cas des cinq ayant été observés dans notre corpus :

(117) *Ils ont fais* ***leur*** *attention [fait attention].* [15]

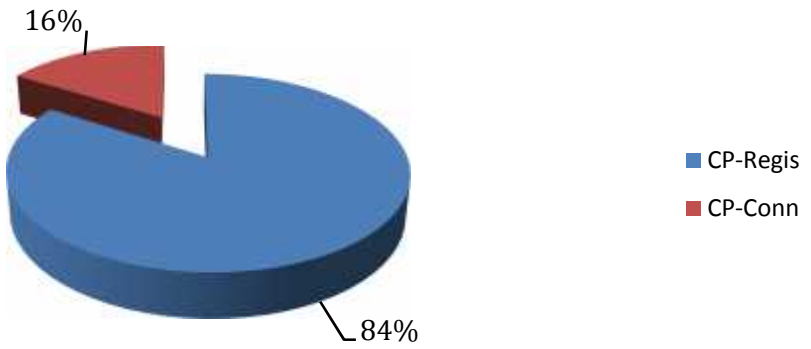
(118) *L'autre reste à* ***son côté*** *[ses côtés]*. [96]

Dans la phrase (117), c'est l'adjectif possessif *leur* qui pose problème lorsque *FAIRE* fonctionne comme collocatif d'*ATTENTION*. La base *ATTENTION* ne doit pas être introduite par un déterminant. Par contre, la phrase (118) présente un problème moins grave ; la base étant au singulier doit être en réalité au pluriel *rester aux côtés de qqn*. Ces contraintes, du moins pour les exemples cités, sont rarement explicitées dans les dictionnaires ; il est donc difficile de justifier tel ou tel emploi. Néanmoins, le recours aux ouvrages de référence comme le dictionnaire permet d'éviter ces erreurs surtout si l'article de l'UL est suffisamment illustré par des exemples présentant les différentes collocations dans lesquelles elle peut figurer.

2. 5. Les erreurs de combinatoire pragmatique

L'écrasante majorité des erreurs liées à la combinatoire pragmatique concerne l'emploi d'une UL appartenant à un registre de langue inapproprié (CP-Regis) (84% = 21 cas). Les quelques cas qui restent véhiculent un contenu connotationnel incompatible avec le contexte (CP-Conn) (16%=04 cas). La figure suivante montre la répartition des erreurs pragmatiques[90] :

Figure 17. Répartition des 25 erreurs de combinatoire pragmatique



2. 5. 1. *Les cas d'utilisation d'un registre de langue inapproprié*

Les erreurs manifestant le choix inapproprié du registre de langue touchent les noms, les verbes, les adjectifs, les prépositions et les pronoms :

Nom : *TRUC* [317, 1382] au sens de '*chose*', *COMPÈRE* [677] au sens de '*compagnon*' *JOB* [881] au sens de '*travail*', *PUB* [1249] au sens de '*publicité*',

Verbe : *S'ÉTERNISER* [768] au sens de '*s'attarder trop longtemps*', *ÊMBETER* [1034] au sens de '*ennuyer*'.

Adjectif : *EXTRA* [403] au sens de '*formidable*', *MAIGRICHON* [718] au sens de '*très maigre*', *ÉPOUSTOUFLÉ* [892] au sens de '*étonné*', *SUPER* [1229] au sens de '*formidable*'.

Préposition : *QUESTION DE* [48, 305] au sens de '*afin de*'.

Pronom : *ÇA* [372, 415, 462, 470, 732, 993] au sens de '*cela*'.

[90] Soulignons que les erreurs de combinatoire pragmatique dépendent essentiellement du contexte dans lequel elles apparaissent, selon qu'elles se trouvent dans un passage narratif ou dans un dialogue. Les erreurs apparaissent dans un dialogue n'ont pas été considérées comme telles puisqu'elles relèvent de l'oral qui permet de leur usage. Seules les erreurs de ce type apparaissant dans les passages narratifs ont été relevées.

2. 5. 2. *Les cas d'utilisation d'une UL véhiculant une connotation incompatible avec le contexte*

Le reste des erreurs liées à la combinatoire pragmatique ne concerne pas le choix du registre de langue approprié, mais plutôt l'emploi des UL véhiculant une connotation négative qui ne convient pas dans une rédaction de type académique. Il s'agit de l'emploi de l'adjectif *VIEILLE* dans les phrases suivantes :

(119) ***La vieille femme*** *a levé la main et avec des pouvoirs magiques, Jean-Pierre s'est retrouvé seul à l'extérieur de la maison*. [377]

(120) *Il a trouvé une chambre chez* ***une vieille femme***. [467]

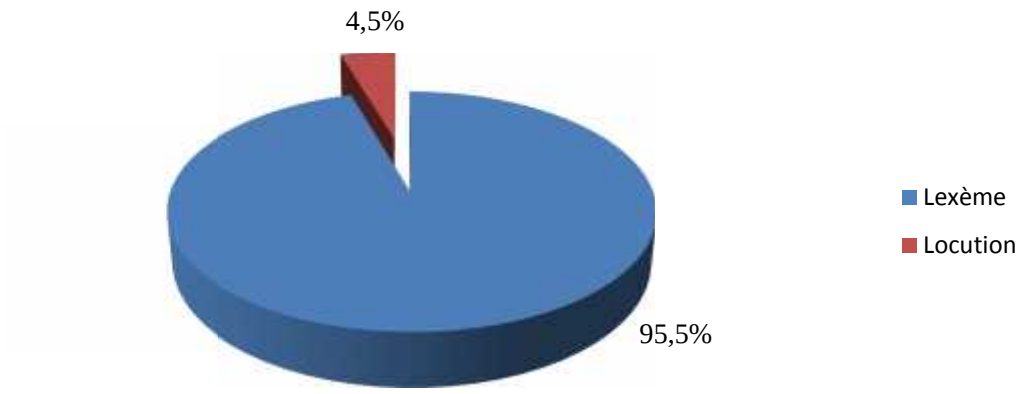
(121) *Son doigt emputé apparut, ce qui rendit la* ***vieille*** *crispée, pâle et inerte*. [717]

L'emploi de l'adjectif *VIEILLE* dans ces phrases semble véhiculer une connotation négative, comme le confirme le *Petit Robert* lorsqu'il attribue aux emplois *vieil homme*, *vieille femme* une valeur un peu méprisante ou condescendante. Encore pire, dans la dernière phrase où *vieille* s'emploie seul sans élément à qualifier, ce qui intensifie, selon nous, le caractère péjoratif que peut revêtir cette UL.

2. 6. Les types d'unités lexicales touchées par les erreurs lexicales

Lors du codage des erreurs que nous avons effectué, nous avons mentionné pour chacune si elle concernait un lexème ou une locution (voir annexe 4). Notre objectif était de savoir quel type d'UL était le plus touché et selon quelles proportions se présente chacun des deux types. La figure ci-dessous montre la répartition des 918 erreurs lexicales en fonction des types d'UL mis en jeu :

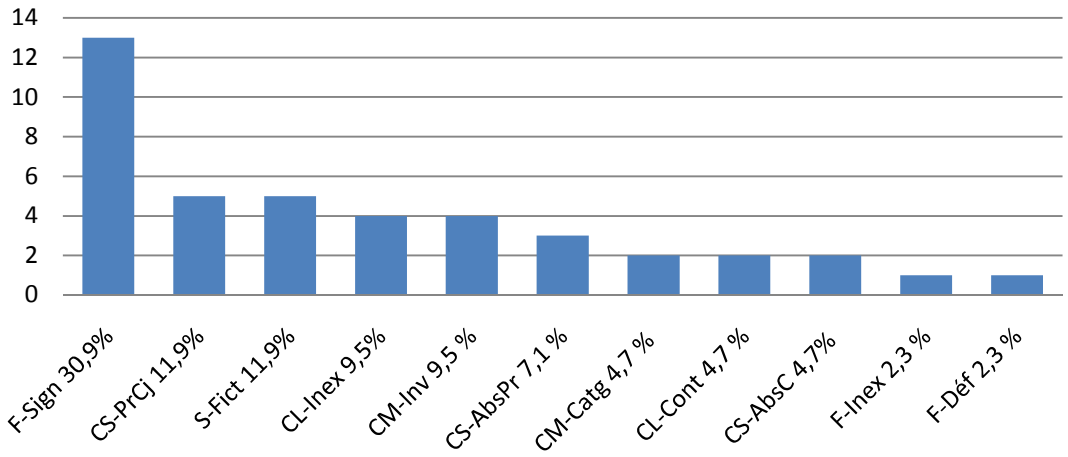
Figure 18. Répartition des 918 erreurs lexicales en fontion des types d'UL



Comme nous pouvions nous y attendre, l'écrasante majorité des 918 erreurs de notre corpus concerne des lexèmes (95,5%=876 cas), alors que les locutions n'apparaissent que dans 42 cas, ce qui ne représente que 4,5% du total des erreurs traitées. Cette proportion reste presque la même à 4,6% même en tenant compte des erreurs d'orthographe (70 locutions sur 1516 erreurs). Cette proportion très faible des locutions, même erronées, permet de constater que les étudiants utilisent très peu les locutions lorsqu'ils écrivent. Ce constat ne peut être validé sans émettre quelques réserves : D'abord, il aurait fallu prendre en considération l'ensemble des locutions produites, correctes ou incorrectes pour pouvoir comparer leur nombre à celui des lexèmes utilisés. Ensuite, il faudrait savoir dans quelle mesure les locuteurs experts utilisent les locutions dans leurs textes, sans perdre de vue le fait que même dans les textes qu'ils produisent, les lexèmes et les locutions n'apparaissent pas de manière égale.

Par ailleurs, si l'on considère que les locutions sont aussi concernées par les erreurs que les lexèmes, on peut se demander quel est le type d'erreurs qui les touche le plus. La figure suivante montre la répartition des types d'erreurs qui touchent les locutions (sans orthographe) :

Figure 19 . Répartition des types d'erreurs touchant les 42 locutions

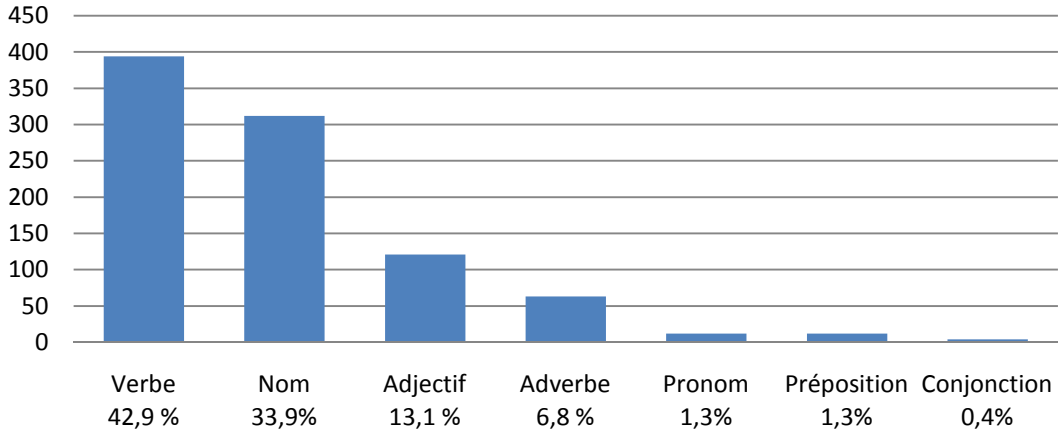


Mises à part les 29 erreurs orthographiques liées aux locutions, on voit bien que la déformation du signifiant (F-Sign) est le type d'erreurs qui contient un nombre élevé de locutions (30,9%=13 cas) (ex. **comme même* [451] pour *quand même*, **prendre ses jambes à son coup* [457] pour *prendre ses jambes à son cou*, **temps en temps* [545] pour *de temps en temps*). Suit l'utilisation d'une préposition erronée avec 5 cas (11,9%) (ex. **dans un clin d'œil* [344] pour *en un clin d'œil*, **de toute vitesse* [669] pour *à toute vitesse*). Ces résultats nous permettent de déduire que les étudiants connaissent certaines locutions, mais ne maîtrisent pas assez leurs formes.

2. 7. Les classes de mots en jeu dans les erreurs lexicales

Voici comment se présente la répartition des erreurs lexicales de notre corpus en fonction des classes de mots :

Figure 20. Répartition des 918 erreurs lexicales en fonction des classes de mots



Il n'est pas surprenant de constater que les verbes et les noms sont les classes de mots les plus touchées par les erreurs lexicales ; ceci s'explique par le fait qu'elles correspondent à des classes ouvertes[91], c'est-à-dire des classes de mots qui contiennent un nombre élevé d'UL, ce qui fait de leur apprentissage et de leur maîtrise «*une tâche lourde, et jamais tout à fait achevée*» (Tréville, 2000 : 28). Les adjectifs et les adverbes sont concernés respectivement par 13,1 % et 6,8% du total des erreurs lexicales de notre corpus. Les pronoms (1,3%), les prépositions (1,3%) et les conjonctions (0,4%) complètent le tableau des classes de mots avec des proportions beaucoup moins importantes, puisqu'ils correspondent à des classes de mots fermées[92], en nombre très restreint dans l'inventaire lexical de la langue dont le rôle consiste « *à articuler les unités d'énonciation et à établir les rapports logiques entre elles*» (Tréville, 2000 :30). Les erreurs touchant les déterminants ne concernent que l'orthographe et n'apparaissent donc pas dans les 918 erreurs analysées.

[91] Appelés également *mots pleins* ou *mots sémantiques* (Bogaards, 1994 ; Tréville, 2000).
[92] Appelés également *mots outils* ou *mots grammaticaux* (Bogaards, 1994 ; Tréville, 2000).

Ces proportions sont calculées sans la prise en compte des erreurs orthographiques, c'est-à-dire sur la base des 918 erreurs lexicales qui restent après avoir exclu ce type d'erreur au départ de notre analyse.

Voyons maintenant si les proportions sont similaires en les calculant sur l'ensemble des 1426 erreurs lexicales. Le tableau suivant compare les proportions de classes de mots avec et sans orthographe et flexion :

Classes de mots	Proportions sans orthographe (en %)	Proportions avec orthographe (en %)
Verbe	42,9	37,8
Nom	33,9	37,1
Adjectif	13,1	14,4
Adverbe	6,8	6,9
Pronom	1,3	1,7
Préposition	1,3	1,1
Conjonction	0,4	0,3
Déterminant	00	0,1

Tableau 9. Comparaison des proportions de classes de mots avec et sans orthographe

On remarque que les proportions demeurent presque similaires, les verbes et les noms constituent toujours les classes de mots les plus affectées. Le rapprochement entre les proportions de ces deux classes de mots peut s'expliquer par le fait qu'un grand nombre d'erreurs touchant les noms sont des erreurs orthographiques ; la prise en compte de ces erreurs a augmenté le nombre des erreurs affectant les noms.

Après avoir montré la répartition des 918 erreurs lexicales en fonction des classes de mots, et vérifié les proportions obtenues en intégrant les erreurs d'orthographe, il s'agit à présent de vérifier quels types d'erreurs sont les plus fréquentes en fonction des classes de mots.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des erreurs de chaque classe de mots dans les classes d'erreurs de la typologie descriptive construite :

Classes de mots	Forme	Combinatoire syntaxique	Sens	Combinatoire morphologique	Combinatoire lexicale	Combinatoire pragmatique
Verbe	36,5	73	45,5	11	56,6	12
Nom	34,7	15,5	26,1	77,2	16,9	32
Adjectif	16,2	6,7	17,7	5,5	20,7	20
Adverbe	11,1	0,4	10	2,7	5,6	00
Préposition	0,3	3	0,5	00	00	12
Pronom	00	0,4	00	3,4	00	24
Conjonction	0,6	0,9	00	00	00	00
Déterminant	00	00	00	00	00	00
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 10. Répartition des erreurs de chaque classe de mots dans les classes d'erreurs de notre typologie descriptive

Nous constatons que les problèmes de forme touchent essentiellement les verbes et les noms, types de mots qui forment une classe ouverte contenant un nombre très élevé d'éléments ; la connaissance des formes de ces unités lexicales prend beaucoup de temps et peut donner lieu à des confusions entraînant différents types de déformations, voire même la création de termes inexistants. Les adjectifs (16,2%) et les adverbes (11,1%) sont également touchés par les erreurs lexicales, mais à un degré moindre.

Quant aux problèmes de combinatoire syntaxique, les verbes représentent (73%) de l'ensemble de ces erreurs, suivis par les noms (15,5%), les adjectifs (6,7%) et les prépositions (3%). Alors que les erreurs lexicomorphologiques concernent notamment les noms (77,2%), ce qui revient au fait que ce type de problèmes touchent les propriétés de cette

classe de mots, notamment le genre nominal et l'invariabilité. Les verbes (11%), les adjectifs (5,5%), les adverbes (2,7%) et les pronoms (3,4%) viennent compléter le tableau des erreurs lexicomorphologiques.

Les erreurs sémantiques affectent principalement les classes de mots pleines sémantiquement, soit les verbes (45,5%), les noms (26,1%) ; suivent les adjectifs (17,7%), les adverbes (10%) et les prépositions (0,5%). La confusion entre des UL proches sémantiquement en constitue le problème principal.

Comme nous l'avons vu plus haut, les problèmes de combinatoire lexicale concernent essentiellement les collocations à base nominale. Ces collocations mettent en jeu un nom dont le rôle est de compléter un verbe support qui, lui-même, n'ajoute aucune valeur sémantique à la base nominale. Les erreurs se traduisent donc par l'emploi de verbes supports inappropriés dans plus de la moitié des cas rencontrés (56,6%) ; suivent les adjectifs (20,7%), les noms (16,9%), les adverbes (5,6%).

En dernier lieu, les noms sont les plus touchés par les problèmes liés aux registres de langue (32%), suivis par les pronoms (24%) qui correspondent dans la plupart des cas au pronom *ça* [399, 444, 491, 499, 789, 1060]. Sont présents dans les proportions égales (12%) les verbes et les prépositions.

2. 8. Les erreurs orthographiques dans notre corpus

Comme nous l'avons souligné au début de cette section consacrée à la description des erreurs lexicales de notre corpus, les erreurs orthographiques représentent 62% du total des erreurs formelles, et 35,6 % de l'ensemble des erreurs de notre corpus. Ces proportions assez considérables dans les rédactions d'étudiants en fin de licence ne peuvent passer inaperçues bien que nous ayons choisi de les exclure de notre travail d'analyse pour les raisons déjà évoquées. Nous nous concentrons, dans cette section, sur ces problèmes en en proposant une description quoique succincte tout en sachant que ces mêmes problèmes pourraient faire objet

d'une analyse plus détaillée. La figure suivante représente la répartition des erreurs orthographiques dans notre corpus :

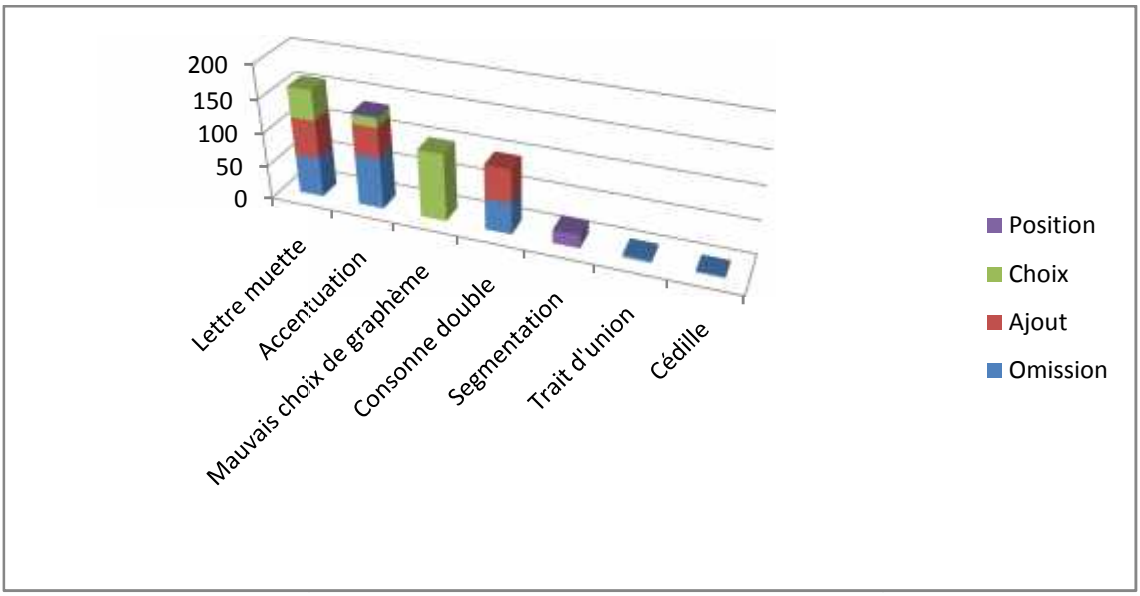


Figure 21. Répartition des erreurs orthographiques de notre corpus

Notre corpus comprend 508 erreurs orthographique, ou plutôt 528 car certaines UL étaient touchées par deux types d'anomalie graphique à la fois, mais que nous avons compté comme une seule erreur pour la commodité de l'analyse. Presque le tiers (30,7 %) de ces erreurs orthographiques concernait les lettres muettes. Nous avons constaté 60 cas d'omission (ex. *COMPT-* [59], *FURIEU-* [63], *FAIR-* [604], *MÉMOIR-* [1153]), 56 cas d'ajout (ex. *GEN**T**S* [6,1236], *LOINTAIN**T*** [66], *DÉFI**T*** [452]) et 45 cas de lettres muettes erronées (ex. *DRA**T**S* [410], *ENDROI**S*** [428], *PA**T*** [432]. L'accent constitue aussi un des problèmes orthographiques les plus fréquents dans notre corpus avec 26,3 % ; l'accent est souvent omis (ex. *MAT**E**RIEL* [107], *PR**E**TEXTE* [185], *P**A**LE* [297], ***E**V**E**NEMENT* [1107]), ou ajouté (ex. *BL**É**SSURES* [99], *D**É**SSINÉ* [231], *R**É**SPONSABLE* [318], parfois erroné (ex. *M**É**RE* [183], EXTR**È**ME [606]), et rarement mal placé (ex. *PREDEC**É**SSEURS* [349]).

Un autre problème orthographique concerne le mauvais choix de graphème parmi plusieurs correspondant au même phonème. Ce mauvais choix n'affecte pas la prononciation du mot, sinon nous l'aurions classé comme déformation du signifiant de l'UL (F-Sign). Présent avec (19,4%), le mauvais choix de graphème concerne essentiellement les voyelles (ex. *TR**A**MBLEMENT* [3], *GÉR**E**NT* [62]), *LAMPADÈRES* [343], ***O**BE* [450], *JARD**A**IN* [556]), mais aussi les consonnes (ex. *RÉCOMPEN**C**E* [869], *MEN**S**ION* [270], *TRA**G**ET* [296], *CHA**Q**UN* [848], *SIN**S**ÈREMENT* [1246]).

Les consonnes doubles sont responsables de 18,5% des problèmes orthographiques, soit parce que les étudiants les omettent (ex. *SOU**F**RANCE* [32], *CACHO**T**ERIE* [119], *TE**L**EMENT* [222], *PERSO**N**ALITE* [1045]), ou en ajoutent (ex. *COU**R**RIR* [12], *EN**T**TEND* [342], *SOU**P**PIRE* [381], *LU**S**STRE* [411]).

Le reste des erreurs orthographiques concerne des problèmes plus marginaux et représente (5%) des 508 erreurs. Les problèmes de la segmentation concernaient 20 mots-formes qui souvent étaient séparés entre deux parties (ex. *à fin* [737], *pour quoi* [496], *par tout* [395]), et parfois fusionnés (ex. *entrain de* [11], *à laise* [635]). Les traits d'union sont omis dans tous les cas rencontrés, notamment dans les locutions adverbiales (ex. *là bas* [58], *au delà* [114], *rez de chaussée* [239]). Cette omission a touché aussi l'emploi de la cédille dans certaines formes verbales (ex. *COMMEN**C**A* [571], *APERCU* [597]).

3. L'explication des erreurs lexicales de notre corpus

Nous nous intéressons dans cette section au deuxième volet de notre travail d'analyse, soit l'explication des erreurs lexicales de notre corpus. Les hypothèses constituant notre typologie explicative ont émergé au fur et à mesure que décrivions les erreurs à l'aide de la typologie descriptive. Ceci dit, nous ne disposions pas d'une liste fermée d'hypothèses, mais plutôt de pistes explicatives que nous avons fixées à la fin de notre travail d'analyse. Par contre, nous ne nions pas le recours à certaines pistes explicatives déjà

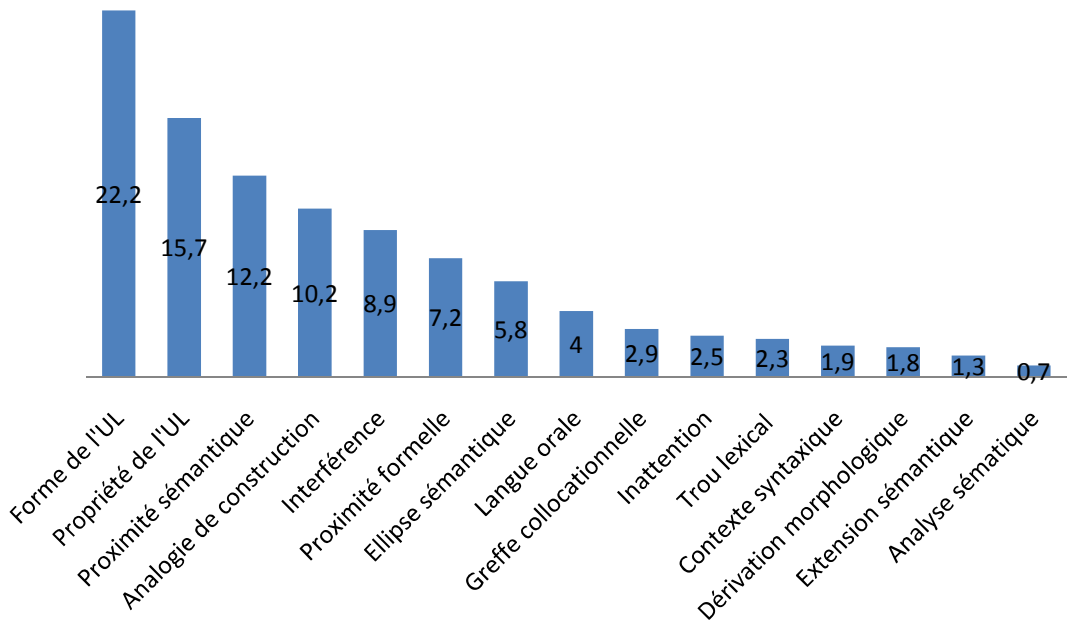
développées par d'autres auteurs, notamment Anctil (2010) dont nous nous inspirons en raison de l'intérêt qu'elles peuvent susciter dans une telle démarche. Comme certaines erreurs pouvaient être expliquées par plusieurs hypothèses, nous avons jugé commode de ne consigner que les plus récurrentes, soit deux hypothèses au maximum pour chaque erreur. Voici à présent les principales sources d'erreurs proposées pour expliquer les erreurs relevées.

Les 918 erreurs lexicales de notre corpus ont donné lieu à 991 scénarios d'explications. Il importe de souligner que ce chiffre n'est pas absolu et n'englobe que les hypothèses qui nous sont venues spontanément au cours du codage des erreurs. Il est donc possible que nous proposions d'autres scénarios d'explication ou qu'un autre codeur en avance d'autres pour les mêmes erreurs diagnostiquées.

Comme nous l'avons mentionné lors de la présentation de notre typologie explicative, les hypothèses formulées sont le fruit de notre lecture des différentes typologies explicatives nourrissant la littérature et de la nécessité pour nous d'élaborer d'autres pistes sur la base des spécificités de notre corpus telle que l'influence de la langue maternelle. Bien évidemment, certaines hypothèses étaient plus fréquentes que d'autres, et ce sont ces dernières que nous privilégions dans cette section.

La figure ci-dessous présente les proportions selon lesquelles apparaissent les 991 hypothèses avancées afin d'expliquer les erreurs de notre corpus. Nous rappelons que certaines erreurs ont fait objet de deux hypothèses considérées selon nous comme susceptibles de rendre compte des sources de ces écarts au même pied d'égalité.

Figure 22. Proportions des hypothèses explicatives



3. 1. Problème dans la connaissance de l'UL

Presque la moitié des erreurs analysées (49,5%) semble être due à un problème dans la connaissance de l'UL ; une connaissance partielle de la forme semble à l'origine 24 % ces erreurs[93] et occupe 22,2[94] % des hypothèses explicatives, alors que 8,4% sont dues à une méconnaissance du sens de l'UL ; hypothèse qui représente 7,8% des explications avancées. La méconnaissance d'une des propriétés de l'UL représente, quant à elle, 15,7% des sources des erreurs permettant ainsi de rendre compte de 17% des erreurs de notre corpus.

La connaissance partielle de la forme de l'UL (PartFor) constitue à elle seule la source d'erreurs la plus fréquente parmi celles que nous avons dégagées. Cette connaissance insuffisante affectant 222 erreurs de notre corpus correspond à la plupart des cas de signifiants déformés rencontrés (222 de 279), Les 57 cas qui restent sont expliqués soit par la proximité

[93] Ce pourcentage est calculé sur la base des 918 erreurs lexicales de notre corpus.
[94] Ce pourcentage est calculé sur la base des 991 sources des erreurs proposées.

formelle (27 cas), la distraction (21 cas), la dérivation morphologique (7 cas) et deux cas dus à l'influence de la langue orale ou d'un registre familier.

Passons maintenant à la connaissance partielle du sens de l'UL. Cette source explique les erreurs qui témoignent du fait que le scripteur ne maîtrise pas tout à fait les nuances de sens de l'UL employée, ce qui donne lieu à des confusions entre des termes sémantiquement proches ou non. Nous distinguons trois cas de figure : l'ellipse sémantique (5,8%), l'extension sémantique (1,3%) et l'analyse sémantique (0,7%). Commençons par la plus récurrente, soit l'ellipse sémantique.

(122) *La foudre a* ***provoqué*** *[bloqué] la circulation des trains*. [834]

(123) *Les anciens romans qui* ***indiquaient*** *[décrivaient, présentaient] la tradition algérienne.* [1247]

Dans ces exemples, les scripteurs ne semblent pas maîtriser les sens des UL utilisées. L'étudiant à l'origine de la phrase (122) emploie *PROVOQUER* dans le sens de *BLOQUER*. S'agit-il d'une proximité formelle ou d'une ellipse sémantique ? Nous avons tendance à écarter la première hypothèse vu que deux syllabes distinguent ces deux UL : [ro-vo]. Le verbe *PROVOQUER* est incompatible dans ce contexte et n'exprime pas le sens voulu, soit la foudre à l'origine de l'arrêt pendant une certaine période de la circulation des trains. Dans la phrase (123) l'étudiant ne semble pas conscient qu'*INDIQUER* ne véhicule pas l'idée de description avec détails censée être exprimée par un roman. Ce verbe est plutôt «léger» et ne satisfait pas le sens de la phrase. L'omission ou la non maîtrise de toutes les informations implicites traduisant le sens de l'UL conduisent donc à ces cooccurrences inhabituelles.

À l'inverse, certaines erreurs témoignent d'une extension abusive du sens de l'UL. Nous rangeons sous la première étiquette les cas où s'établissent entre l'UL employée et l'UL visée une relation d'hyponymie, de métonymie ou de métaphore.

(124) *Et de changer la vie de ces **êtres vivants** [ces hommes]*. [82]

(125) *Ce loup était gros, fort, intelligent et **sportif** [rapide]*. [682]

(126) *Le **conducteur** [train] n'a pas démarré*. [919]

Dans la phrase (124), l'étudiant a eu recours à un terme pouvant constituer un hyponyme de l'UL visée sans pour autant qu'il réussisse à éviter la répétition. La raison en est que *ÊTRES VIVANTS* semble un peu «trop» vague d'autant plus que le chat animé par la volonté de changer la vie des hommes est lui-même un être vivant, et donc un hyperonyme du terme *ÊTRES VIVANTS* de la même manière que *HOMMES*. La phrase (125) témoigne d'un effort d'imagination de la part du scripteur lorsqu'il qualifie un loup de *SPORTIF*. Cet usage «métaphorique» de l'UL *SPORTIF* nous semble abusif et ne peut être justifié par aucune nécessité stylistique, surtout dans la présence d'adjectifs pouvant remplir cette fonction tels *RAPIDE*, ou *ACTIF*. Un usage «métonymique» semble caractériser la phrase (126) lorsque l'étudiant emploie *CONDUCTEUR* plutôt que *TRAIN* avec le verbe *DÉMARRER* ; erreur qui aurait pu être évitée en ajoutant *train* comme complément d'objet direct *le conducteur n'a pas démarré le train*.

Plus marginalement, certaines erreurs liées à l'invariabilité peuvent être expliquées par une analyse sémantique de la part de l'étudiant. Cette analyse concerne notamment l'UL *TOUT* comme pronom et comme adjectif indéfini dans *tout le monde*.

(127) *Il avait **tous** [tout], ce qui lui rend heureux*. [33]

(128) *Le jour de la fête, **tous** [tout] le monde étaient [était] déçus*. [38]

Si les scripteurs à l'origine de ces phrases emploient *tout* au pluriel, c'est parce qu'ils croient qu'il doit varier en fonction de ce qu'il désigne ou de ce qu'il définit.

Si les erreurs traitées plus haut s'expliquent par une connaissance partielle de le la forme ou du sens de l'UL, il n'en est pas de même en ce qui concerne les propriétés de cette dernière. En effet, nous ne pouvons parler que d'une méconnaissance lorsque le problème affecte une des propriétés

de combinatoire de l'UL. Cette méconnaissance explique 17% des erreurs de notre corpus et concerne notamment les propriétés de combinatoire morphologique (8,2%) et syntaxique (7,2%) et rarement la combinatoire lexicale (0,6%). Toutefois, cette hypothèse explicative n'est associée à l'erreur que lorsque celle-ci n'est pas due à une influence d'une autre langue déjà connue par l'étudiant.

3. 2. L'analogie de construction entre deux UL

L'analogie ne concerne pas seulement le sens ou la forme de l'UL, mais aussi ses propriétés de combinatoire syntaxique. Ainsi, la transposition de la structure syntaxique d'une UL à une autre figure parmi nos sources d'erreurs les plus fréquentes : elle représente 10,2 % de nos hypothèses et explique 11% des erreurs de notre corpus.

(129) *Il a une grande* ***importance chez*** *[pour] son maître*. [42]

(130) *Le lion a* ***profité*** *[de] cette occasion et s'est enfui vers la forêt*. [124]

(131) *Emma a pris son arme et* ***a visé vers*** *la reine [visé la reine]*. [129]

Ces phrases présentent toutes des structures déviantes qui, en fait, correspondent aux structures d'UL synonymes ou proches sémantiquement de l'UL erronée : **avoir une grande importance chez qqn* pour *avoir une valeur chez qqn*, **profiter l'occasion* pour *saisir l'occasion*, **viser vers la reine* pour *diriger son arme vers la reine*. Les analogies de construction mises en évidence dans ces phrases semblent donc sémantiquement motivées, puisque l'UL fonctionnant avec la structure syntaxique problématique est un quasi synonyme de l'UL erronée.

Dans d'autres cas plus rares, l'erreur de construction apparaît plutôt dans une collocation comme l'illustrent les phrases suivantes :

(132) *Mais* ***dans*** *[à] ce moment-là, il a vu deux roussous*. [212]

(133) *Nous rendre visite* ***dans le*** *[au] plus tôt possible*. [1144]

L'emploi de *DANS* plutôt que *À* dans l'expression *à ce moment-là* peut être expliqué par le fait que l'UL *MOMENT* peut se rencontrer avec la préposition *DANS* comme dans l'expression *dans un moment* (ex. *je reviens dans un moment*), le *DANS* est ainsi associé dans l'esprit de l'étudiant à l'idée de l'intérieur. Cette idée nous permettra de comprendre l'erreur dans la phrase (133) où la préposition *dans* remplace la préposition *À* dans une collocation exprimant le temps.

Dans le même sillage, l'analogie de construction peut concerner la combinatoire lexicale dans le cas d'une greffe collocationnelle. Il s'agit, en fait, de « *collocations ou (expressions idiomatiques) déviantes, où un des éléments semble avoir été 'emprunté' à une autre collocation valide de la langue*» (Polguère, 2007 :08). On appelle *collocation source* la collocation à la base du collocatif emprunté, alors que la *collocation cible* désigne la collocation visée par la greffe collocationnelle. Ce phénomène touche 3,1 % des erreurs de notre corpus et représente 2,9 % des hypothèses avancées. Voici quelques cas rencontrés :

(134) *Tandis que le troisième jour était plus* ***fertile*** *[fécond], les offres me sont venus de toute région*. [228]

(135) *Son destin l'a ramené à Tanger, son pays* ***maternel*** *[natal]*. [424]

(136) *Cela* ***pose*** *[constitue]* ***un grand souci*** *[problème] aux habitants*. [1143]

Dans la phrase (134), le collocatif *FERTILE* a été emprunté à la collocation source *la terre est fertile*, la collocation cible devrait être *un jour fécond*. La phrase (135) est similaire : l'étudiant a emprunté l'adjectif *maternel* à la collocation *une langue maternelle* (collocation source) et l'a greffé à l'UL *PAYS,* au lieu de l'UL *NATAL*. Dans la phrase (136), l'étudiant a greffé un collocatif de *problème* (*poser un problème*) à l'UL *SOUCI*, dont elle est sémantiquement proche.

3. 3. La proximité sémantique entre l'UL erronée et l'UL visée

La présence de composantes sémantiques communes ou d'un lien conceptuel entre l'UL utilisée et celle visée semble à l'origine de 13,2% des erreurs de notre corpus. Cette hypothèse est avancée pour expliquer les erreurs sémantiques, synonymes ou ayant des sens proches comme dans les phrases suivantes :

(137) *Et c'est ainsi que le chat merveilleux a* ***su*** *[compris, s'est rendu compte] qu'il ne pourra jamais changer le monde*. [89]

(138) *Cela fait le sultan si* ***perplexe*** *[inquiet]*. [198]

(139) *Quand tout le monde a dormi, l'homme a* ***écouté*** *[entendu] un bruit au jardin*. [359]

(140) *Après avoir signé* ***la convention*** *[le contrat] de location*. [469]

Dans la phrase (137), l'étudiant a utilisé le verbe *SAVOIR* pour signifier *COMPRENDRE* ou *SE RENDRE COMPTE*, alors que ces deux verbes ne peuvent pas être des synonymes en raison des nuances de sens qui les distinguent. En effet, le verbe *COMPRENDRE* implique l'idée de connaître *les causes* ou *les motifs*, c'est donc le résultat *d'un enchaînement logique*. Cette nuance de sens est absente dans le verbe *SAVOIR* qui se limite à '*avoir présent à l'esprit*' ou '*être conscient de*, *connaître la valeur, la portée de (tel acte, tel sentiment)*'. Ce verbe ne peut donc convenir dans le contexte de la phrase où le chat s'est rendu compte après plusieurs tentatives qu'il lui est impossible de changer la vie des hommes. Toutefois, l'idée de connaitre contenue dans les deux UL semble à l'origine de cette confusion sémantique. Maîtriser le sens de l'adjectif *PERPLEXE* aurait pu faire éviter à l'étudiant ayant produit la phrase (138) d'employer cet adjectif pour caractériser l'état d'un sultan qui s'inquiète après avoir perdu son coiffeur personnel, celui à qui il a confié tous ses secrets. L'adjectif *PERPLEXE* s'emploie plutôt pour désigner l'état d'une personne '*qui hésite, ne sait que penser, que faire dans une situation embarrassante*'. Le lien conceptuel existant entre *ÉCOUTER* et *ENTENDRE* pourrait expliquer l'erreur dans la phrase (139). En effet, ces deux UL

peuvent être des synonymes dans certains contextes, mais ne peuvent l'être dans la phrase en question ; le bruit dans le jardin a été saisi par l'ouïe de l'homme sans qu'il y applique son attention. Ce lien conceptuel explique plusieurs erreurs sémantiques de notre corpus impliquant des verbes de perception tels *OBSERVER* ~ *VOIR* [91], *ECOUTER* ~ *ENTENDRE* [359, 786], *REGARDER* ~ *VOIR* [361]. Le lien est encore plus ténu entre *convention* et *contrat*, mais on sait que *CONVENTION* est un *'accord de deux ou plusieurs personnes portant sur un fait précis*' alors que *CONTRAT* désigne '*l'acte qui enregistre cette convention*'. L'erreur semble donc être due à une confusion entre l'accord et l'acte qui l'enregistre.

Si la proximité sémantique pourrait expliquer à elle seule les erreurs énoncées plus haut, dans plusieurs des cas rencontrés, la parenté formelle vient s'ajouter comme hypothèse explicative à la proximité sémantique. Il nous a donc fallu proposer une double explication *proximité formelle/proximité sémantique* pour 34 erreurs de notre corpus. Nous en présenterons quelques unes lorsque nous abordons les erreurs ayant pour cause la parenté formelle entre l'UL erronée et celle visée, mais intéressons-nous d'abord à la quatrième source explicative en termes de fréquence, soit l'interférence.

3. 4. L'interférence

Comme nous l'avons souligné dans la section (4.5) du chapitre précédant, l'interférence linguistique est l'une des sources les plus récurrentes dans l'explication des erreurs de langue pour des apprenants non natifs. Cette hypothèse rend compte de 9,6% des erreurs de notre corpus et fait partie des quatre sources d'erreurs les plus fréquentes (8,9%).

L'influence de la langue première qui est l'arabe pour les étudiants ayant produit les textes de notre corpus concerne les propriétés lexicomorphologiques et lexicosyntaxiques de l'UL. Dans le premier cas, c'est le genre nominal qui semble être le plus transféré de l'arabe vers le français

comme le laissent constater des erreurs telles **UNE VILLAGE* [1] = قرية, **LE RENCONTRE* [173]=**لقاء** , **LE FLUTTE* [216]= **مزمار**, **SON PRISON* [233]= **سجن**, **UN MAISON* [425] **منزل** , **UN PUBLICITÉ* [647]= إشهار , **UNE AVION* [953]= **طائرة** Dans le deuxième cas, c'est l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct qui est calqué sur l'arabe. Ainsi , certains verbes qui ne nécessitent pas de prépositions pour introduire leurs compléments sont employés avec la préposition *DE* ; le verbe *VOULOIR* en constitue le cas le plus fréquent. Nous pensons que ces formes sont calquées sur l'arabe où le verbe correspondant à *VOULOIR* est bien أراد, verbe qui fonctionne avec la préposition أن lorsqu'il est suivi d'un deuxième verbe. Les phrases qui suivent illustrent ce cas d'interférence et sont accompagnées de leurs traductions qui laissent constater les similarités ayant conduit à ces erreurs :

(141) *Ils **veulent de** faire [veulent faire] une publicité*. [194]

- **أرادوا أن** ينجزوا إشهارا[95]

(142) *J'ai **voulu de** découvrir [voulu découvrir] ce château en minimum de temps*. [273]

- **أردت أن** أستكشف هذه القلعة في أقصر وقت

(143) *Pendant la route, il a **voulu de** discuter [voulu discuter] avec le chauffeur à propos de la ville*. [369]

- خلال الطريق، **أراد أن** يتحدث مع السائق عن المدينة

En somme, le genre nominal et les constructions verbales semblent constituer les sources d'interférences entre l'arabe et le français les plus fréquentes dans notre corpus. Le recours à l'anglais est rare : seulement deux cas ont été expliqués par cette hypothèse : une erreur de forme fictive (F-Fict) et une forme appartenant à un registre familier (CP-Regis) :

(144) *Tu étais un brave **man** [homme]*. [391]

(145) *En lui proposant un **job** [travail]*. [881]

[95] C'est nous qui traduisons.

La rareté des interférences avec l'anglais s'explique sans doute par le fait cette langue n'est pas d'usage courant d'autant plus que le contact avec celle-ci ne dépasse pas le cadre scolaire, encore moins la séance de l'anglais. En dehors de la classe, l'anglais est quasiment absent de l'environnement de nos étudiants.

3. 5. La parenté formelle entre l'UL erronée et l'UL visée

La ressemblance entre les formes de l'UL erronée et l'UL visée représente (7,2%) des hypothèses proposées pour expliquer les erreurs de notre corpus. Cette hypothèse concerne (7,8%) des erreurs, notamment les cas d'un signifiant déformé (F-Sign) et les confusions entre des synonymes (S-Syn) ou des UL de sens proches (S-Proc).

Un certain nombre de signifiants déformés (14,5%) peuvent être expliqués par une parenté formelle entre l'UL erronée et l'UL visée. Il s'agit de confusions entre des paronymes, c'est-à-dire des UL qui présentent des formes similaires sans aucun lien de sens (phrases 146, 147) ou des homophones qui renvoient à des UL dotées d'un signifiant unique mais d'une multiplicité de signifiés n'ayant pas le moindre élément sémique en commun (phrases 148, 149).

(146) *C'était la célèbre* ***mission*** *[émission] de «Opra Wenfrey»*. [743]

(147) *Il (le cap central de la ville de Ténès) a été* ***instruit*** *[construit] vers l'an 1700*. [1355]

(148) *A haute* ***voie*** *[voix]*. [210]

(149) *Des* ***repaires*** *[repères] touristiques*. [1260]

Cette confusion entre des UL proches sur le plan formel a également affecté des locutions comme dans les phrases suivantes :

(150) *Mais je voulais* ***comme même*** *[quand même] m'y aventurer*. [451]

(151) ***Autre mot*** *[autrement] dit*. [1035]

Dans la phrase (150), l'étudiant a confondu entre les UL *QUAND* et *COMME* dans la locution *quand même*, sans doute parce que c'est l'élément *MÊME* qui fait que phonétiquement parlant on a l'impression que l'on prononce *comme*. Le rapprochement entre les formes *quand même* [kâmɛm] et **comme même* [kɔmɛm] est donc à l'origine de cette erreur. Le cas de la phrase (151) n'est pas différent puisqu'il s'agit d'une confusion entre les formes *AUTREMENT* [otRəmâ] et *autre mot* [otRəmo]. Il s'agit, en fait, d'une opposition *voyelle orale/ voyelle nasale* non maîtrisée qui est à l'origine des confusions survenues dans les locutions évoquées dans ces exemples.

Comme nous l'avons souligné la fin de la section consacrée à la proximité sémantique, nombre d'erreurs ayant une parenté formelle avec les UL visées présentent également un lien sémantique. C'est le cas de 34 erreurs que nous avons expliquées par une double hypothèse : *parenté formelle/proximité sémantique,* elle concerne surtout des UL synonymes ou de sens proches.

(152) *Selon elle, le singe peut* ***apporter*** *[rapporter] de l'argent*. [45]

(153) *Aide-moi pour* ***rattraper*** *[attraper] le lion*. [157]

(154) *Le jeune Paul ne pouvait pas dormir à cause des voix* ***étrangères*** *qu'il entendit*. [327]

(155) *J'étais contente d'entendre* ***les différentes chansons*** *[les différents chants] (d'hirondelles)*. [634]

La confusion entre *APPORTER* et *RAPPORTER* dans la phrase (152) ne revient pas seulement à la parenté formelle entre ces deux UL, mais aussi au lien sémantique qui les unit. En fait, l'étudiant à l'origine de cette phrase a employé *APPORTER* dont la signification est '*donner, fournir*' dans le sens de '*donner comme produit, comme gain, comme bénéfice*', sens exprimé par *RAPPORTER*. Le lien sémantique entre ces deux UL est évident et peut se résumer dans le verbe *DONNER*. le singe ne peut donc apporter de l'argent, mais plutôt le rapporter, bien que le singe se distingue réellement par l'aptitude à apporter les choses, même si on les éloigne !. Le cas de la phrase

(153) est fréquent dans notre corpus et concerne notamment les verbes de type *ENTRER/RENTRER* [20, 308, 444,1027], *CONNAITRE/RECONNAÎTRE* [150], *FERMER/REFERMER* [277], *SEMBLER/RESSEMBLER* [477], *TIRER/RETIRER* [670], *JOINDRE/REJOINDRE* [842], *TROUVER/RETROUVER* [1219]. Il s'agit dans cette phrase d'attraper le lion pour la première fois, et non pas de le rattraper après s'est échappé ou libéré. Il nous semble que nos étudiants ne sont pas conscients du sens de répétition introduit pas le préfixe «*re*».

La phrase (154) présente le cas d'un adjectif affecté par cette double confusion formelle et sémantique. Morphologiquement parlant, les UL *ÉTRANGE* et *ÉTRANGÈRE* ne se distinguent que par le suffixe [e-ɛR]. Sur le plan sémantique, les deux UL renvoient à l'idée de quelques chose qui '*n'est pas familier*'. Le cas de la phrase (155) est similaire : si la parenté formelle ayant entraîné la confusion entre les UL *CHANT* et *CHANSON* est évidente, le lien sémantique qui les lie est encore plus étroit puisque, dans certaines de leurs acceptions '*bruit harmonieux*', elles sont considérées comme des synonymes.

Cette double hypothèse de *parenté formelle/ proximité sémantique* a également permis de rendre compte d'une autre forme d'erreur, celle causée par la confusion entre les formes *participe passé* et *participe présent* de certaines adjectifs. En voici quelques exemples :

(156) *J'étais un peu* ***étonnante*** *[étonnée] devant cette décision imprévue*. [303]

(157) *Un cri* ***térrifié*** *[terrifiant]*. [826]

Dans la phrase (156), l'étudiante voulait exprimer le fait qu'elle était étonnée de la décision de son ami lui demandant la main au mariage. L'emploi de *ÉTONNANTE* au lieu d'*ÉTONNÉE* peut être expliqué non pas seulement par une confusion entre les formes participe passé/participe présent, mais aussi par le lien sémantique véhiculé par le radical [etɔn-]. Le sujet devait donc subir l'étonnement (forme participe passé), au lieu d'en constituer la source (forme participe présent). A l'inverse, l'adjectif *TERRIFIÉ* ne peut exprimer le sens de la phrase (157) puisque c'est le cri qui doit

terrifier ; cela n'empêche que l'on puisse parler également d'une double confusion formelle et sémantique entre les UL *TERRIFIÉ* et *TERRFIANT*.

3. 6. L'influence de la langue orale ou du registre familier

Le passage de certaines formes de la langue orale ou du registre familier à la production écrite est à l'origine de 4,3% erreurs analysées. Anctil (2010 :315) parle d'*intégration de l'erreur à l'usage* lorsqu'un élève commet une erreur lexicale parce qu'il a déjà lu ou entendu, cette erreur plusieurs fois. Bien sûr, cette hypothèse explique principalement les erreurs de combinatoire pragmatique, notamment celles liées au registre de langue (*UN TRUC* [317, 1382], *ÇA* [372, 415, 462, 470, 732, 993], *EMBÊTER* [1034], *SUPER* [1229].

Dans d'autre cas, cette hypothèse est attribuée à certaines erreurs causées par l'absence d'un complément obligatoire de l'UL comme dans les phrases suivantes :

(158) *Sauf les arbres et la mère en face [du château]*. [272]

(159) *Mais il n'y avait personne autour [de moi], je commençais à paniquer*. [461]

3. 7. La distraction

Si certaines erreurs sont attribuables au contexte syntaxique dans lequel figure l'UL erronée, le contexte dans lequel l'étudiant rédige son texte permet d'expliquer 2,5% des erreurs de notre corpus. Comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, les textes qui constituent notre corpus ont été tous rédigés dans le cadre d'examen de fin de semestre (semestre 5 et semestre 6 de la licence). Il n'est pas donc surprenant de rencontrer des erreurs dues à l'absence d'une relecture ou simplement à la distraction comme **MALHEUREUSENT* [37] pour *MALHEUREUSEMENT*, **ÉTABIE* [116] pour *ÉTABLI*, ou encore **IMMOBLE* [750] pour *IMMOBILE*. Nous savons tous que lors de l'examen, l'étudiant se trouve dans une situation d'évaluation caractérisée par la peur d'échouer, de commettre des erreurs, de donner des réponses hors sujet. Tout cela s'ajoute au facteur temps : la durée des examens de fin

de semestre est d'une heure et demie ; durée qui nous paraît d'ailleurs insuffisante pour produire un texte dont la qualité correspond aux attentes de l'enseignant, de l'université et surtout aux exigences du marché de travail.

Par ailleurs, nous ne nions pas qu'il soit difficile de déterminer, à partir du texte seulement, que l'erreur est due à l'inattention. C'est pourquoi, nous nous sommes assuré que cette hypothèse soit attribuée aux seules erreurs dont la forme correcte apparaît dans le texte, ce qui «innocente» en quelque sorte l'étudiant, sans vouloir bien évidemment l'exempter de sa responsabilité.

3. 8. Une lacune dans le vocabulaire du scripteur

Cette explication est avancée dans le cas où l'étudiant n'arrive pas à fournir un terme précis, ce qui correspond donc à un «trou lexical» dans le vocabulaire du scripteur. Les 23 cas ayant été justifiés par cette hypothèse concernent majoritairement les formes analytiques comme dans les phrases suivantes :

(160) *Ils* ***font comme*** *[imitent] les adultes*. [25]

(161) ***Un échange de poste avec un autre employer*** *[une permutation]*. [1096]

(162) *Des* ***écritures sur les murs*** *[graffitis]*. [1218]

(163) *La ville est comme une* ***maison d'abeilles*** *[ruche]*. [1275]

Dans toutes ces phrases, l'étudiant produit une paraphrase du sens à exprimer, plutôt que de fournir une UL précise. Ces formes analytiques s'avèrent plus ou moins satisfaisantes, mais témoignent soit du fait que l'étudiant n'a pas pu récupérer au moment de la rédaction une UL qu'il connait déjà, et que dans d'autres circonstances il l'aurait employée comme dans la phrase (160), soit d'une lacune dans le vocabulaire de l'étudiant comme c'est le cas des phrases (161, 162, 163). Il est plutôt surprenant qu'un étudiant en 3ème année de licence ne connaisse pas les UL

correspondant à ces formes analytiques qui n'appartiennent pas, selon nous, à un lexique sophistiqué et rarement utilisé, mais plutôt d'un usage courant. Ce constat justifie la nécessité de s'intéresser davantage aux problèmes lexicaux chez nos étudiants.

Dans d'autres cas, l'étudiant emploie une UL qui n'exprime pas le sens visé (164) ou qui véhicule un sens proche (165). Ces cas correspondent à certaines impropriétés et aux erreurs de dérivation sémantique (166,167) :

(164) *Le pauvre paysan décida d'**accompagner** [apprivoiser] le pauvre chien*. [92]

(165) *Soudain, un **bruit** [vacarme] règne le bus*. [175]

(166) *Seul un pauvre loup a dû sortir de sa **caverne** [trou]*. [704]

(167) *Une **maisonnette** (pour le chien) [niche] bien préparée*. [938]

Les lacunes dans le vocabulaire de l'étudiant peuvent se traduire par des erreurs de collocation comme dans les phrases suivantes :

(168) *La chasse ne lui **fait** [procure] pas une grande nourriture*. [758]

(169) *Tous les passagers **avaient** [dormaient d'] un long sommeil*. [858]

(170) *Pour vous demander de me **faire** [trouver] une solution*. [1063]

Les phrases présentées comportent des collocations qui correspondent à des fonctions lexicales sémantiquement vides, dans lesquelles l'étudiant utilise comme collocatifs les verbes passepartouts comme *FAIRE* et *AVOIR*. Cela démontre pour nous l'incapacité de l'étudiant à fournir un collocatif valable devant remplir les fonctions lexicales nécessaires.

3. 9. Le contexte syntaxique

Le contexte syntaxique dans lequel l'UL apparaît est à l'origine de 1,8% des erreurs de notre corpus. Ces erreurs concernent principalement la combinatoire syntaxique, notamment lors de la pronominalisation d'un complément. Voici quelques cas des plus représentatifs :

(171) *Il avait tous ce qui **lui** [le] **rend** heureux*. [34]

(172) *Son maître a passé plus de deux mois entrain de **lui** [le] **chercher***. [126]

(173) *Enfin, il **lui** [l'] **a trouvé** bléssé au bord d'une route entre deux montagnes*. [127]

(174) *Mais cette fois-ci, personne ne va **lui** [l'] **accompagner***. [404]

Les erreurs dans ces phrases sont liées à la combinatoire syntaxique des verbes, mais qui présentent des compléments pronominalisés. Dans toutes ces erreurs, le complément d'objet direct est introduit par le pronom personnel *LUI* au lieu de *LE*. Nous ne pensons pas que le problème réside dans la connaissance de la structure syntaxique régie par le verbe, mais c'est plutôt la pronominalisation qui est à l'origine de ces erreurs alors que dans d'autres contextes syntaxiques, l'étudiant n'aurait pas commis ces erreurs. L'examen de ces phrases nous permet par ailleurs de conclure qu'une règle semble être intériorisée chez nos étudiants : le pronom personnel *lui* s'emploie lorsque le complément, direct ou indirect, désigne une personne. Cette règle erronée fait donc partie du système interlinguistique (ou de l'interlangue) construit par nos étudiants à ce moment de l'apprentissage du français.

3. 10. La dérivation morphologique

Dans 1,9% des erreurs analysées, les étudiants ont appliqué des règles de dérivation morphologique donnant ainsi naissance à des formes « possibles » par ce qu'elles ne sont pas, plus, ou pas encore, attestées dans le lexique conventionnel du français[96]. Voici quelques exemples des formes produites inexistantes en français actuel :

(175) *Le renard partira **hâtement** [hâtivement] au lion et lui a dit*. [160]

(176) *J'ai **vitement** [rapidement] entrée*. [241]

(177) *Comme si j'ai une **toxication** [intoxication]*. [1059]

(178) *L'**utiliseur** de cette route passe par moi*. [1067]

[96] Danielle Corbin (1987) parle de *règles de construction de mots (RCM)*.

Dans les deux premières phrases, l'étudiant a appliqué une règle fondamentale du français visant à former des adverbes à partir d'adjectifs. Cette règle consiste à ajouter le suffixe *–ment* à l'adjectif au féminin. Bien que la règle appliquée soit correcte, son application a produit deux formes adverbiales qui n'existent pas dans le lexique du français actuel : **HÂTEMENT*, **VITEMENT*. Il a lieu de préciser que seul le TLFi atteste de la forme **VITEMENT*, mais considère son usage comme vieilli ou rare. Sans vouloir dévaloriser le niveau de nos étudiant, mais nous doutons que l'étudiant à l'origine de cette phrase connaisse cette forme et l'ait employée tout en étant conscient de sa présente dans le lexique du français. Il s'agit pour nous d'une création lexicale par l'utilisation d'un suffixe relativement productif en français[97] (Huot, 2001 :172).

Dans les phrases (177) et (178), les formes produites sont respectivement un nom d'action et nom d'agent. Le nom d'action *TOXICATION* a été produit par l'ajout du suffixe *–ation* à l'adjectif *TOXIQUE*, alors que le nom attesté doit résulter d'une formation parasynthétique *INTOXICATION*. Encore une fois, cette forme n'est pas attestée dans le lexique du français. Le cas de la dernière phrase est moins grave puisque l'étudiant a appliqué la règle fondamentale de formation du nom d'agent par l'ajout du suffixe *–eur*, mais non « *les règles mineures postérieures aux RCM* » (Corbin, 1987:237) qui se traduit par l'emploi des « *segments parasites* »[98]. En français, la règle de construction d'un nom d'agent : [X verbe + eur] = Nom d'agent (ex. *BOXEUR, INVENTEUR, PENSEUR*, etc.) est souvent complétée par une règle qui ajoute un segment parasite (*ex. ADMINISTRATEUR, ASPIRATEUR, CONSOMMATEUR*). Parfois, on trouve les deux formes attestées avec des significations différentes (par exemple, *serveur* et *serviteur*). La forme produite dans la phrase (178) est donc issue du non ajout de ce segment morphologique (**utiliseur* au lieu d'*utilis**at**eur*).

[97] *Le Petit Robert* décompte près de 1250 adverbes en *–ment*.
[98] Dans la terminologie de D. Corbin (1987).

4. Les limites des outils d'analyse mis en œuvre

La réussite d'un travail d'analyse se mesure par la fiabilité et la validité des données recueillies ainsi que par le potentiel de généralisation des observations dégagées. Ces critères de réussite dépendent fortement des choix méthodologiques défendus, mais aussi des outils d'analyse mis en œuvre. Notre thèse n'échappe pas à cette réalité.

Après avoir analysé les 1426 erreurs lexicales de notre corpus à l'aide de deux typologies, l'une descriptive et l'autre explicative, nous jugeons approprié de mettre le point sur les limites de ces deux outils d'analyse. Ces limites relèvent soit de l'organisation de ces typologies, soit de la spécificité de notre corpus d'analyse. Malgré l'intérêt indéniable qu'elle suscite, la typologie descriptive que nous avons élaborée présente certains problèmes inhérents à son application. D'abord, la difficulté de départager les erreurs de sens proches et celles dans lesquelles le sens visé est synonyme de celui de l'UL erronée, tout comme les erreurs de typage des actants (S-Act) qui peuvent mettre en jeu des synonymes (S-Syn). Le même problème se pose lorsqu'il s'agit de distinguer certains cas de signifiants déformés (F-Sign) des UL inexistantes. Ensuite, en raison de sa complexité, cette typologie se voit utile comme un outil de recherche et non pas comme un outil d'aide pour les enseignants dans leurs pratiques en classe. Son utilisation demande une bonne compréhension de plusieurs concepts liés à la lexicologie. Ceci dit, une version allégée de cette typologie pourrait servir énormément les enseignants désireux de rendre compte des erreurs lexicales de leurs élèves.

Relativement à la typologie explicative que nous avons nous-mêmes proposée, deux problèmes méritent d'être soulevés. En premier lieu, nous soulignons le caractère hypothétique des scénarios d'explication dégagés ; consulter les étudiants à l'origine de ces rédactions plutôt que d'émettre des hypothèses à partir de la seule trace écrite aurait pu sans doute rendre compte plus clairement des sources des erreurs commises. Le recours aux

étudiants ayant produit les textes mérite de faire l'objet une recherche à part, recherche comparable à celle effectuée par Anctil (2005) dont un des objectifs était de connaître les stratégies déployées par des lycéens canadiens lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes lexicaux par le biais de l'entretien métagraphique. Il s'agit en fait d'un entretien d'explicitation où l'élève est appelé à verbaliser à propos d'une tâche d'écriture ou de révision de texte (Anctil, 2005 :80). Le deuxième problème a été déjà évoqué pour ce qui concerne la typologie descriptive, il s'agit de la complexité de la typologie explicative lorsqu'il s'agit de l'utiliser par les enseignants comme outil de travail. Encore une fois, rappelons la nécessité d'élaborer des versions allégées de ces outils d'analyse des erreurs lexicales.

Cinquième chapitre

Pour une didactique du lexique basée sur la LEC

Introduction

Comme notre thèse s'inscrit dans la spécialité *didactique*, ce travail d'analyse doit être couronné par une intervention didactique en guise de «remède» qui, sans être trop optimiste, doit permettre de diminuer la part des erreurs lexicales dans les écrits des étudiants inscrits en licence de français dans l'université algérienne. Nous présentons en premier lieu quelques pistes didactiques relativement à chaque type d'erreurs lexicales traité dans notre analyse. Les solutions proposées peuvent être appliquées non seulement à l'université, mais dans n'importe quelle situation d'enseignement/apprentissage du français nécessitant un travail sur le lexique, notamment à l'écrit.

La deuxième section de ce chapitre présente notre cours de lexicologie élaboré en vue d'être intégré dans le nouveau socle commun de licence dédié à la langue française. Après avoir donné quelques informations nécessaires à la mise en conformité du cours avec le socle commun, nous détaillerons le programme du cours ainsi que le contenu de chaque séance. Il faut rappeler que ce cours repose sur un système notionnel issu de la LEC, théorie lexicale de référence dans notre thèse. Comme notre analyse des erreurs lexicales a été faite à partir d'un corpus de productions écrites, ce cours sera couronné par des activités de rédaction exploitant les notions vues dans les séances précédentes.

La troisième et la quatièrement sections résument nos recommandations en faveur du développement des compétences lexicale et métalexicale chez nos étudiants. Cette action ne peut se faire, bien évidemment, sans que les enseignants chargés de leur formation ne soit formés eux-même en didactique du lexique comme nous le souligerons dans la dernière section de ce chapitre.

1. Intervention didactique en réponse à la description des erreurs lexicales

Nous présentons dans cette section quelques propositions de pistes didactiques relativement aux résultats obtenus de l'analyse descriptive des erreurs lexicales de notre corpus de textes.

1. 1. Les erreurs lexicosyntaxiques

Les erreurs lexicosyntaxiques sont principalement dues au non respect du régime verbal. Les notions de transivité, de compléments directs et de compléments indirects semblent mal maîtrisées même à l'université. Les étudiants doivent être sensibilisés quant à l'importance de maîtriser le régime verbal associé au verbe pour que la phrase soit correcte syntaxiquement. Bien évidemment, les étudiants ne sont pas censés connaître le régime verbal de tous les verbes et il faudra donc leur expliquer comment tirer profit du dictionnaire par une meilleure compréhension des abréviations relativement aux verbes telles *v.tr*. *v.intr,* et par une lecture des exemples qui illustrent les différentes structures associées au verbe à ceci près que le dictionnaire en fournisse assez.

En effet, Anctil (2010 :258) fait constater que certains ouvrages de référence présentent des lacunes importantes dans leur description du régime syntaxique des UL. Le même auteur prend pour exemple le verbe *partir* qui est décrit comme un verbe intransitif, alors que sémantiquement, ce verbe contrôle trois actants (*X part de Y vers/pour Z*), au même titre que le verbe *ÉTERNUER*, également intransitif, mais qui contrôle un seul actant (*X éternue*). Ces incohérences peuvent induire les étudiants en erreurs en ce sens qu'ils peuvent croire, par exemple, que la phrase *il part de la maison vers 7 heures* est incorrecte, ou que *MAISON* est un complément de la phrase.

Les nombreuses erreurs relativement au régime syntaxique de l'UL nous poussent à conclure que nos étudiants n'utilisent pas le dictionnaire pour des informations liées à la structure syntaxique régie par les UL ; le recours au dictionnaire n'est donc motivé que par le besoin de vérifier ou de comprendre le sens de l'UL en question. Face à ce problème, il s'avère intéressant d'utiliser des dictionnaires à visée pédagogique qui présentent de façon systématique les informations syntaxiques liées aux UL, comme Le *Lexique actif du français* (LAF) (Melcuk et Polguère, 2007) et le *vocalire* (Rolland et Picoche, 2012)[99].

Outre l'utilisation du dictionnaire, l'enseignant peut combler ses lacunes en amenant les étudiants à se poser des questions sur le régime syntaxique des UL qu'ils emploient. L'enseignant peut également saisir l'occasion de la lecture d'un texte, par exemple, pour expliciter la structure régie par les nouveaux verbes rencontrés. Cette structure doit rester intacte quel que soit le contexte syntaxique dans lequel le verbe apparaît. Une comparaison des structures syntaxiques régies par les verbes synonymes ou de sens proches pourraient diminuer les erreurs attribuables à la transposition des régimes syntaxiques. Parallèlement aux notions de transivité et d'intransivité, l'enseignant peut faire remarquer aux étudiants le fait que les exemples fournis dans le dictionnaire permettent de bien comprendre le fonctionnement syntaxique de l'UL.

Puisque certaines UL manifestent des régimes syntaxiques différents selon leurs acceptions, il peut être intéressant de travailler quelques unes de ces UL en classe en insistant sur le fait que le sens est intimement lié à la structure syntaxique. Certains ouvrages spécialisés, par exemple, dans le

[99] Ce dictionnaire est une version adaptée du *Dictionnaire du français usuel* (2001). Il regroupe 7500 mots essentiels du lexique du français. Ces mots sont présentés dans des exemples simples illustrant leur combinatoire syntaxique dans un ordre qui rend intelligible leurs sens. Il s'adresse aux enseignants et aux apprenants du français langue maternelle ou étrangère. La matière qu'il contient est adaptable à tous les niveaux de la maternelle à l'université.

choix des prépositions peuvent être d'une grande utilité pour les étudiants (Melis, 2004 ; Chollet et Robert, 2007 ; Grévisse, 2013 ;).

Il faut attirer l'attention des étudiants sur le fait que quel que soit le contexte syntaxique dans lequel le verbe apparait, la structure syntaxique de ce dernier doit rester intacte. De plus, Lors de la pronominalisation d'un complément, les apprenants doivent mettre le complément qui convient et éviter la confusion *le* (COD) ~*lui* (COI).

1. 2. Les erreurs lexicomorphologiques

Comme le non-respect du genre nominal (67,5%) et de l'invariabilité (15,8%) dominent les erreurs liées à la combinatoire morphologique, il est nécessaire que les étudiants sachent trouver les informations relatives à ces deux propriétés dans les articles de dictionnaire. Pour cela, ils doivent savoir lire les abréviations utilisées par les lexicographes ; informations qui peuvent passer inaperçues devant le besoin de comprendre le sens de l'UL.

L'enseignant peut fournir aux étudiants une liste de mots dont le genre pose le plus souvent des difficultés. Il s'agit notamment des mots usuels dont le genre diffère en langue première et ceux commençant par une voyelle. D'ailleurs même, le simple fait de travailler sur ces cas doit permettre de développer chez les étudiants un doute stratégique devant ces cas.

Relativement à la position de l'adjectif, certains dictionnaires comme *Le Petit Robert* mentionnent clairement au début de l'article (*après le nom, avant le nom*) afin de permettre au lecteur de comprendre les nuances de sens issues du changement de la position de l'adjectif par rapport au nom qu'il qualifie. Un travail sur des adjectifs comme *GRAND*, *ANCIEN*, *PAUVRE*, *NOUVEAU* pourrait diminuer ce type d'erreurs.

En somme, les informations lexicomorphologiques qui caractérisent une UL peuvent être récupérées dans les articles de dictionnaire pourvu que les étudiants sachent décoder leurs abréviations et tirer profit des exemples accompagnant les définitions.

1. 3. Les erreurs formelles

Les erreurs formelles constituent la deuxième classe d'erreurs la plus fréquente dans notre corpus (après les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique). Prévenir ces erreurs ne semble pas évident, sauf dans quelques cas très répandus, comme **DÉRIGÉ*, **TRÉS*, **RÉPENDRE*, **FONTOME*, **ABONDONNER*. Néanmoins, il est important que l'enseignant rectifie les signifiants déformés des mots lors de la correction. Le recours au dictionnaire dans ce genre d'erreurs ne peut pas résoudre le problème, puisque l'étudiant risque de ne pas trouver le mot sous l'orthographe qu'il croie correcte ou se décourager s'il cherche à différents endroits dans le dictionnaire sans trouver le mot.

Dans le cas d'erreurs répandues, il peut être pertinent que l'enseignant regroupe les mots les plus affectés dans leur forme dans une liste qu'il peut ensuite présenter en classe dans le but que les étudiants soient sensibilisés de leurs formes correctes.

Comme les homophones et les paronymes sont la source de nombreuses erreurs formelles, il pourrait être pertinent que l'enseignant travaille ces deux relations lexicales en classe. Il peut par exemple proposer aux étudiants une liste des paronymes les plus répandus, liste qu'il peut, d'ailleurs, lui-même élargir en fonction des erreurs observées.

Un travail sur les locutions permettrait sans doute de faire augmenter leur stock chez les étudiants, et les encouragerait davantage à les utiliser lors de la rédaction. Pour cela, l'enseignant doit leur montrer la façon de trouver ces expressions dans le dictionnaire afin de vérifier leurs formes et leurs sens.

Afin d'éviter de produire des UL inexistantes, un travail sur les préfixes et les suffixes s'avère très utile. Des activités de créations lexicales à partir de préfixes et de suffixes en mettant l'accent sur le contenu sémantique de ces éléments morphologiques ajoutés peuvent aider les étudiants à comprendre

le sens des nouvelles UL qu'ils peuvent rencontrer dans leurs lectures. Sensibiliser les étudiants sur la nécessité de vérifier dans le dictionnaire l'existence des mots qu'ils construisent eux-mêmes à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe.

Dans le cas où un étudiant produit une périphrase au lieu d'utiliser un terme précis (ex. *MAISON D'ABEILLES* pour *RUCHE*), il serait plus pertinent que l'enseignant lui montre le terme qui remplace cette périphrase dans la langue, car il se peut que l'étudiant ne le connaisse pas. Dans le cas où le travail ne fait pas objet d'une correction en classe, l'enseignant devrait noter le terme équivalent sur la copie de l'étudiant. Il pourrait être intéressant que l'enseignant forme une liste des périphrases produites avec les termes correspondants qu'il remet ensuit aux étudiants. L'usage d'un dictionnaire encyclopédique comme *Le Petit Larousse* dans ce cas ne peut être que recommandé car les images peuvent faciliter la tâche des apprenants dans le recherche des mots-cibles.

1. 4. Les erreurs sémantiques

Le taux élevé des erreurs mettant en jeu des UL ayant un sens proche ou synonyme du sens visé nous laisse croire qu'il pourrait être pertinent de travailler en classe sur des UL liées par le sens. À cet effet, l'enseignant peut recourir à un dictionnaire de synonymes pour élaborer des activités fondées sur des groupes d'UL liées par le sens dans l'objectif de faire ressortir les nuances sémantiques qui les distinguent. L'étudiant doit être, par exemple, en mesure de distinguer sémantiquement entre les verbes *ÉCOUTER* et *ENTENDRE*, *OBSERVER* et *VOIR*, *CONSTRUIRE* et *FABRIQUER*. Un ordre de priorité s'impose : insister sur les verbes et les noms, puis les adjectifs et les adverbes. Ces activités peuvent également inclure des hyperonymes afin de sensibiliser les étudiants sur la nécessité de connaître et d'utiliser les termes spécifiques pour éviter ainsi le recours aux termes génériques. Le travail sur des ensembles d'UL liées par le sens permet certainement aux étudiants d'enrichir et de structurer leur vocabulaire et développer la capacité de

choisir le terme qui convient au contexte tout en étant conscient du fait qu'il n'existe pas, du moins dans le langage technique, des synonymes absolus.

D'autres erreurs témoignent d'une connaissance imparfaite du sens de l'UL. A cet effet, il est nécessaire de travailler sur le sens des UL erronées à l'aide d'un dictionnaire. La lecture permet également d'approfondir la connaissance du sens de l'UL dans la mesure où elle appelle des efforts de compréhension qui sont à même de rendre ce sens plus intelligible.

Comme les erreurs issues du non-respect des contraintes pesant sur les actants d'une UL sont difficilement prévisibles, l'enseignant peut, lors de la correction, choisir quelques erreurs et les travailler en classe en cherchant ces contraintes dans les articles de dictionnaire. Faute de quoi, l'enseignant peut lui-même tenter d'expliquer ces contraintes à partir de différents exemples d'utilisation d'UL. Il peut par la suite demander aux étudiants de composer des phrases contenant les UL expliquées pour vérifier si ces contraintes sont respectées ou non.

Dans le cas d'impropriétés et de pléonasmes, il peut être intéressant de fournir aux étudiants une liste des erreurs les plus fréquentes afin qu'ils évitent de les réutiliser. Il est également possible de leur demander de noter les formes correctes dans un aide mémoire afin de les réviser chaque fois que l'occasion se présente. L'enseignant peut également proposer des activités sur ce type d'erreur et demander aux étudiants de trouver les formes correctes.

Dans le cas où la rédaction ne fait pas l'objet d'une correction en classe, il est important que l'enseignant fournisse la forme correcte pour toute erreur sémantique afin de permettre à l'étudiant de se rendre compte de son erreur, et d'enrichir ainsi son vocabulaire. À ce sujet, il importe de sensibiliser les étudiants sur la nécessité de relire leurs copies, lorsqu'ils corrigent le sujet d'évaluation en classe, et de ne pas se contenter de voir la note.

1. 5. Les erreurs de combinatoire lexicale

Enrichir son vocabulaire ne se mesure pas par le nombre de mots connus, mais aussi et surtout par la maîtrise de leurs combinaisons et des contraintes inhérentes. Par conséquent, remédier aux erreurs liées à la combinatoire lexicale nécessite de bien comprendre le phénomène de la collocation. Certains sont allés jusqu'à affirmer que «*la maîtrise des unités polylexicales, et surtout des collocations, constitue la clef de voûte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire*» (Binon et Verlinde, 2003 :31). Les erreurs de ce type observées dans notre corpus se manifestent principalement par le choix inapproprié du collocatif et le non-respect des contraintes d'emploi de ce dernier. Ce que les étudiants doivent comprendre, c'est qu'il n'y a aucune règle qui régit le choix de tel ou tel collocatif, seul l'usage atteste de ces cooccurrences[100].

Bien que les dictionnaires rendant compte des collocations de façon systématique et organisés fassent cruellement défaut (Binon et Verlinde, 2003 : 33), certains collocatifs sont présentés dans les exemples fournis dans les articles de dictionnaires. Il est donc intéressant d'encourager les étudiants à lire les exemples lorsqu'ils consultent les dictionnaires dans leurs versions papier et informatisée. Mais avec le développement des moyens informatiques, les moteurs de recherche comme *Google* permettent de calculer systématiquement les cooccurrences privilégiées de chaque mot. Certains ouvrages spécialisés tels que le *Dictionnaire des cooccurrences* de Jacques Beauchesne (2001)[101], ou des logiciels comme le correcteur *Antidote* peuvent également être utiles en affichant les collocations recherchées.

[100] Un apprenant se demanderait «*pourquoi dit-on : passer des vacances et non pas faire des vacances ?*»

[101] Ce dictionnaire est offert en ligne gratuitement en français à l'adresse [http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/cooc/index-fra.html?lang=fra]

Lors de la présentation d'un nom nouveau, l'enseignant peut saisir l'occasion pour demander aux étudiants de chercher les différents verbes avec lesquels ce nom peut apparaître, ou encore leur demander de noter dans un aide mémoire les cooccurrences les plus usuelles dont ils peuvent avoir besoin dans la rédaction. Cette façon de faire contribuera certainement à enrichir leur vocabulaire par les différentes combinaisons des mots et à leur faire éviter tout choix inapproprié ou hasardeux des collocatifs.

1. 6. Les erreurs de combinatoire pragmatique

Lors de la correction des textes de notre corpus, nous avons pu constater que l'écrasante majorité des erreurs liées à la combinatoire pragmatique se traduisent par l'emploi de termes appartenant au registre familier. Intervenir face à ces erreurs nécessite d'abord de sensibiliser les étudiants à l'existence de différents registres de langues, registres dont les fonctions sont en complémentarité et non en concurrence. Il s'agit d'attirer leur attention sur le fait que beaucoup de termes employés à l'oral sont inappropriés dans une rédaction produite dans un contexte académique. Celle-ci exige plutôt un registre standard ou courant.

Comme le dictionnaire est un outil essentiel dans l'apprentissage du lexique, une familiarisation avec les abréviations relatives aux registres de langue de type *fam*. ou *vx* aidera les étudiants à se rendre compte du fait que l'on ne peut pas employer n'importe quel mot pourvu qu'il figure dans le dictionnaire. Certains d'entre eux appartiennent à la langue orale, d'autres sont d'un usage vieilli ou véhiculent des connotations péjoratives. Il serait également très intéressant de travailler la notion de connotation en classe afin de sensibiliser les étudiants l'importance connaître la charge connotative que peut véhiculer une UL.

Lors de la correction, il pourrait être pertinent que l'enseignant mette une annotation de type *fam.* et proposer un terme équivalant dans le registre standard. L'enseignant peut également réunir les termes familiers fréquents dans une liste et en faire part aux étudiants afin d'éviter de les réemployer. Il pourra par la suite leur demander de rechercher les termes correspondants dans un registre standard ou soutenu.

1. 7. Les locutions

Le peu de locutions rencontrées dans les textes rédigés par nos étudiants nous porte à croire qu'il faudra se concentrer davantage sur ce type d'UL. Mettre l'accent sur les locutions peut se faire lors de la lecture d'un texte, par exemple, en sensibilisant les étudiants sur leur existence, leur formation et leur importance dans la compréhension. Les étudiants doivent s'intéresser aux expressions qu'ils peuvent rencontrer dans leurs lectures, réviser la forme et le sens de celles qu'ils connaissaient déjà et consigner les nouvelles dans un aide mémoire.

Encore une fois, le dictionnaire s'avère un outil très utile en fournissant un nombre assez important de locutions les plus usuelles. Il importe donc de montrer aux étudiants comme les retrouver dans le dictionnaire, c'est-à-dire en cherchant dans l'article d'un des termes de l'expression, par exemple, *prendre ses jambes à son cou*, apparaît à la fois dans les articles de *JAMBE* et de *COU*, mais pas dans celui de *prendre*.

L'enseignant peut également proposer des activités dans le but d'enrichir le vocabulaire des étudiants par de nouvelles expressions, par exemple, en leur demandant de trouver les locutions dans lesquelles figure tel ou tel mot ou d'indiquer le sens de certaines expressions à l'aide d'un synonyme.

1. 8. L'orthographe lexicale

Bien que notre thèse ne vise pas l'étude détaillée des erreurs orthographiques, la part considérable qu'occupent ces erreurs dans notre corpus (35,6%) ne fait que nous convaincre de la nécessité de traiter ce type d'erreurs mettant en jeu la forme de l'UL.

Comme les lettres muettes et le choix des graphèmes posent énormément de difficultés à nos étudiants, nous croyons que la solution réside dans le recours systématique au dictionnaire afin de vérifier la forme de l'UL en question. Le français n'étant pas une langue phonétique, les étudiants doivent être vigilants face aux lettres muettes et au choix de graphèmes correspondants aux phonèmes.

Même à l'université, l'accent, les traits d'union ou la cédille font souvent objet de négligence de la part de nos étudiants ; ces derniers doivent les prendre avec plus de sérieux, notamment lorsqu'ils savent que la prononciation du mot en dépend fortement. L'enseignant, quant à lui, doit relever systématiquement ce type d'erreurs et mentionner la forme correcte. Sanctionner les étudiants pour ces erreurs, souvent banalisées, pourrait les rendre plus vigilants et tâcher à écrire les UL avec leurs formes correctes.

2. Intervention didactique en réponse à l'explication des erreurs lexicales : un cours de lexicologie basé sur la LEC

Nous présentons, sous ce titre, le cours de lexicologie élaboré sur la base d'un système notionnel issu des travaux de la LEC en nous référant notamment aux travaux de Polguère et Mel'čuk, fondateurs de la TST.

2. 1. Mise en conformité du cours

Nous présentons dans ce qui suit quelques informations utiles à la mise en conformité du cours dans le nouveau socle commun de la licence de français[102] :

- Semestre : 3 et 4

- Matière : Lexicologie (contenu pour la matière *linguistique* dans le socle commun domaine *Lettres et Langues étrangères*)

- Crédits : 2

- Coefficient : 1

- Volume horaire hebdomadaire (VHH) : 01h30

- Séances : Séance de Travaux Dirigés (TD) de (1h30)

- Volume horaire semestriel (VHS) : 45h (15 semaines)

- Mode d'évaluation : Contrôle continu + Examen

2. 2. Description du cours

Ce cours vise l'acquisition des connaissances nécessaires portant sur la structure et le fonctionnement du lexique du français. Sont développées parallèlement aux connaissances métalexicales, les connaissances lexicales à travers les divers exemples d'illustration ainsi que les activités d'application. Ce cours se propose, dans un premier temps, de présenter les notions fondamentales utilisées en lexicologie sous forme d'une mise au point terminologique. Il s'intéresse ensuite à l'UL et ses propriétés sémantiques et de combinatoire restreinte. La structure du lexique est examinée sous l'angle des différentes relations qu'entretient l'UL au sein du lexique. Ce cours favorise un usage meilleur du dictionnaire lorsqu'il s'agit de la notion de définition lexicographique et des fonctions lexicales.

[102] Voir annexe (6).

2. 3. Objectifs du cours

Ce cours poursuit les quatre objectifs suivants :

1. Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique ainsi que les différents phénomènes lexicaux.
2. Acquérir les connaissances lexicales à travers les différents exemples d'illustration ainsi que activités lexicales proposées.
3. Utiliser plus efficacement le dictionnaire par une meilleure compréhension de la définition lexicographique.
4. Promouvoir l'usage du dictionnaire explicatif et combinatoire issu de la LEC.

2. 4. Prérequis

Ce cours est destiné aux étudiants de 2ème année de licence de français ayant suivi les cours de linguistique et de grammaire dispensés en 1ère année et ayant obtenu leurs crédits. Une maîtrise des notions de base en linguistique et en syntaxe est donc exigée, notamment celles de *langage*, *langue*, *parole* et *discours*, *le signe linguistique*, *les axes syntagmatique et paradigmatique*, *la diachronie* et *la synchronie*, notions développées au départ selon la tradition structuraliste initiée par Ferdinand De Saussure (1916).

2. 5. Modalités pédagogiques

Les séances doivent comporter des exposés magistraux, des travaux en groupes et des ateliers où les étudiants seront amenés à travailler des activités lexicales portant sur les notions en lien avec le cours. Néanmoins, le programme des enseignements de licence ne consacre qu'une séance de travaux dirigés (TD) à la matière de linguistique ; ce qui constitue réellement une contrainte non pas seulement du temps mais aussi d'organisation du cours. Une possibilité doit être envisagée par le chef du département en concertation avec l'équipe de formation de licence :

augmenter le volume horaire de cette matières pour 3h00 au lieu de 1h30 constitué d'une séance de cours magistral (CM=1h30) et d'une séance de travaux dirigés (TD=1h30).

2. 6. Évaluation

L'évaluation dans ce cours suit celle pratiquée généralement en système LMD, à savoir un contrôle continu (CC) et un examen de fin de semestre (EFS). La note de CC correspond à l'évaluation du travail de l'étudiant durant le semestre ; elle est composée d'une note d'interrogation (15/20), de la note d'assiduité (3/20) et d'une note de participation (2/20). Comme cette évaluation revêt un caractère continu, nous favorisons donc une démarche qui consiste à faire travailler les étudiants tout au long du semestre et ce, en leur proposant des devoirs à faire à la fin de chaque séance. Il pourra s'agir d'une recherche sur la notion à aborder la séance suivante ou le prochain cours, d'un exercice à résoudre nécessitant une recherche approfondie, d'un problème de description linguistique, ou d'un quiz informatif, etc. La somme des travaux remis fera l'objet d'une correction de la part de l'enseignant et participera dans la note de CC. L'EFS, quant à lui, doit porter sur les notions vues durant le semestre ; le sujet d'examen doit être composé de deux volets, l'un théorique (notions à définir, citation à commenter, problème à discuter) et l'autre pratique (exercices à résoudre).

2. 7. Programme détaillé du cours

Cours	Séances	Contenu
Cours 1 **Notions préliminaires**	**Séance 1.** - Langage, langue et parole (rappel) - Le signe linguistique (rappel) - Les axes syntagmatique et paradigmatique (rappel).	*Langue, langage, parole, le signe linguistique, dimensions du signe linguistiques caractères du signe linguistique, système, structure, syntagme, paradigme, axe syntagmatique, axe paradigmatique,*
	Séance2. -Lexique et vocabulaire - La lexicologie comme branche de la linguistique	*Lexique (d'une langue), vocabulaire (d'un texte), vocabulaire (d'un individu), les parties du discours (= classe grammaticale, catégories syntaxiques)*, *lexicologie*
Cours 2 **L'unité lexicale ou *lexie***	**Séance 3.** le «Mot», un terme ambigu	*Mot, Mot-forme, mots grammaticaux, mots lexicaux, unité lexicale, lexie*
	Séance 4. Le lexème et la locution	*Lexème, locution, non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement*
Cours 3 **Éléments de morphologie**	**Séance 5.** Signe morphologique élémentaire	*Morphe, morphème, allomorphe, radical, affixe, suffixe, préfixe*
	Séance 6. Procédés de formation de mot	*Flexion, dérivation, composition, abréviation, siglaison*
Cours 4 **Le sens linguistique**	**Séance 7.** Le sens linguistique	*Paraphrase, dénotation, connotation*
	Séance 8. L'analyse du sens	*Prédicat sémantique, participants sémantiques, objet sémantique,*

Cours 5 **La combinatoire restreinte**	**Séance 9.** La combinatoire restreinte	*Combinatoire restreinte, régime, préposition régie*
	Séance 10. La collocation	*Collocation, base, collocatif, patron de collocation*
Cours 6 **Relations formelles lexicales**	**Séance 11.** Homonymie et paronymie	*Homonymie, homophonie, homographie, paronymie*
Cours 7 **Relations sémantiques lexicales**	**Séance 12.** Hyperonymie et hyponymie	*Hyperonymie, hyponymie, hiérarchie sémantique*
	Séance 13. Polysémie	*Vocable, acception, polysémie, monosémie*
	Séance 14. La dérivation sémantique	*Synonymie, antonymie, conversivité*
Cours 8 **Lexicographie et dictionnaire**	**Séance 15.** La définition lexicographique	*Lexicographie, types de dictionnaire, définitions lexicographiques*.
	Séance 16. Application des notions vues sur un article du dictionnaire. Cas du LAF	*Différentes notions déjà vues peuvent être re-exploitées*.
Cours 9 **Activités de production écrite**	**Séance 17.** Travail à partir de fiches lexicales crées pour la rédaction	*Exploitation de connaissances lexicologiques dans la rédaction d'un texte*

Tableau 11. Programme détaillé du cours de lexicologie

2. 7. 1. Cours (1) : Notions préliminaires

Ce cours présente quelques notions préliminaires que nous jugeons nécessaires pour l'étude du lexique. La première séance consiste en un rappel de quelques notions linguistiques supposées être acquises par les étudiants car devant être abordées en cours de linguistique et de grammaire de la 1ère année de licence. La deuxième séance, quant à elle, présente des notions dont la définition doit permettre de situer l'objet de cours. Il s'agira de faire prendre conscience aux étudiants que le lexique peut être étudié, au même niveau que la syntaxe et la morphologie, dans le cadre de la lexicologie, branche de la linguistique.

Séance 1

Sujet	Notions préliminaires (Révision)
Notions	*Langue, langage, parole, le signe linguistique, dimensions du signe linguistiques caractères du signe linguistique, système, structure, syntagme, paradigme, axe syntagmatique, axe paradigmatique,*
Objectif(s)	Rappeler aux étudiants les notions susmentionnées déjà vues en cours de linguistique
Séance	TD
Durée	1h30

Déroulement de la séance[103]

1. L'enseignant demande aux étudiants de définir la notion de *langue* et de dire s'il existe une différence entre les notions de *langue* et de *langage*. À partir des réponses des étudiants, l'enseignant vérifie s'ils distinguent entre ces deux notions. Comme ces notions auraient déjà été abordées en

[103] Cette représentation du déroulement de la séance est le fruit d'un effort personnel de réflexion et n'est en aucun cas obligatoire ; les collègues désireux d'enseigner ce cours peuvent assurer ces séances selon la manière qui leur semble appropriée à ceci près qu'ils ne sortent pas du cadre de la théorie adoptée et du système notionnel qui la fonde.

1ère année, l'on s'attend à ce que les étudiants puissent définir correctement la notion de *langue*.

2. L'enseignant présente la définition de la notion de *langue* en insistant sur les deux points suivants :

A/ La langue est un outil privilégié de communication, mais n'est pas le seul outil que nous *utilisons*. D'autres moyens jouent un rôle communication tels que

- *Les gestes de la main pour dire au revoir, ou mettre l'index sur la bouche pour demande le silence*.
- *Les expressions faciales qui sont des formes faites par le visages comme tirer la langue, sourire, faire la moue*, etc.
- *Les geste corporels comme tourner le dos, croiser les bras* etc.
- *Gestes basés sur le contact physique avec d'autres personnes comme serrer la main, donner une tape sur l'épaule, embrasser*, etc.
- *Des moyens fabriqués par l'homme à des fins communicatives tels que les panneaux de signalisation, les feux de circulation, les affiches, les sons des cloches*, etc.

B/ La langue est un système de signes et de règles : la langue n'est pas un simple répertoire d'éléments disparates. Les signes composant la langue sont organisés en un système à l'intérieur duquel ils entretiennent des rapports assurant leur combinaison de telle sorte que cette organisation interne permet de créer une infinité de messages.

La notion de *langue* définie, L'enseignant peut poser la question : *est-ce que les animaux parlent* ? La réponse est non ; les animaux ne parlent pas, mais communiquent à l'aide de divers moyens comme le chant des oiseaux, les positions des oreilles et de la queue chez le chien ou le loup, les signaux lumineux chez la luciole, etc. Il s'agit d'amener les étudiants à l'idée que le *langage* est une faculté innée chez les humains qui leur permet de communiquer des idées à l'aide de la langue.

3. L'enseignant demande par la suite aux étudiants de définir la notion de *parole* par rapport à celle de *langue*. La *parole* comme étant l'actualisation de la *langue* à travers des échanges langagiers entre au moins deux individus : *le locuteur* et *le destinataire*.
4. L'enseignant aborde par la suite la notion de *signe linguistique*. Celui-ci se définit comme étant une association entre une image acoustique (signifiant) et une image mentale (signifié). *Le signe linguistique*, tel que défini par De Saussure (1916) se caractérise par *l'arbitraire*, *l'immutabilité*, *La linéarité*.
5. À ce sujet, l'enseignant doit souligner que cette vision bidimensionnelle du signe linguistique a été dépassée dans le cadre de la théorie Sens-Texte (TST) ; celle-ci attribue au signe linguistique trois facettes : un signifiant, un signifié et un syntactique ou *combinatoire restreinte*. La syntactique regroupe l'ensemble des informations permettant d'utiliser correctement ce signe dans la langue (genre, invariabilité, régime, etc.)
6. Après avoir défini la langue et le signe linguistique, l'enseignant interrogera les étudiants sur la notion de *système* que constitue la langue. La discussion doit conclure que les signes linguistiques entretiennent des rapports sur les axes syntagmatique et paradigmatique. Le premier est horizontal en ce sens qu'il rend compte des relations de *combinaison* et de *disposition* unissant les unités du même syntagme. Le second est vertical et désigne les divers rapports liant les unités du même paradigme.

Séance 2

Sujet	Notions préliminaires
Notions	*Lexique (d'une langue), vocabulaire (d'un texte), vocabulaire (d'un individu), les parties du discours (= classe grammaticale, catégories syntaxiques)*, *lexicologie*
Objectif(s)	- Distinguer la notion de *lexique* de celle de *vocabulaire* - Comprendre la notion de *vocabulaire d'un individu* - Comprendre la notion de *vocabulaire d'un texte* - Connaître ce qu'on entend par *lexicologie*
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant demande aux étudiants de définir les notions de *lexique* et de *vocabulaire* et de dire s'il existe des différences entre ces deux notions. Il peut par exemple poser les questions : *Le lexique et le vocabulaire désignent-ils la même chose* ? *Le dictionnaire contient-il tous les mots du lexique* ?
2. L'enseignant guide les réponses des étudiants et anime la discussion ; Le lexique est l'ensemble des lexies (cette notion sera abordé avec plus de détails au cours 2) d'une langue ; il a uns statut théorique puisque l'on ne peut dire de combien de mots il contient ; Il n'est pas un ensemble fini d'autant plus que de nouvelles unités lexicales peuvent y être ajoutées. Aussi le dictionnaire ne peut-il décrire entièrement cet ensemble si vaste et fluctuant.
3. Cette discussion doit conduire à la présentation de la notion de *vocabulaire*. Celui-ci n'est qu'un sous-ensemble du lexique contenu dans un texte ou maîtrisé par un individu. Il faut donc distinguer entre vocabulaire d'un texte, qui est concret et comptable et le vocabulaire

d'un individu désignant les lexies d'une langue maîtrisées par un individu.

4. Un lien avec la séance précédente doit être établi lorsque l'enseignant amène les étudiants à conclure que le lexique est du domaine de la langue et alors que le vocabulaire relève de la parole.
5. Étant défini comme la somme des lexies dont se compose une langue, lexique constitue l'objet d'étude de la *lexicologie*, branche de la linguistique.

2. 7. 2. Cours (2) : L'unité lexicale ou la lexie

Après avoir défini le lexique par rapport au vocabulaire, et après avoir montré que le lexique constitue l'objet d'étude de la lexicologie, ce cours vient mettre l'accent sur la composante de ce lexique, à savoir *l'unité lexicale* ou *la lexie*. Parler de cette notion ne peut se faire sans remettre en cause l'emploi du terme *mot* entouré de confusions. Le choix d'utiliser le terme *unité lexicale* doit permettre de dissiper toute équivoque. La deuxième séance de ce cours porte sur les deux éléments lexicaux que désigne la notion *d'unité lexicale* ou *lexie*, à savoir : *lexème* et *locution*.

Séance 3

Sujet	Le «Mot», un terme ambigu
Notions	*Mot, Mot-forme, mots grammaticaux, mots lexicaux, unité lexicale, lexie*
Objectif(s)	- Comprendre l'ambigüité du terme *mot* et son inadéquation pour la description lexicologique - Comprendre la notion d'*unité lexicale* ou *lexie*
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant demande aux étudiants de définir la notion de *mot* ; L'enseignant prend connaissances des définitions données par les étudiants et leur propose une phrase dans laquelle ils devront compter le nombre de mots, comme *Nous avons mangé hier des pommes de terre*. On s'attend à ce que les décomptes soient différents en raison de la diversité des définitions qu'ils peuvent proposer. Certains peuvent compter huit, d'autres seulement cinq mots. Le premier décompte s'appuie sur un point de vue graphique, alors que la seconde se base sur un point de vue sémantique.
2. L'enseignant saisit l'occasion pour souligner l'ambigüité qui entoure le terme *mot* dans la mesure où il renvoie à des entités différentes.
3. Il faut expliquer aux étudiants que ces entités doivent être distinguées par des termes précis : *mot-forme*, *unité lexicale de type lexème, unité lexicale de type locution*.
4. L'unité lexicale est le terme employé dorénavant pour désigner deux types de regroupements : 1) soit des mots-formes ou lexèmes, ou des constructions linguistiques distinguées par la flexion, c'est-à-dire *locution*.
5. Ces deux divisions de la lexie feront l'objet de la séance 4.

Séance 4

Sujet	Unités du lexique : lexème et locution
Notions	*Lexème, locution, non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement*
Objectif(s)	- Comprendre la notion de lexème - Comprendre la notion de locution
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. Cette séance vise à expliciter les notions de *lexème* et de *locution*, les deux types de l'unité lexicale. L'enseignant commence d'abord par définir la notion de *lexème* comme une lexie regroupant des mots-formes ne se distinguant que par la flexion. Cette définition affichée au diapo doit être accompagnée d'exemples comme *chien* est un lexème en français associé à deux mots-formes *chien* (singulier) et *chiens* (pluriel), *malin* est un lexème associé aux-formes *malin* (masculin) et *maligne* (féminin) ou encore *canal* est un lexème associé aux mots-formes *canal* (singulier) et *canaux* (pluriel).
2. Le reste de la séance sera consacré à la caractérisation de la notion de *locution*. L'enseignant peut poser la question suivante : *est-ce que toutes les lexies sont des lexèmes* ? La réponse est non. Des exemples peuvent appuyer cette réponse comme *pomme de terre* ou *bouc émissaire* qui sont des lexies, mais pas des lexèmes puisqu'elles ne regroupent pas des mots-formes ; ce sont des expressions linguistiques complexes.
3. Afin que les étudiants puissent distinguer facilement ces deux types de lexies, l'enseignant peut remettre aux étudiants un texte et leur demander de relever toutes les locutions et de les classer selon la catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectif, adverbe, préposition, etc.). On obtient ainsi *une locution nominale* (fruit de mer, nid de poule..); *une locution verbale* (rebrousser chemin, rouler sa bosse...); une locution adjectivale (*en panne, bon enfant*...), *une locution adverbiale* (*au hasard*, *sur le champ*..), *une locution prépositive* (*à propos de*, *autour de*...)...etc.
4. Après avoir relevé puis classé ces locutions, la question sera de savoir ce qui caractérise ces expressions linguistiques. D'abord, *la non-compositionnalité sémantique*, c'est-à-dire que le sens de la locution ne peut être déduit à partir des sens des unités qui la composent ; ainsi,

une pomme de terre ≠ pomme + terre, ni *bouc émissaire ≠ bouc + émissaire*.

5. L'enseignant doit également attirer l'attention des étudiants sur le caractère figé de la locution en ce sens que l'on ne peut pas insérer un élément à l'intérieur de cet ensemble : dire par exemple **pomme verte de terre*.
6. La locution fonctionne donc comme un bloc et possède une autonomie de fonctionnement.
7. Afin de vérifier si les objectifs sont atteints, l'enseignant peut proposer des exercices (diapo)

2. 7. 3. Cours (3) : Éléments de morphologie

Comme la lexie se définit aussi par sa forme, c'est-à-dire son signifiant, il est nécessaire d'introduire quelques notions de morphologie dans notre cours de lexicologie. Nous consacrons la première séance à la définition de la morphologie comme branche de la linguistique s'intéressant aux mots-formes, ainsi qu'à la présentation des signes élémentaires morphologiques (morphe, morphème, allomorphe, radical, affixe, etc.). La deuxième séance mettra le point sur les procédés d'assemblage de ces éléments morphologiques.

Séance 5

Sujet	Signe morphologique élémentaire
Notions	*Morphologie, morphe, morphème, allomorphe, radical, affixe, suffixe, préfixe*
Objectif(s)	- Comprendre les signes morphologiques constituant le signifiant de la lexie.
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant présente le cours aux étudiants. Il s'agit d'introduire quelques notions relatives à la morphologie et dont l'usage est incontournable dans un cours de lexicologie.

2. Il faut d'abord définir la morphologie comme la branche de la linguistique qui étudie la structure des mots-formes. Ceci dit, deux points doivent abordés dans ce cours :

   a). Les éléments constitutifs de cette structure, (qui feront l'objet de cette séance)

   b). Les différents mécanismes d'assemblage de ces éléments (seront abordés la séance suivante).

3. À partir deux listes de mots-formes :

   a) *maison, canard, vite, mais*, etc. ;

   b) *maisons*, *sincèrement*, *incompatible*, etc.,

   L'enseignant demande aux étudiants par quoi peuvent se distinguer les mots-formes de la liste (a) de ceux de la liste (b) sur le plan formel. Il s'agit d'amener les étudiants au constat que les premiers ne peuvent être analysés en d'autres signes ; alors que les seconds sont le résultat de la combinaison de plusieurs signes :

   - *maisons* : *maisons + -s*
   - *sincèrement* : *sincère + -ment*
   - *incompatible* : *in+compati + -ble*

   Lorsqu'on décompose ces mots-formes, on obtient des signes qui ne sont pas analysables en eux-mêmes ; ce sont donc des *morphes*. Les morphes résultent de l'analyse morphologique des mots-formes.

4. L'enseignant peut par la suite proposer la paire de mots-formes suivante (tirée de Polguère, 2008) :

- *stupide / stupidité* ;
- *majeur / majorité*.

Il fait remarquer aux étudiants que l'analyse morphologique de ces mots-formes devrait donner :

- *stupidité = stupid + -ité*
- *majorité = major + -ité*

On voit bien que certains morphes prennent deux formes différentes (*majeur ~major* ; *stupide~ stupid*). Il faudra donc envisager un terme qui regroupe les deux formes d'un même morphe, c'est le *morphème*.

5. Le morphème est donc le regroupement de morphes «alternatifs» ayant le même signifié. Ainsi *majeur* et *major* sont deux morphes du même morphème *MAJEUR.*
6. L'enseignant peut à présent introduire une troisième notion morphologique : les morphes regroupés sous un même morphème sont appelés des *allomorphes* de ce morphème. Cette notion correspond à celle d'*allophone* de phonème en phonologie.
7. D'autres notions ne sont pas moins importantes que celles déjà évoquées. Ce sont les notions de *radical* et d'*affixe*. L'enseignant aborde ces deux notions à partir d'exemples comme *parler* et *décomposable*. Ainsi l'on peur analyser *parler* en *parl-er* et *décomposable* en *dé-compos-able*. Ce sont les morphes *parl-* et *compos-* qui véhiculent le signifié de la lexie. On parle dans ce cas de *radical*. Il se définit comme «*l'élément morphologique qui porte le signifié associé en propre à cette lexie*» (Polguère, 2008:52).
8. Après avoir défini le radical, l'enseignant peut introduire la notion d'*affixe*. Celui-ci désigne les signes morphologiques qui viennent s'ajouter au radical, mais qui sont de nature particulière. L'affixe apparaît sous deux formes :

- Un suffixe qui se combine à droite du radical ; par exemple, *-ons* dans *marchons*, *-eur* dans *chargeur* ou *-ment* dans *fondement*. A l'intérieur de cette même classe d'affixe, on distingue des *suffixes dérivationnels* et *des suffixes flexionnels*. Les premiers servent à former des mots construits comme *batt-age*, *aliment-aire*. Les seconds sont porteurs d'indications d'ordre grammatical (genre, nombre, personne, temps, mode). Ainsi le *-s* indique le pluriel, dans les noms et les adjectifs ; le *-e* indique le féminin dans les adjectifs.

- Un préfixe qui se combine à gauche du radical ; par exemple *dé-* dans *défaire* ou *re-* dans *redire*.

9. L'enseignant peut fournir aux étudiants des tableaux contenant les suffixes et préfixes les plus productifs en français (voir Huot, 2001).
10. L'enseignant peut ainsi conclure la séance en précisant aux étudiants qu'il existe trois mécanismes qui rendent compte de la structure des mots-formes en français : la flexion, la dérivation et la composition.

Séance 6

Sujet	Procédés de formation de mots
Notions	*Flexion, dérivation, composition, l'abréviation, la siglaison*
Objectif(s)	- Comprendre les procédés de formations de mots en français.
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. Cette séance est consacrée à l'explication des procédés de formations de mots du français. Chaque procédé doit être d'abord défini puis illustré par des exemples.

2. L'enseignant explique d'abord la flexion comme consistant en la combinaison d'un radical et d'un affixe dit *flexionnel*. Cet affixe présente deux caractéristiques : - Son signifié appartient à une catégorie flexionnelle qui regroupe un nombre d'éléments très restreint ; par la catégorie flexionnelle du nombre regroupant *singulier* et *pluriel*. - Lorsqu'il se combine au radical, il donne un mot-forme associé à la même lexie. Ainsi, l'affixe flexionnel de l'infinitif *-er* associé au radical *cherch-* produit le mot-forme *chercher* ; ce même radical combiné à l'affixe flexionnel de la 1ère personne du pluriel *-ons* forme le mot-forme *cherchons*. *Chercher* et *cherchons* sont donc des formes fléchies de la lexie *CHERCHER*.
3. La dérivation, quant à elle, consiste en la combinaison d'un radical et d'un affixe dit *dérivationnel*. Cet affixe se distingue par le fait que son signifié se rapproche de celui d'une lexie. De plus, sa combinaison à un radical donne un mot-forme qui est associé à une autre lexie. Ainsi, l'affixe dérivationnel *-eur* combiné au radical verbal *cherch-* produit le mot-forme *chercheur* ; le substantif *passivité* a été créé à partir de l'adjectif *passive* ou encore *agréablement* à partir de l'adjectif *agréable.* L'affixe dérivationnel peut être soit un préfixe, soit un suffixe.
4. Il faut expliquer aux étudiants que lorsqu'on combine un radical d'une lexie L_1 à un affixe dérivationnel pour donner le radical d'une autre lexie L_2, on se trouve devant un des quatre cas décrits par Polguère (2008):

Cas de figure	Exemples
• Sens L_1 fait partie du sens L_2 • Partie du discours de L_1 = Partie du discours de L_2	LOUER (verbe) → RELOUER (verbe)
• Sens L_1 fait partie du sens L_2 • Partie du discours de $L_1 \neq$ Partie du discours de L_2	CHANTER (verbe) →CHANTEUR (nom d'agent)
• L_1 et L_2 sont équivalents • Partie du discours de L_1 = Partie du discours de L_2	CON (nom) → CONARD (nom)
• L_1 et L_2 sont équivalents ➢ Partie du discours de $L_1 \neq$ Partie du discours de L_2	DÉCIDER (verbe) → DÉCISION (nom)

5. D'autres types de dérivation méritent d'être soulignés : il s'agit de la *dérivation impropre* et de *la dérivation régressive*. La première survient lorsqu'une lexie change de catégorie grammaticale sans changer de forme. Dans *le boire* et *le manger*, les noms *boire* et *manger* ont été créés par la simple recatégorisation grammaticale des verbes *boire* et *manger*. D'autre part, on parle de *dérivation régressive* lorsqu'on tire une lexie plus simple d'une lexie plus longue. C'est le cas des noms comme *accord, coût*, et *visite* formés respectivement à partir des verbes *accorder*, *coûter* et *visiter*.

6. Le troisième procédé de formation de mots consiste en la composition ; celle-ci se définit comme un mécanisme morphologique construisant de nouveaux radicaux. Ainsi, un mot-forme formé par composition résulte de la combinaison de plusieurs radicaux. Citons l'exemple de *wagon-restaurant* ; *clair de lune* ; *moulin à vent*.

7. L'abréviation qui relève plutôt du langage parlé ou du registre familier, consiste à exprimer une lexie par un signifiant qui, tronqué d'un ou plusieurs éléments, conserve le signifié de la lexie de départ. C'est le cas par exemple des lexies *auto*, *appart*, *métro*, *fac*, etc.

8. La siglaison produit une lexie par la réunion des lettres initiales des lexies qui la composent. Les lexies produites désignent, entre autres, des organisations administratives, politiques, syndicales, étatiques, etc. Comme le FLN (Front de Libération Nationale), L'ONU (Organisation des Nations Unies), le FMI (Fonds Monétaire International), etc. On parle d'*acronyme* lorsque les sigles sont prononcés comme une suite de syllabes comme [lony] pour ONU et non en épelant les lettres.

2. 7. 4. Cours (4) : Le sens linguistique

Il est temps de s'intéresser au sens linguistique, un des aspects de la langue qui peuvent poser des difficultés d'enseignement/apprentissage, mais aussi et avant tout lorsqu'il s'agit de le décrire et de l'analyser. Une première séance sera consacrée alors à la définition de quelques notions sémantiques élémentaires ; puis il s'agira d'initier les étudiants à la description et l'analyse du sens.

Séance 7

Sujet	Le sens linguistique
Notions	*Paraphrase, dénotation, connotation*
Objectif(s)	- Comprendre les notions sémantiques essentielles.
Séance	CM
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. Afin d'appréhender le sens linguistique, l'enseignant peut commencer par présenter aux étudiants le dialogue suivant :

   - *Qu'est-ce que cela veut dire «démettre quelqu'un de son emploi»* ?

   - *Cela signifie* «*Le destituer*».

   Il faut faire remarquer aux étudiants le fait que parler du sens d'une expression se fait au moyen d'une autre expression qui lui est liée par une relation d'équivalence ou de quasi-équivalence.

   Ces deux expressions ayant presque le même sens sont appelées des *paraphrases*. Et c'est au moyen de paraphrases que les dictionnaires présentent le sens d'une lexie de la langue.

   Cette façon de caractériser le sens renvoie à la formalisation du signe linguistique chez De Saussure. On peut donc conclure que la relation liant le sens à l'expression linguistique est celle liant le signifié au signifiant. Et tous les deux revoient à un *contenu informationnel*.

2. La deuxième notion sémantique associée au sens linguistique est celle de *dénotation*. Celle-ci désigne le contenu informationnel stable de la lexie, tout ce qui est commun à tous les usagers de la langue. Cette notion est à distinguer de celle de *connotation*.

3. La *connotation* désigne un contenu informationnel variable ; tout ce qui relève des associations d'idées, de l'affectivité, de la création individuelle. Ainsi, Les lexies *ictère* et *céphalée* véhiculent une connotation savante qui est absente dans les lexies *jaunisse* et *migraine*, d'un emploi plutôt courant. Il faut préciser que ce contenu n'apparaît pas forcément lorsque la lexie est utilisée. Ainsi, la lexie *vent* connote la vitesse, ou la force par exemple. Mais, la lexie *tigre* ne connote pas forcément la férocité, surtout s'il s'agit du tigre poltron qui se cache dans les taillis au moindre bruit.

Séance 8

Sujet	L'analyse linguistique
Notions	*Prédicat sémantique, participants ou arguments sémantiques, objet sémantique*
Objectif(s)	- Comprendre la notion de prédicat sémantique et d'objet sémantique ; - Identifier les participants sémantiques d'une lexie
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant présente aux étudiants des exemples de *prédicats sémantiques* de type :

   - *Se diriger* : X se diriger vers Y
   - *S'adresser* : X adresse la parole à Y
   - *Fier* : X est fier de Y
   - *Parler* : X parle à Y à propos de Z
   - *Amour* : X éprouve un amour pour Y
   - *Brillant* : X est brillant.
   - *Hâtivement* : X se produit ou est fait hâtivement.

2. À partir de ces exemples, il est à faire remarquer que

   - Les *prédicats sémantiques* sont des sens de lexies qui dénotent des faits ou des entités impliquant au moins un participant appelé *arguments du prédicat*.
   - Les arguments d'un prédicat sont désignés par des variables de type X, Y, Z, etc.
   - Les prédicats sémantiques types sont des verbes, des adjectifs ou des adverbes.

3. Parallèlement, la notion qui fait l'antithèse au prédicat sémantique est celles d'*objets sémantiques.* Ces derniers renvoient à des sens de lexies qui dénotent des entités n'impliquant aucun participant comme *jardin*, *vent*, etc.

4. Afin de mettre en application ces connaissances, l'enseignant peut proposer aux étudiants un exercice où ils doivent choisir les lexies qui conviennent à la structure de prédicat sémantique donnée :

   a) Individu X.....Y à Z pour la somme de W et une durée T

   b) Individu X.....de Y à Z

   c) Individu X.....auprès de Y pour Z

   d) Individu X.....Y à Z pour la somme de W

   e) Objet X .....Y à Z

   f) Objet X.....la somme Y à Z.

   (*Vendre - provoquer - parler- rapporter - intervenir - louer*)

5. Inversement, les étudiants peuvent donner les structures des prédicats sémantiques des noms ou verbes proposés et ce à l'aide du dictionnaire.

2. 7. 5. Cours (5) : La combinatoire restreinte

Une des lignes forces de la lexicologie explicative et combinatoire est qu'elle s'appuie dans sa description du lexique sur la combinatoire restreinte de l'unité lexicale. Cette dernière ne définit pas seulement par sa forme et son sens, mais aussi par sa capacité à se combiner avec d'autres unités dans la langue sur les axes syntagmatiques et paradigmatiques. Il s'agit pour l'apprenant de connaître les propriétés régissant la combinatoire de la lexie pour l'utiliser à bon escient dans le discours. Comme nous distinguons deux types de combinatoire restreinte : grammaticale et lexicale, nous consacrons la première séance de ce cours aux propriétés morphosyntaxiques de l'UL, alors que la deuxième séance portera sur la cooccurrence lexicale ou la collocation.

Séance 9

Sujet	La combinatoire restreinte
Notions	*Combinatoire restreinte, régime, préposition régie*
Objectif(s)	- Comprendre la notion de combinatoire restreinte ; - Identifier les informations relatives à la combinatoire restreinte dans un article de dictionnaire.
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant explique d'abord aux étudiants ce qu'on entend par *combinatoire restreinte* d'une unité lexicale. Il s'agit de toutes les informations que l'on connaît à propos d'une unité lexicale et qui lui permettent de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énonce, outre celles relatives à son sens et sa forme. Ces informations peuvent concerner :

   - Le genre (pour les noms)
   - La classe de mots
   - L'invariabilité : le fait d'être invariable (ex. L'argent, les gens, etc.)
   - La place de l'adjectif (postposé, antéposé)
   - Le choix de l'auxiliaire (pour les verbes) (notamment dans le cas des verbes dont l'auxiliaire varie en fonction du sens et *je suis monté au train* et non **j'ai monté au train*
   - Le complément obligatoire
   - La transivité (pour les verbes)
   - La préposition régie
   - Le mode verbal
   - Le régime
   - La collocation
   - Le registre de langue

2. Le régime renvoie à l'expression des participants sémantiques d'une unité lexicale (*X éprouve de la sympathie envers Y*, *X se dirige vers X*, *X autorise Y à Z*, *X est obligé de faire Y*, etc.). Pour les verbes, cette notion correspond à la transivité : un verbe intransitif est un verbe qui contrôle un seul participant sémantique (*X galope*, *X éternue*, etc.). Un verbe transitif contrôle deux participants ou plus :

   - Transitif direct : *X appelle Y*, *X construit Y,* etc.

   -Transitif indirect : le deuxième participant sémantique étant introduit par une préposition : *X parle <u>à</u> Y <u>de</u> Z*, *X permet <u>à</u> Y <u>de</u> Z*, *X revient <u>à</u> Y ou <u>sur</u> Y*.

3. Au plan syntaxique, la préposition régie introduit le participant sémantique d'une unité lexicale. Elle est vide de sens et indique la présence d'un complément.

   - Complément indirect s'il s'agit d'un verbe ;
   - Complément d'un nom s'il s'agit d'un nom ;
   - Complément d'un adjectif s'il s'agit d'un adjectif.

4. L'application des connaissances issues de ce cours peut commencer par l'observation d'un article de dictionnaire. Les étudiants sont censés identifier toutes les informations contenues dans cet article et qui doivent permettre d'utiliser correctement le substantif *passion*, par exemple. Après avoir relevé les informations liées à la combinatoire restreinte, les étudiants doivent les regrouper selon qu'elles relèvent de tel ou tel type de combinatoire (morphosyntaxique, régime, lexicale, pragmatique).

Séance 10

Sujet	La collocation
Notions	*Collocation, base, collocatif, patron de collocation*
Objectif(s)	- Identifier la base et le collocatif dans une collocation, - Déduire le sens véhiculé par la collocation.
Séance	TD
Durée	01h30

1. Le phénomène de collocation peut être abordé en classe par l'observation et l'analyse de plusieurs expressions erronées que l'enseignant propose. Ces expressions présentent un collocatif qui n'est pas approprié à la base de collocation comme le montrent les expressions empruntées à Tremblay (2009: 579) :

   - *Après avoir couru pour attraper mon autobus, je suais comme du poisson pourri*.
   - *Une femme, furieuse, sortit son mari du bar, l'embarqua dans un taxi et elle commença à l'engueuler d'arrache-pied*.
   - *Comme il est triste de se voir abandonner par la personne que l'on aime comme un trou.*
   - *Une si belle pomme donne envie d'y croquer à la folie*.
   - *Non seulement Horace fumait comme un sapeur, mais il buvait à belles dents*.
   - *Pour réussir leurs examens, ils ont dû travailler à grosses gouttes*.

   On demande aux étudiants de repérer les anomalies ; ceci doit leur permettre d'avoir une première idée de ce que doit être *une collocation*. La correction de l'exercice se fait en associant le collocatif à la base de collocation qui convient dans les expressions proposées. Ainsi, l'on dit:

-suer à grosses gouttes, *- engueuler comme du poisson pourri*, *- aimer à la folie*, *- Croquer à belles dents*, *- boire comme un trou*, *- Travailler d'arrache-pied*. Tous les collocatifs employés véhiculent l'idée d'intensité.

2. La collocation est donc une expression semi-idiomatique composée de deux éléments :

   - La base de collocation : elle est choisie librement et garde le sens lexical.

   - Le collocatif: Il dépend de la base et est imposé par le langue. Sa fonction est de nuancer le sens de la base.

   Ex. - *Prendre* ***une décision***. - *Résoudre* ***un problème***

   collocatif + base de collocation *collocatif + base de collocation*

   - ***Les conséquences*** *sont lourdes*. - ***L'argument*** *est de poids*.

   - *base de collocation + collocatif*. - *base de collocation + collocatif*

3. L'étape suivante consiste à déduire le sens de la collocation et analyser ses composantes. A partir d'expressions proposées, les étudiants doivent repérer le collocatif, la base de collocation et interpréter leurs sens.

4. Il faut souligner que le choix du collocatif dépend de la base de collocation, même s'il existe dans la langue d'autres choix ; C'est ce qu'illustre parfaitement l'exemple suivant :

Une femme accouche		
La vache	*vêle*	
Le jument	*pouline*	*met bas*
La truie	*cochonne*	

5. Cependant, une des conditions pour parler de collocation est la *récurrence*. Le patron de collocation doit être récurrent dans la langue. Ainsi, *piloter un avion, conduire une voiture, faire du vélo* sont des patrons de collocation exprimant la manoeuvre d'un moyen de transport ; alors que *acheter un livre, déchirer une feuille, poser une tasse* ne répondent pas à cette condition de récurrence et ne peuvent donc être considérés comme des collocations.

2. 7. 6. Cours (6) : Relations formelles lexicales

Après avoir décrit l'unité lexicale en tant que telle, il s'agit à présent de l'aborder au sein du lexique. Les unités lexicales comme des signes linguistiques entretiennent des rapports non seulement sur l'axe syntagmatique (l'axe des combinaisons), mais aussi sur l'axe paradigmatique (l'axe des commutations). Les lexies d'une langue sont unies par plusieurs relations que nous regroupons en deux types : formelles, celles ayant trait au signifiant, et sémantiques, celles en rapport avec le signifié. Le présent cours a pour objet deux relations formelles, à savoir : *l'homonymie* et la *paronymie*.

Séance 11

Sujet	Homonymie et paronymie
Notions	*Homonymie*, *homophonie, homographie*, *paronymie*
Objectif(s)	- Comprendre les relations formelles unissant les lexies de la langue : homonymie et paronymie. - Exploiter leurs connaissances en lecture et en rédaction
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. Afin de gagner l'attention des étudiants, l'enseignant propose pour observation les phrases suivantes :

a) - *Le comte est bon* ;

- *Le compte est bon*.

b) *Les fils de Paul installent des fils téléphoniques*.

Les étudiants doivent remarquer que les phrases (a) présentent une ambigüité à l'oral. Les deux lexies *comte* et *compte* se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment. A l'inverse, la phrase (b) contient deux lexies qui s'écrivent de la même manière, mais qui de prononcent différemment.

2. Ces constats faits, l'enseignant explique qu'il s'agit d'une relation lexicale appelée *homonymie*. Celle-ci renvoie à la coexistence de plusieurs lexies dotées d'un signifiant unique mais d'une multiplicité de signifiés n'ayant pas le moindre élément sémique en commun (Polguère, 2008). On parlera dans le premier cas d'*homophones* (mêmes signifiants sonores) comme dans *comte, compte et conte*, ou *coq, coque et coke*, et dans le deuxième cas d'*homographes* (mêmes signifiants écrits) comme dans : *parent* (nom) et *parent* (6ème pers. du verbe *parer*) ou encore *couvent* (nom) et *couvent* (6ème pers. du verbe *couver*).

3. Dans certains cas, homophonie et homographie marchent de pair:

- *terme* (fin)
- *terme* (mot)
- *fraise* (fruit)
- *fraise* (outil de coupe)
- *fraise* (collerette empesée et plissée)

4. Pour vérifier si les étudiants ont compris cette relation, l'enseignant peut demander aux étudiants de chercher des exemples d'homophones ou d'homographes à partir du dictionnaire. Cette activité doit se faire de préférence en groupe afin de favoriser l'interaction entre les étudiants. Un autre type d'exercice consiste à proposer des phrases dans lesquelles les étudiants doivent placer un des deux lexies homonymes.

5. Un dernier point mérite d'être souligné, les unités lexicales de formes identiques ayant des genres grammaticaux différents ne sont pas considérées comme des homonymes ; le genre étant traité comme un discriminant formel.

6. Parler d'homonymie entraîne à parler de *paronymie*. L'enseignant peut commencer par définir cette relation formelle comme liant des unités lexicales dont les signifiés sont différents, mais dont les signifiants sont presque identiques. Les couples d'unités lexicales suivants illustrant cette relation :

   - *collision / collusion*
   - *allocation / allocution*
   - *percepteur / précepteur*
   - *recouvrer / recouvrir*
   - *conjoncture / conjecture*

7. Il faut souligner que les paronymes sont la cause de plusieurs confusions. Il serait utile de demander aux étudiants de chercher des couples de paronymes à partir de dictionnaire. De la même façon que pour les homonymes, un exercice dans lequel les étudiants doivent choisir un des termes paronymes à placer dans une phrase pourrait développer leur aptitude de distinguer entre ces unités lexicales.

2. 7. 7. Cours (7) : Relations sémantiques lexicales

Au niveau sémantique, les lexies peuvent être rattachées par plusieurs relations. De la hiérarchisation sémantique reliant un terme générique aux termes spécifiques, à la dérivation sémantique donnant lieu à des synonymes, antonymes ou conversifs, en passant par la polysémie caractéristiques des unités lexicales ayant plusieurs signifiés.

Séance 12

Sujet	Hyperonymie et hyponymie
Notions	*Hyperonymie, hyponymie, hiérarchisation sémantique*
Objectif(s)	- Comprendre la hiérarchisation sémantique unissant des termes génériques et des termes spécifiques - Etre capable d'utiliser les termes spécifiques qu'il faut et ne pas se contenter de recourir aux termes génériques peu précis
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant présente aux étudiants une liste d'unités lexicales en vrac et leur demande de chercher le lien qui les unit. Prenons à titre d'exemple les termes suivants : *chien*, *loup, chat, animal, souris, chameau,* ou encore *tomate, oignon, poivre, betterave*, *artichaut, haricot*, *légumes*. Dans la première liste, le terme *animal* regroupe tous les autres termes ; ces derniers viennent spécifier le terme général *animal*. Pareillement pour la deuxième liste où *légume* réunit tous les autres éléments.

2. Ce constat fait, l'enseignant peut définir la relation unissant les éléments des deux listes, à savoir *l'hyperonymie*. Celle-ci peut se décrire en termes de genre et d'espèce. L'hyperonymie désigne la relation du genre à l'espèce, et l'*hyponymie* la relation de l'espèce au genre. Ainsi, *animal* est un hyperonyme de *chat*, *loup*, *chien* etc., ces derniers sont des *hyponymes* d'*animal*. La même chose pour *oiseau* qui est un hyperonyme de *moineau*, d'*hirondelle*, et de *corbeau*.

3. *Moineau*, *Corbeau, hirondelle*, *rouge-gorge*, etc. sont liés entre eux par un élément fondamental de leur signifié, l'élément *oiseau*, exactement comme *haricot*, *tomate*, *oignon, pomme de terre* sont liés par l'élément *légume*.

4. Par définition, la lexie L_1 est un hyperonyme de la lexie L_2 si

   - Le sens L_1 est inclus dans le sens L_2

   - et si L_2 peut être considérée comme un cas particulier de L_1

5. À partir de l'examen d'un article de dictionnaire, les étudiants peuvent remarquer que la relation *hyperonymie*/*hyponymie* constitue la base de la définition lexicographique dite par «genre prochain» et «définition spécifique». Dans ce type de définition, on donne d'abord la classe générale à laquelle appartient la lexie définie *oiseau,* puis on précise les traits spécifiques qui la distinguent des autres sous-classes de la même classe générale (*passereau à livrée brune striée de noir*).

6. On peut également se pencher sur la structure hiérarchique de certains domaines lexicaux. Ainsi, *chaise* est l'hyponyme de *siège*. A son tour, *siège* est hyponyme de *meuble*, et a pour hyperonyme *objet*, qui désigne toute réalité matérielle non vivante.

7. Finalement, l'enseignant doit attirer l'attention des étudiants sur la différence entre la relation *hyperonymie/ hyponymie* et la relation *partie-tout*. Si *moineau* est une sorte d'*oiseau*, comme *pêche* l'est pour *fruit*, il n'est pas de même pour *nez* qui n'est pas une sorte de *visage*, mais en est une partie, comme *jambe* est une partie du *corps*.

Séance 13

Sujet	La polysémie
Notions	*Vocable, acception, polysémie, monosémie*
Objectif(s)	- Comprendre les notions de vocable, acception, polysémie, monosémie
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant demande aux étudiants de chercher les différents emplois d'une même lexie et de les utiliser dans des phrases. Prenons comme exemple : la lexie *ordre* dans :

- *L'ordre dans ma chambre*.
- *L'ordre de me présenter tout de suite à la direction*.
- *L'ordre du jour de la réunion*.

ou encore, la lexie *couverture* dans :

- *Je ne me sens pas bien, je reste sous la couverture*.
- *Les éditeurs préparent une nouvelle couverture*.
- *Cet opérateur téléphonie affiche une couverture de 95% du territoire national*.

Il leur demande de regrouper les différents sens d'une même lexie *ordre* ou *couverture*.

2. Ce travail doit permettre aux étudiants de distinguer trois unités lexicales différentes, même si elles ont la même forme. Ces unités lexicales sont rattachées donc sémantiquement dans le premier exemple au même vocable *ordre* ou et dans le deuxième au vocable *couverture*. Comme ces vocables contiennent plusieurs unités lexicales, on dira qu'il s'agit de vocables polysémiques.

3. La *polysémie* se définit donc comme la propriété d'un vocable de contenir plusieurs lexies ayant la même forme et étant liées entre elles par un lien de sens. Contrairement à la *monosémie* est caractérise les vocables ne correspondant qu'à une seule lexie ou n'ont qu'une acception unique. La *monosémie* caractérise généralement les lexies appartenant aux domaines technique et scientifique (*avoine, cyme, laryngologie*, *pluviométrie*, *ordinateur*, etc.).

4. En guise d'application, l'enseignant peut proposer aux étudiants différents exercices : soit il peut leur demander de chercher dans le dictionnaire des vocables polysémiques et repérer le lien de sens les unissant, soit à partir d'un texte à trou où ils doivent choisir l'acception du vocable qui convient au contexte.

Séance 14

Sujet	La dérivation sémantique
Notions	*Synonymie, antonymie, conversivité*.
Objectif(s)	- Comprendre les relations de synonymie, d'antonymie et de conversivité.
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant peut commencer la première relation sémantique par les deux phrases suivantes :

a) *La sauce est forte*

b) *La sauce est épicée*.

L'enseignant demande aux étudiants de dire si les deux phrases ont le même sens ou non. La réponse devrait être positive, car les adjectifs *forte* et *épicée* expriment le même signifié dans ce contexte. L'enseignant propose par la suite deux autres phrases avec les mêmes adjectifs :

a) *Cette femme est forte*

b) *Cette femme est épicée*.

Les étudiants doivent constater qu'aucune relation ne lie les deux adjectifs dans ces phrases et que la deuxième phrase est asémantique.

L'enseignant peut passer à présent la définition de cette relation sémantique par excellence :

2. Deux UL sont issues d'une dérivation sémantique si elles sont : *synonymes*, *antonymes*, *conversives*. La première relation sémantique par excellence est la *synonymie*. Celle-ci caractérise deux ou plusieurs signifiants différents qui ont le même signifié. On établit la *synonymie* par la procédure de substitution qui consiste à remplacer une lexie par une autre dans un même contexte : les lexies sont synonymes si le sens n'est pas modifié. Les synonymes doivent appartenir à la même partie du discours.

3. On distingue entre deux types de synonymes : *absolus* et *approximatifs*. Les premiers sont substituables dans n'importe quel contexte et, et les seconds commutent uniquement dans un ou plusieurs contextes déterminés.

Les synonymes absolus sont rares et ne se rencontrent que dans le langage scientifique ou technique tel que le vocabulaire de la médecine (des doublets comme *ictère* et *hépatite*) ou de l'informatique.

4. Comme la plupart des synonymes sont approximatifs ou partiels, c'est-à-dire commutables dans certains contextes uniquement, on peut déduire que l'un des signifiés d'une lexie coïncide avec l'un des signifiés de l'autres. Les deux lexies étant polysémiques.

Ainsi, parmi les nombreux signifiés de la lexie *fort*, on trouve :

a) *dont l'intensité a une grande action sur les organes des sens* ;

b) *qui a une grande force intellectuelle*, *de grandes connaissances*, *(dans un domaine*), *qui excelle dans la pratique de qqch*.

c) *qui est considérable par les dimensions (corpulent, gros*).

Il s'avère donc que c'est le sens (a) de la lexie *fort* qui correspond au signifié de *épicée*.

5. La deuxième relation sémantique à examiner dans ce cours est celle d'*antonymie*. Cette relation apparaît comme le contraire de la *synonymie* et caractérise deux lexies qui se distinguent par la négation ou, plus généralement, la mise en opposition d'une composante de leur sens. La relation d'antonymie existe surtout dans les lexies qui représentent des qualités ou des valeurs (*beau/laid*, *bon/mauvais, vrai/faux*), des quantités (*peu/beaucoup, aucun/tous*), des dimensions (*grand/petit*, *long/court*), de déplacements (*haut/bas*, *droite/gauche*, *derrière/devant*), des rapports chronologiques (*jeune/vieux*, *avant/après*), etc.

6. Comme la synonymie, il existe des *antonymes absolus* et des *antonymes approximatifs* ou *partiels*. Ainsi, les deux lexies entretiennent un rapport d'exclusion, on parle d'*antonymie absolue* (*vivant* et *mort*, *présent* et *absent*). Dans le cas où l'opposition ne met en jeu qu'une partie du signifié du mot, on est en présence d'*antonymes partiels*. Les deux lexies

ne s'opposent que dans certains contextes. Ainsi la lexie *libertin* peut avoir pour antonymes *chaste*, *religieux* ou *croyant*.

7. On distingue quatre possibilités de sens contraire :

a) Les antonymes complémentaires ou non gradables : ces lexies entretiennent des rapports d'exclusion. Il n'y a pas de degrés intermédiaires. C'est l'exemple de *vivant* et *mort*, *présent* et *absent*. Ainsi, la négation de l'une implique l'affirmation de l'autre.

b) Les antonymes gradables ou scalaires : dans ce cas, les antonymes désignent seulement, aux extrémités d'une échelle, des points de référence entre lesquels on peut intercaler d'autres lexies par gradation. Par exemple,

Froid - frais - tiède - chaud

Grand - moyen - petit

S'améliorer - stagner - s'aggraver

c) Les termes conversifs : c'est la relation qui lie des lexies comme :

Acheter/vendre

mari/femme

Père/fils

Prêteur/emprunteur

Ces lexies se distinguent par l'inversion de l'ordre de leurs arguments.

Ainsi, X *achète à Y = Y vend à X*, ou encore *X emploie Y= Y travaille pour X*.

d) Les termes incompatibles : ce sont des lexies qui appartiennent à des ensembles à plusieurs éléments tels que (*rouge, bleu, vert, gris, blanc*, etc.), (*dimanche, lundi, mardi, etc*.) ou (*printemps, été, automne*, *hiver*).

2. 7. 8. Cours (8) : Lexicographie et dictionnaire

Ce cours offre l'occasion aux étudiants de s'initier à la lexicographie, domaine indissociable de la lexicologie, et permet également de mettre en application les connaissances vues dans les cours précédents. Il s'agira dans la première séance de définir la lexicographie, de présenter les divers types de dictionnaires ainsi que les différents types de définitions lexicographiques. La deuxième séance mettra en application les notions lexicologiques déjà vues à partir d'un article du dictionnaire. Le travail se fera à partir d'articles du *Lexique Actif du Français* (LAF).

Séance 15

Sujet	La définition lexicographique
Notions	*Lexicographie, types de dictionnaire, définitions lexicographiques*
Objectif(s)	- Comprendre la lexicographie ; - Connaître les différents types de dictionnaire ; - Connaître les différents types de définitions lexicographiques
Séance	TD
Durée	01h30

Déroulement de la séance

1. L'enseignant peut commencer la séance par rappeler aux étudiants la nécessité du dictionnaire dans la vie des gens. Cet objet, à la fois linguistique et culturel, permet aux apprenants de chercher les définitions de mots inconnues ou chercher des renseignements sur des choses ignorées. Aussi la manipulation du dictionnaire permet-elle de développer la connaissance du monde et d'améliorer la compétence linguistique en langue maternelle ou en langue étrangère. Le dictionnaire est un produit dérivé de la lexicologie, tout comme la grammaire scolaire

est issue de l'étude grammaticale de la langue. Il existe des dictionnaires commerciaux comme le *Petit Robert* ou *Le Larousse illustré* destiné au grand public. D'autres dictionnaires sont élaborés au profit des spécialistes et chercheurs et qui sont plutôt théoriques comme *Le dictionnaire des sciences du langage, Le dictionnaire de didactiques des langues*, *Le dictionnaire explicatif et combinatoire,* etc.

2. L'enseignant aborde par la suite le domaine qui s'intéresse au dictionnaire, à savoir la *Lexicographie*. Celle-ci se définit à la fois comme « *le domaine qui a pour but de mettre en œuvre les techniques pour confectionner les dictionnaires et comme la discipline qui propose une réflexion sur les méthodes qu'exige la confection des dictionnaires*» (Niklas-Salminen, 1997:94). La lexicographie est donc *une pratique* et *une science*.

3. On distingue habituellement trois types de dictionnaires :

   a) *Les dictionnaires bilingues et les dictionnaires monolingues* : si la langue source diffère de la langue cible, on parle de dictionnaire *bilingue*. C'est un instrument de traduction qui implique la connaissance par le lecteur d'une des deux langues. Si les mots ainsi que leurs définitions appartiennent à la même langue, on parle de dictionnaire *monolingue* ou *unilingue*.

   b) *Les dictionnaire extensifs et les dictionnaires intensifs* : un dictionnaire est dit *extensif* s'il répertorie tous les mots d'une langue. Il est *intensif* lorsqu'il vise à décrire un domaine technique ou scientifique bien déterminé.

   c) *Les dictionnaires encyclopédiques et les dictionnaires de langue*. Il s'agit de la nature de l'information proposée. L'*encyclopédie* donne des informations sur la chose désignée par le mot (sa forme, son utilisation, sa localisation) et recourt le plus souvent à l'iconographie. Quant au dictionnaire de langue, il énumère les particularités du signe linguistique ; il donne des informations sur le mot (forme graphique et sonore,

étymologie, signification, valeur expressive, appartenance au différents registre de langue, etc.)

4. Après avoir défini la lexicographie, et les types de dictionnaires, il sera utile de montrer l'organisation d'un article du dictionnaire de langue pour examiner ce qu'on appelle sa *microstructure*. À partir d'un article du dictionnaire, l'enseignant demande aux étudiants de repérer les informations caractérisant le mot en question.

5. Il faut préciser qu'il existe plusieurs façons pour définir un mot. La définition constitue la tâche essentielle du lexicographe. Elle consiste à donner une paraphrase sémantiquement équivalente au mot concerné. Trois types de définitions lexicographiques sont à distinguer :

   a) *La définition morphosémantique* : elle consiste à établir le lien entre la signification de l'UL à définir et sa formation. Elle comporte donc le dérivé à partir duquel l'UL a été formé et un syntagme qui traduit l'affixe :

   Fillette : *petite fille*.

   Châtaignier : *arbre de grande taille, vivace, à feuilles dentées qui produit des châtaignes*.

   Garde-magasin : employé chargé de garder un magasin.

   Il s'avère clairement qu'aucune définition n'est donnée à la base de l'UL. Le lecteur devra la chercher à sa place alphabétique.

   b) *La définition par inclusion* : appelée aussi «définition par le genre prochain et la différence spécifique». Elle consiste à donner la classe générale à laquelle appartient le terme défini et à spécifier ce qui le distingue des autres sous-classes de la même classe générale :

   Fille : *personne de sexe féminin, considérée par rapport à son père et à sa mère ou l'un des deux seulement*. (Classe générale : personne ; différences spécifiques : de sexe féminin, considérée par rapport à son père et à sa mère).

   Crawl : *nage rapide qui consiste en un battement continu des jambes et un tirage alternatif des bras*. (Classe générale : nage ; différences spécifiques : *un battement continu des jambes et un tirage alternatif des bras*).

c) *La définition par opposition* : elle est valable pour les UL en relation d'antonymie partielle ou totale. Si l'antonymie est marquée morphologiquement (*normal* vs *anormal*, *adéquat* vs *inadéquat*), l'élément dérivé peut être défini morphosémantiquement (*qui n'est pas normal*, *qui n'est pas adéquat*). S'il n'existe pas de rapport morphologique, la définition par opposition risque d'entrer dans une circularité (*petit* : *qui n'est pas grand* ; *grand* : *qui n'est pas petit*).

6. En guise d'application, l'enseignant peut proposer aux étudiants des articles du dictionnaire et leur demander de préciser le type de définition appliqué. Il peut également leur proposer des termes à définir suivant le type de définition lexicographique qui convient.

Séance 16

Sujet	Application des notions vues sur un article du LAF
Notions	Composantes d'un article du dictionnaire
Objectif(s)	-Appliquer les connaissances issues du cours dans l'examen du contenu d'un article du dictionnaire.
Séance	TD
Durée	01h30

1. L'enseignant demande aux étudiants de proposer des définitions de l'UL *Table*. Il leur demande par la suite de comparer leurs définitions à celles données par :

TLFi : *meuble composé d'une surface plane reposant sur un ou plusieurs pieds ou sur un support et qui sert à divers usages domestiques ou de la vie sociale*.

Le Petit Robert : *objet formé essentiellement d'une surface plane horizontale généralement supporté par un pied, des pieds, sur lequel on peut poser des objets*.

Lexilogos [104]: *Pièce de mobilier composée d'une surface plane horizontale disposée à hauteur convenable pour y prendre des repas et pour y déposer les objets et les mets nécessaires à ceux-ci; en partic., meuble construit spécifiquement à cet usage.*

2. À partir d'un article du LAF (exemple de l'unité lexicale *admiration* ou *angoisse*)[105] l'enseignant demande aux étudiants d'accomplir les tâches suivantes :

-Donnez les formes sonore et graphique de l'UL définie.

-Vérifier s'il s'agit d'un prédicat sémantique ou nom.

-Si oui, identifier les participants sémantiques.

-Trouver le genre prochain.

-Trouver les différences spécifiques.

-Relever les différentes informations liées à la combinatoire morphosyntaxique (classe de mots, genre nominal, invariabilité).

-Relevez les informations liées à la combinatoire syntaxique (préposition régie, transivité, compléments).

-Relever les collocatifs de l'UL.

-Identifier le registre de langue.

3. Cette activité doit permettre aux étudiants d'utiliser le dictionnaire en exploitant toutes les informations qu'il peut fournir à propos d'une UL et son usage au sein de la langue.

2. 7. 9. Activité de production écrite

Ce cours est consacré à l'exploitation des connaissances acquises en lexicologie dans la rédaction d'un texte. Le travail se fera à partir de fiches lexicales exploitant notamment les liens collocationnels et dérivationnels entretenus par une UL thématique. Nous reproduisons dans ce qui suit une fiche lexicale créée par Ophélie Tremblay avec la participation d'Alain Polguère et à laquelle nous avons apporté quelques modifications afin de

[104] Dictionnaire du français offert en ligne par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales à l'adresse [http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm]
[105] Voir figure (3).

l'adapter pour une exploitation en classe dans le cadre du cours de lexicologie destiné aux étudiants de 2ème année de licence de français[106].

Fiche lexicale pour une production écrite

Objectif

Exploiter les liens collocationnels et dérivationnels contrôlés par une UL thématique (exemple de *PEUR*) dans la rédaction d'un texte.

Prérequis

La réalisation de cette activité nécessite la maîtrise de quelques notions lexicographiques, notamment celles de prédicat sémantique, de dérivation sémantique, et de collocation, etc. De plus, les étudiants doivent être déjà familiarisés avec le LAF, car c'est à partir de ce mini-dictionnaire qu'on va extraire les UL thématiques à travailler en classe.

Durée : 2 séances de 1h30.

Ressources

- Extraits du LAF (APPRÉHENSION, CRAINTE, EFFROI).
- Extraits de romans (Annexe A)
- Fiches lexicales (Annexe B) : Il s'agit de quatre fiches lexicales, deux sont destinées à l'enseignant et contiennent une visualisation des liens lexicaux dérivationnels et collocationnels contrôlés par l'UL PEUR (relations lexicales et valeurs ciblées par ces relations). Les deux autres, distribuées aux étudiants, reprennent la même structure graphique mais manquent d'informations sur les valeurs ciblées (sauf quelques unes à titre indicatif).

[106]L'intégralité des fiches lexicales est disponible à partir du site de l'OLST : http://olst.ling.umontreal.ca/laf/activites-pedagogiques/activites-de-production-linguistique/

Déroulement

Première séance :

- L'enseignant distribue aux étudiants des extraits de textes liés au thème de la peur (annexe A). Les étudiants doivent lire ces extraits et discuter par la suite de ce qui peut leur faire peur, et des situations dans lesquelles ils ont eu déjà peur.

- L'enseignant demande aux étudiants de trouver des mots ou des expressions qui expriment la peur. Il demande aux étudiants de relire les extraits et d'identifier tous les éléments linguistiques qui contribuent à créer une atmosphère de la peur.

- L'enseignant distribue ensuite les fiches lexicales à compléter (annexe B). Les étudiants doivent se mettre en équipes de trois et remplir ces fiches en exploitant leur bagage linguistique.

- Trois articles du LAF décrivant des lexies synonymes de la peur sont distribués aux équipes. Ces dernières vont comparer leurs informations mentionnées dans les fiches et celles contenues dans les articles (APPREHÉNSION, CRAINTE, EFFROI). Ceci doit leur permette également de compléter leurs fiches avec de nouveaux dérivés et de nouvelles collocations.

Deuxième séance :

- L'enseignant propose aux étudiants pour lecture le résumé du livre *les otages de la terreur* (annexe A. Extrait 6). D'autres choix de textes peuvent être envisagés par l'enseignant chargé du cours.

- Les étudiants doivent répondre à la consigne d'écriture suivante : *De quoi ont peur les personnages cités* ? *Décris la peur d'un des personnages telle qu'il va la vivre dans la maison hantée*, *puis explique comment va-t-il s'en sortir et vaincre sa peur*.

- L'enseignant peut proposer d'autres consignes offrant plus de choix de types : *relatez un moment de votre vie où vous avez eu peur*.

- Afin d'inciter les étudiants à utiliser les fiches lexicales élaborées ainsi que les articles du LAF, l'enseignant peut imposer des contraintes d'écriture ; par exemple, il peut leur demander d'utiliser au moins quatre dérivés sémantiques, trois collocations verbales et deux collocations adjectivales apparaissant dans les fiches.

Annexe A

Extrait 1 : (Béatrice Nicodème, (2012), *Wiggins et le perroquet muet*)

« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais de petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet»

Extrait 2 : (Charles Perrault, (1697), *Le petit Poucet*)

« Les voilà donc bien affligés, car plus ils marchaient, plus ils s'égaraient, et s'enfonçaient dans la forêt. La nuit vint et s'éleva un grand vent qui leur faisait des peurs épouvantables. Ils croyaient n'entendre de tous côtés que des hurlements de loups qui venaient à eux pour les manger. Ils n'osaient presque se parler ni tourner la tête»

Extrait 3 : (Philip Pullman, (2000), *L'abominable comte Karlestein et le pacte du Diable*)

« Le soir de la Toussaint, la fête des Morts, au fond de la sombre forêt germanique, qui oserait mettre le nez dehors, à l'heure où Zamiel, le Diable chasseur, est à l'affût? Avec sa meute de chiens hurlants, il sème la terreur parmi les habitants d'un village du Moyen Âge perdu dans la montagne, car l'affreux comte Karlestein a signé avec lui un pacte terrifiant. En échange d'un titre et de la fortune, il s'est engagé, dans dix ans jour pour jour, à fournir au Diable une créature humaine. Dix ans ont passé. Partout, on ferme les volets et tire les verrous...»

Extrait 4 : (Guy de Maupassant (1880), *Des vers*.)

«Ce soir-là j'avais lu fort longtemps quelque auteur.
Il était bien minuit, et tout à coup j'eus peur.
Peur de quoi ? Je ne sais, mais une peur horrible.
Je compris, haletant et frissonnant d'effroi,
Qu'il allait se passer une chose terrible…
Alors il me sembla sentir derrière moi
Quelqu'un qui se tenait debout, dont la figure
Riait d'un rire atroce, immobile et nerveux :
Et je n'entendais rien, cependant. O torture !
Sentir qu'il se baissait à toucher mes cheveux,
Et qu'il allait poser sa main sur mon épaule,
Et que j'allais mourir au bruit de sa parole !…
Il se penchait toujours vers moi, toujours plus près ;
Et moi, pour mon salut éternel, je n'aurais
Ni fait un mouvement ni détourné la tête…
Ainsi que des oiseaux battus par la tempête,
Mes pensers tournoyaient comme affolés d'horreur.
Une sueur de mort me glaçait chaque membre,
Et je n'entendais pas d'autre bruit dans ma chambre
Que celui de mes dents qui claquaient de terreur.

Un craquement se fit soudain ; fou d'épouvante,
Ayant poussé le plus terrible hurlement
Qui soit jamais sorti de poitrine vivante,
Je tombai sur le dos, roide et sans mouvement»

Extrait 5 : (Denis Côté, (1998), *Les otages de la terreur*. Montréal, La courte échelle)

« Partis en excursion, Maxime, Jo et Pouce sont surpris par un orage aussi terrible que soudain. Aucun abri n'est en vue, sauf cette maison qui semble sortie de nulle part. Trop heureux d'échapper au déluge, ils entrent sans se méfier et sont vite prisonniers de cet endroit où les phénomènes étranges se multiplient. La tension monte en même temps que les issues se scellent une à une. Les émotions à fleur de peau, Maxime, Jo et Pouce doivent se rendre à l'évidence : quelqu'un s'amuse à leurs dépens non seulement en leur faisant peur, mais surtout en les plaçant dans des situations inspirées des frayeurs les plus intimes de chacun. Les illusions crées sont parfaites. Non sans prendre de risques, Maxime découvre la clé du mystère : l'entité sont ils sont captifs se nourrit de leur peur. Il ne reste qu'une seule façon d'en sortir : maîtriser leurs plus grandes angoisses»

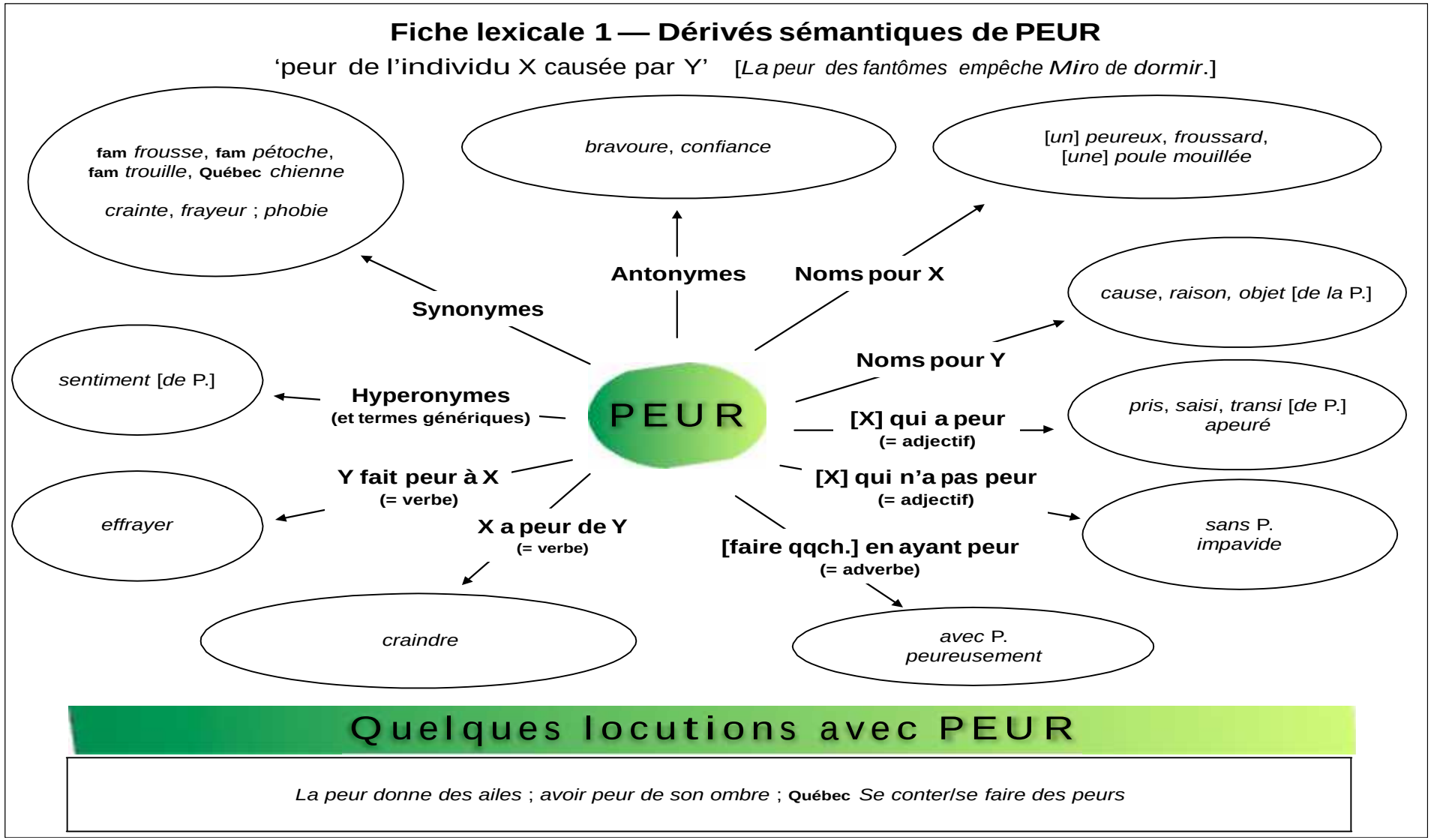


Figure 23. Fiche lexicale 1 (pour enseignant)

Fiche lexicale 2 — Collocations de PEUR

'peur de l'individu X causée par Y' [*La peur des fantômes empêche Miro de dormir.*]

COMMENCEMENT	DÉROULEMENT/MANIFESTATION	FIN
X prend peur. *La peur surgit.* *La peur s'insinue, s'infiltre en X.* *La peur gagne, saisit, envahit, submerge X, s'empare de X.* *Y fait peur à X.* *Y remplit X de peur.* *Y donne peur <fait froid dans le dos> à X.* *Qqch/Qqn/Y cause, déclenche, suscite la peur chez X.* *Qqch./Qqn./Y apeure, effraie, fout les chocottes à X.*	*X a peur.* *X éprouve, ressent de la peur.* **fam** *X a les chocottes, les foies.* **fam** *X les a à zéro.* **fam**. *X a le trouillomètre à zéro.* **vulg** *X chie dans son froc.* *X est sous l'emprise <l'empire> de la peur.* *X est en proie à la peur.* *X est fou, mort de peur.* *X meurt de peur.* *X est cloué, figé, glacé de peur. Le cœur de X se glace (de peur).* *Qqch. cloue, fige, glace X de peur.* *La peur tenaille X.* *La peur se lit, se peint, se reflète sur le visage de X.* *Le visage de X traduit, exprime, montre la peur.* *Le visage de X révèle, trahit la peur.* *X crie, hurle de peur.* *La peur augmente, grandit.* *Qqn./qqch. accroît, attise la peur de X.*	*La peur s'atténue, décroît, diminue, s'estompe.* *La peur cesse, disparaît, se dissipe, s'évanouit, passe.* *X vainc sa peur.* *X se libère de sa peur.* *Qqn./Qqch dissipe la peur de X.*

CARACTÉRISATION DE LA PEUR	*grosse peur* *peur bleue, panique, irrationnelle, viscérale, maladive, atroce* *peur ancestrale* *peur infondée* *peur justifiée*

Figure 24. Fiche lexicale 2 (pour enseignant)

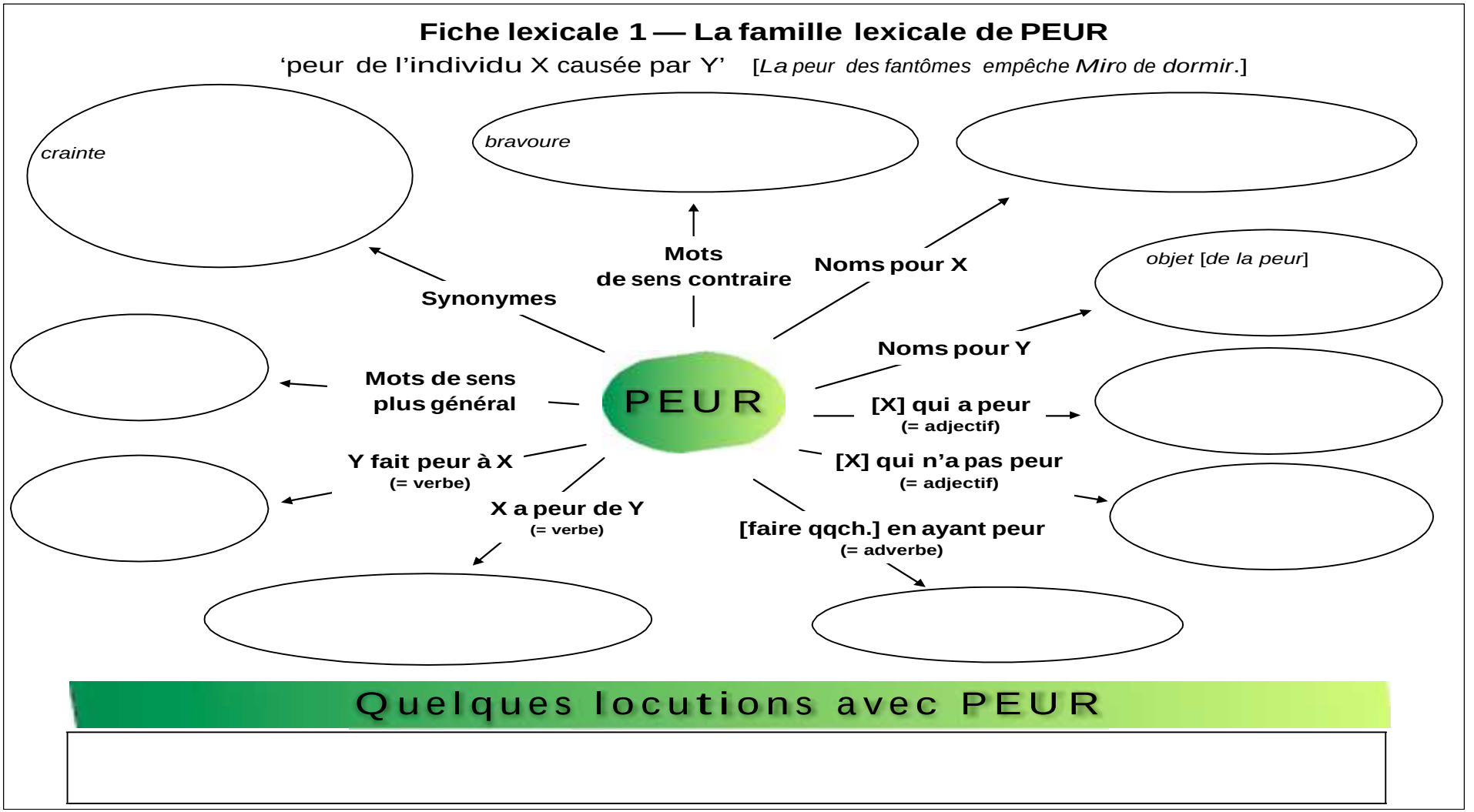


Figure 25. Fiche lexicale 1 (pour étudiant)

Fiche lexicale 2 — Collocations de PEUR

'peur de l'individu X causée par Y' [*La peur des fantômes empêche Miro de dormir*.]

COMMENCEMENT	DÉROULEMENT/MANIFESTATION	FIN
X prend peur. *La peur s'insinue en X.*	*X éprouve de la peur.* *La peur se lit sur le visage de X.*	*La peur se dissipe.*

CARACTÉRISATION DE LA PEUR	*grosse peur* *peur atroce*

Figure 26. Fiche lexicale 2 (pour étudiant)

3. Mise en parallèle des deux volets de notre intervention didactique

Si le premier volet de cette thèse tire ses outils de la linguistique dans la mesure où il s'agissait de dresser un portrait des erreurs lexicales commises par nos étudiants dans leurs productions écrite et ce à l'aide de catégories linguistiques bien définies, le deuxième volet l'oriente vers la didactique d'où le titre *pour une didactique du lexique basée sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire*. Ce dernier vise donc à répondre au deuxième et troisième objectif de notre thèse à travers lesquels nous essayons de développer les compétences lexicales et métalexicales chez nos étudiants. Il faut rappeler que ces types de compétences sont intimement liés comme nous l'avons déjà démontré au troisième chapitre de cette thèse. Dans le tableau qui suit, nous proposons une mise en parallèle qui résume les deux volets de notre intervention didactique en lien avec l'enseignement/apprentissage du lexique.

Cours	Connaissances métalexicales	Connaissances lexicales associées
Séance 1. - Langage, langue et parole (rappel) - Le signe linguistique (rappel) - Les axes syntagmatique et paradigmatique (rappel).	*Langue, langage, parole, le signe linguistique, dimensions du signe linguistiques caractères du signe linguistique, système, structure, syntagme, paradigme, axe syntagmatique, axe paradigmatique,*	
Séance2. -Lexique et vocabulaire - La lexicologie comme branche de la linguistique	*Lexique (d'une langue), vocabulaire (d'un texte), vocabulaire (d'un individu), les parties du discours (= classe grammaticale, catégories syntaxiques), lexicologie*	
Séance 3. Le «Mot», un terme ambigu	*Mot, Mot-forme, mots grammaticaux, mots lexicaux, unité lexicale, lexie*	
Séance 4. Le lexème et la locution	*Lexème, locution, non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement*	-Sensibiliser les étudiants sur l'existence de locution, leur formation et leur importance dans la compréhension. -Monter aux étudiants comment retrouver les locutions dans le dictionnaire, c'est-à-dire en cherchant dans l'article d'un des termes de l'expression. -Enrichir le vocabulaire des étudiants par de nouvelles expressions, par exemple, en leur demandant de trouver les locutions dans lesquelles figure tel ou tel mot ou d'indiquer le sens de certaines expressions à l'aide d'un synonyme.

Séance 5. Signe morphologique élémentaire	*Morphe, morphème, allomorphe, radical, affixe, suffixe, préfixe*	-Proposer des activités de créations lexicales à partir de préfixes et de suffixes en mettant l'accent sur le contenu sémantique ces éléments morphologiques ajoutés. -Expliquer et/ou expliciter quelques règles de formation de mots en français (RCM). -Sensibiliser les étudiants sur les différentes formes que peuvent prendre les éléments morphologiques (ou allomorphes)
Séance 6. Procédés de formation de mot	*Flexion, dérivation, composition, abréviation, siglaison*	
Séance 7. Le sens linguistique	*Paraphrase, dénotation, connotation*	-Travailler en classe quelques erreurs dues au non respect des contraintes pesant sur les actants d'une UL en utilisant le dictionnaire si possible le LAF. - Fournir aux étudiants une liste des pléonasmes et impropriétés plus fréquents afin qu'ils évitent de les réutiliser.
Séance 8. L'analyse du sens	*Prédicat sémantique, participants sémantiques, objet sémantique,*	
Séance 9. La combinatoire restreinte	*Combinatoire restreinte, régime, préposition régie*	-Apprendre aux étudiants à repérer les informations relatives aux propriétés de combinatoire morphologique dans les articles de dictionnaire (comprendre les abréviations par exemple). -Fournir aux étudiants une liste de mots dont le genre pose le plus souvent des difficultés. - Sensibiliser les étudiants quant à l'importance de maîtriser le régime verbal associé au verbe pour que la phrase soit correcte syntaxiquement.

		-Apprendre aux étudiants à repérer les informations liées au régime verbal dans le dictionnaire. - Recourir aux dictionnaires pédagogiques de type le LAF qui fournissent des informations quant aux propriétés lexicosyntaxiques de l'UL. - Expliciter la structure régie par les nouveaux verbes rencontrés lors de la lecture d'un texte par exemple. - Comparer entre les structures syntaxiques régies par les verbes synonymes ou de sens proches pourraient diminuer les erreurs attribuables à la transposition des régimes syntaxiques. -Recourir aux ouvrages spécialisés dans le choix de prépositions par exemple aiderait les étudiants à employer la préposition correcte.
Séance 10. La collocation	*Collocation, base, collocatif, patron de collocation*	-Encourager les étudiants à lire les exemples fournis dans le dictionnaire afin de connaître les collocations dans lesquels l'UL en question apparaît. -Recourir à certains ouvrages spécialisés tels que le *Dictionnaire des cooccurrences* de Jacques Beauchesne ou des logiciels comme le correcteur *Antidote* qui fournissent les cooccurrences de l'UL.
Séance 11. Homonymie et paronymie	*Homonymie, homophonie, homographie, paronymie*	-Travailler sur des homonymes à travers des activités d'application tout en sensibilisant les étudiants sur les erreurs qu'ils peuvent induire. -Fournir aux étudiants une liste des paronymes les

		plus récurrents en langue afin qu'ils puissent utiliser l'UL qui convient parmi celles qui se ressemblent.
Séance 12. Hyperonymie et hyponymie	*Hyperonymie, hyponymie, hiérarchie sémantique*	- Sensibiliser les étudiants sur la nécessité de connaître et d'utiliser les termes spécifiques pour éviter ainsi le recours aux termes génériques.
Séance 13. Polysémie	*Vocable, acception, polysémie, monosémie*	-Sensibiliser les étudiants sur le caractère polysémique de la plupart des UL du français et de la nécessité de maîtriser les nuances de leurs sens.
Séance 14. La dérivation sémantique	*Synonymie, antonymie, conversivité*	-Recourir à un dictionnaire de synonymes pour élaborer des activités fondées sur des groupes d'UL liées par le sens dans l'objectif de faire ressortir les nuances sémantiques qui les distinguent.
Séance 15. La définition lexicographique	*Lexicographie, types de dictionnaire, définitions lexicographiques*.	
Séance 16. Application des notions vues sur un article du dictionnaire. Cas du LAF		
Séance 17. Travail à partir de fiches lexicales crées pour la rédaction	*Exploitation de connaissances lexicologiques dans la rédaction d'un texte*	

Tableau 12. Mise en parallèle des deux volets de notre intervention didactique

Bibliographie du cours et lectures complémentaires

Gaudin, F., et Guespin, L. (2002), *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires*. Bruxelles, de boeck.duculot

Huot, H. (2001), *Morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris, Armand Colin.

Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2005), *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*. Paris, Armand Colin.

Mel'čuk I, et Polguère A. (2007), *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Mel'čuk, I., (1997), *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale donnée au Collège de France : Chaire internationale, Paris.

Mel'čuk, I., Clas A., et Polguère A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve, Duculot/ Montréal, AUPELF-UREF.

Niklas-Salminen, A. (1997), *La lexicologie*. Paris, Armand Colin.

Polguère, A. (2008), *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Nouvelle édition revue et augmentée. Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Saussure, F. De, (1916), *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot

4. Vers le développement de la compétence lexicale chez nos étudiants

Comme l'analyse des erreurs de notre corpus a été présentée en fonction des classes de la typologie des erreurs lexicales appliquée, nous avons proposé des pistes didactiques en réponse à chaque type d'erreurs lexicales traité. Ce premier volet de notre intervention didactique visait essentiellement le développement des connaissances lexicales chez nos étudiants, c'est-à-dire leur aptitude à utiliser correctement les unités lexicales de la langue en situation de communication, en l'occurrence, la rédaction d'un texte. Nous résumons dans ce qui suit les principales pistes didactiques recommandées :

- ***Travailler le régime verbal associé au verbe* :** Les notions de transivité, de compléments directs et de compléments indirects doivent être maîtrisées à l'université. À cet effet, et pour combler les lacunes sur ce point, les étudiants doivent apprendre à tirer profit du dictionnaire notamment les abréviations renseignant sur la structure régie par le verbe (v.tr ; v.intr) ainsi que les différents exemples qui l'illustrent. A ce sujet, le recours aux dictionnaires à visée pédagogique (Le *LAF*, *Vocalire*, etc.) et les ouvrages spécialisés (notamment dans le choix des prépositions) pourrait être d'une grande utilité pour les étudiants.
- ***Travailler les propriétés lexicomorpholgiques de l'UL :*** Les étudiants doivent utiliser les unités lexicales en respectant leur combinatoire morphologique, notamment les informations liées au genre nominal et à l'invariabilité. Encore une fois, ces informations sont présentées dans les dictionnaires ; les étudiants doivent donc savoir décoder les abréviations utilisées à cet effet et tirer profit des exemples illustrant les différents emplois de l'UL.

- ***Sensibiliser les étudiants aux contextes syntaxiques*** **:** Comme un bon nombre des erreurs lexicales de notre corpus est du au contexte syntaxique, les enseignants doivent sensibiliser les étudiants aux contextes syntaxiques «trompeurs», notamment dans les cas de coordination et de pronominalisation.
- ***Veiller à employer à respecter la forme du signifiant de l'UL*** **:** comme les erreurs formelles constituent la deuxième classe d'erreurs lexicales les plus répandues, il est important que les étudiants mettent un signifiant correct pour l'UL. La déformation du signifiant risque même de produire des formes inexistantes dans la langue. Un travail sur les paronymes et les homonymes pourrait sensibiliser les étudiants sur les erreurs formelles auxquelles ils peuvent conduire. De plus, la connaissance de règles de formation de mots en français et leurs limites d'application permet sans doute aux étudiants de produire des formes correctes et attestées en français.
- ***Travailler les nuances de sens entre les UL*** **:** outre la connaissance de la forme correcte du signifiant de l'UL, la connaissance du signifié qu'elle véhicule n'est pas moins importante. En effet, ce que les étudiants ne maîtrisent pas, ce n'est pas le sens global de l'UL ou son genre commun, mais plutôt les différences spécifiques entre des termes sémantiquement proches. Une comparaison entre des synonymes à l'aide d'un dictionnaire dans le but de faire ressortir les nuances sémantiques aiderait énormément à combler ces lacunes et augmenter le désir chez les étudiants d'employer le mot juste. A côté de ces nuances de sens, les étudiants doivent respecter les contraintes sémantiques pesant sur les actants de l'UL. Ces contraintes sont explicitées dans les dictionnaires nourris de la TST, notamment le LAF ou le DiCo.

- ***Sensibiliser les étudiants aux interférences*** **:** nous avons vu dans la partie consacrée à l'explication des erreurs lexicales de notre corpus que 9,6% d'entre elles sont dues à l'interférence avec l'arabe, langue maternelle des étudiants. Cette interférence touche notamment le genre nominal, et certaines constructions verbales telles que l'utilisation d'une préposition régie. Sensibiliser les étudiants sur ces transferts négatifs et sur les différences entre les deux systèmes linguistiques, l'arabe et le français, ne peut que faire diminuer la part des erreurs ayant pour cause le recours à la langue maternelle.
- ***Travailler les collocations :*** Comme l'affirment (Binon et Verlinde, 2003), la maîtrise des collocations constitue la clé de voûte de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Ainsi, les étudiants doivent employer le collocatif qui marche avec l'UL en question et respecter les contraintes de cet emploi. Ces cooccurrences ne sont pas explicitées dans les dictionnaires, mais peuvent être induites à partir des exemples d'illustration. Certains ouvrages spécialisés comme *Dictionnaire des cooccurrences* de Jacques Beauchesne (2001) ainsi que des logiciels comme Antidote affichent les cooccurrences recherchées.
- ***Travailler les registres de langue*** : Les étudiants doivent être sensibilisés quant à l'importance de connaître les registres de langues et de la nécessité de vérifier si le contexte de communication convient ou non pour employer tel ou tel terme. Si l'on se fie aux seuls résultats de notre corpus, ce sont des termes familiers qui sont employés par nos étudiants dans leurs productions écrites (ex. *job*, *mec*, etc.). Il faut donc développer chez les étudiants un doute stratégique face à l'emploi de certains termes familiers. De plus, il faut sensibiliser les étudiants sur les marques d'usages fournies par les dictionnaires relativement au registre de langue et au caractère péjoratif de certaines UL (par exemple, *fam.* et *vx*.)

- ***Travailler les locutions :*** Ce type d'UL est peu utilisé par nos étudiants. Ces derniers doivent être sensibilisés quant à leur existence, leur formation et leur sens. De plus, l'utilisation des locutions renseigne sur la richesse du vocabulaire de l'étudiant. Dans ce sens, des activités visant à enrichir le bagage lexical de nos étudiants par les locutions ne peuvent être que très recommandées.
- ***Encourager l'utilisation du dictionnaire*** **:** L'ensemble des pistes didactiques formulées plus haut favorisent l'usage du dictionnaire pour combler les lacunes en matière de connaissance lexicale. Cet outil se veut comme la meilleure source d'apprentissage lexical pour l'étudiant dont l'usage doit être guidé pour un rendement optimal. Il serait préférable que les étudiants disposer chez eux, à la bibliothèque universitaire, ou même en classe d'une variété de dictionnaires répondant à différents besoins : dictionnaires encyclopédiques (*Le Petit larousse*), dictionnaire de langue (*Le Petit Robert*, *Le multidictionnaire*, *Le LAF, Le DiCo*), dictionnaire de synonymes, dictionnaire des locutions, dictionnaire électroniques (*Antidote*, *TLFi*). La tâche de l'enseignant est d'amener les étudiants à utiliser le dictionnaire non pas seulement pour rechercher la forme ou le sens du mot, mais aussi toutes les autres informations liées au régime, au genre, à la catégorie grammaticale, à l'invariabilité, au collocation, au registre de langue, etc. Pour cela, un travail sur les marques d'indication et les abréviations d'usages en lexicographie doit précéder le travail avec le dictionnaire afin que les étudiants puissent en tirer profit pleinement.
- ***Relever et pénaliser les erreurs lexicales***

  Lors de l'évaluation des travaux des étudiants, l'enseignant doit signaler, dans la mesure du possible, toute erreur lexicale rencontrée. Ainsi, lors de la correction et de la remise des travaux corrigés aux étudiants, ces derniers peuvent se rendre compte des erreurs commises et des formes

correctes. Il faut toutefois souligner qu'un nombre élevé de travaux à corriger par l'enseignant ne rend pas cette tâche d'évaluation et de correction aisée ; et les enseignants tenus par la nécessité de fournir les notes des étudiants dans des délais parfois très courts, ne notent pas toujours les formes correctes associées aux erreurs.

- ***Offrir à l'étudiant l'occasion de s'autocorriger*** : Plusieurs erreurs lexicales peuvent être corrigées par l'étudiant lui-même s'il consulte un dictionnaire. Ainsi, la séance de correction des travaux des étudiants peut être l'occasion de leur demander par exemple de recourir au dictionnaire peur rétablir les formes correctes si l'enseignant s'est contenté uniquement de signaler les erreurs.
- ***Familiariser les étudiants avec les codes de correction associés aux erreurs lexicales*** : Lors de notre analyse des erreurs lexicales, nous avons utilisé des codes qui renvoient à chaque classe d'erreurs dans notre typologie : F (pour les erreurs formelles), S (pour les erreurs sémantiques), CM (pour les erreurs lexicomorphologiques), CS (pour les erreurs lexicosyntaxiques), CL (pour les erreurs de combinatoire lexicale), CP (pour les erreurs de combinatoire pragmatique). A l'intérieur de chaque classe, les types d'erreurs sont également codifiés : F-Sign (erreur de déformation du signifiant), S-Syn (emploi de quasi-synonyme), CM-Genr (non respect du genre nominal), CS-AbsPr (Absence d'une préposition régie), CL-Inex (choix d'un collocatif inapproprié), CP-Regis (emploi d'une UL appartenant à un registre de langue inapproprié). Ces codes peuvent être mentionnés par l'enseignant sur les réponses des étudiants à ceci près que les étudiants sachent à quel type d'erreurs ils renvoient. Ainsi, en notant (CM-Genr), l'étudiant doit comprendre qu'il s'agit du non respect du genre nominal de l'UL ce qui l'aiderait à rétablir tout seul la forme correcte.

5. Vers le développement de la compétence métalexicale chez nos étudiants

Le développement de la compétence lexicale chez nos étudiants peut aller en parallèle avec le développement de leur compétence métalexicale. En effet, préparer une licence de français ne vise pas uniquement à faire acquérir aux étudiants une compétence linguistique solide leur permettant d'interagir dans différentes situations de communication, mais aussi l'acquisition d'une compétence métalinguistique, c'est-à-dire leur capacité à comprendre, décrire et analyser le fonctionnement de la langue en utilisant la terminologie linguistique nécessaire. Et c'est pour cette raison que nous nous attachons à ce que ces types de compétences lexicales et métalexicales soient traités ensemble dans le cadre de cette thèse.

Comme nous l'avons démontré au deuxième chapitre, la TST et sa branche lexicale la LEC fournissent une description du lexique du français basée sur un système notionnel mettant l'accent sur les propriétés de combinatoire syntaxique et lexicale des unités lexicales de la langue et sur l'explication du sens de ces unités lexicales par une décomposition de ce sens en des sens plus simples, à la manière de la définition lexicographique analytique. Nous pouvons réunir les notions principales de la LEC pouvant fonder un cours de lexicologie en licence de français :

- ***Concevoir le signe linguistique comme possédant trois dimensions :*** En effet, c'est grâce aux travaux de Saussure que le signe linguistique s'est vu définir avec deux dimensions principales : un signifiant et un signifié. Cette vision bidimensionnelle a été dépassée dans le cadre de la TST qui le conçoit plutôt comme possédant trois dimensions : un signifiant, un signifié et une syntactique (Mel'čuk, 1997). Cette dernière renvoie à sa combinatoire restreinte.

- ***Favoriser l'emploi de termes comme unité lexicale et lexie*** : Comme le terme «mot» est entouré de nombreuses confusions, il est préférable de recourir à des termes plus spécifiques pour décrire les unités de la langue ou le lexique. Il faut rappeler que les termes *unité lexicale* et *lexie* sont des synonymes et que les termes *lexème* et *locution* désignent les deux types de lexies existant dans la langue.
- ***Considérer le sens linguistique selon la définition analytique*** : Comme le sens de l'UL est la somme des sens de chaque unité lexicale utilisée dans sa définition dans la mesure où chacune fournit un composant de sens à expliquer, la définition analytique semble répondre le mieux à cette réalité. En effet, ce type de définition consiste en une décomposition sémantique du sens à expliquer. Il faut également insister sur la connaissance de la charge connotative que véhicule chaque lexie dans la langue, faute de quoi la compréhension du message peut être compromise.
- ***Définir l'UL par ses propriétés de combinatoire restreinte :*** La combinatoire restreinte désigne l'ensemble des contraintes propres au signe linguistique et qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de sons signifiant ni de son signifié (Polguère, 2008:40). On parle de combinatoire grammaticale et de combinatoire lexicale. La première regroupe les propriétés qui régissent le comportement morphologique (genre, catégorie grammaticale, invariabilité, etc.) et syntaxique (régime) de l'UL. Le second type de combinatoire renvoie au phénomène de la collocation, c'est-à-dire le fait que deux unités lexicales apparaissent ensemble dans un énoncé. Ce phénomène est décrit dans la LEC comme l'un des principes organisateurs du fonctionnement de la langue.

- ***Se familiariser avec la définition lexicographique*** : Comme la LEC privilégie la définition analytique, il est primordial que les étudiants comprennent en quoi elle consiste. Celle-ci correspond à une décomposition du sens de l'UL en des sens plus simples regroupés en genre prochain et des différences spécifiques.
- ***Connaître les unités lexicales prédicatives :*** Ce type d'UL est défini par Polguère (2008) comme des lexies dénotant des faits qui ont un sens qui implique la présence d'actants sémantiques. Il importe donc que les étudiants connaissent ce type de lexies et soient capables de déterminer leurs actants sémantiques ainsi que les contraintes auxquelles ils sont soumis lors de l'emploi.
- ***Comprendre les fonctions lexicales de base*** **:** un des avantages de la LEC est d'être basée sur un système formel de fonctions lexicales qui permet de décrire les relations lexicales (synonymie, antonymie, conversivité, etc.) et d'anticiper les collocatifs avec lesquels une UL donnée peut apparaître. Leur importance soulignées, les fonctions lexicales doivent être présentées et expliquées aux étudiants afin qu'ils puissent les comprendre, notamment s'ils recourent à un des dérivés de la LEC (LAF, DiCo, DEC, etc.)

6. Vers la formation des enseignants en didactique du lexique

Nous nous sommes concentré jusqu'à présent sur le développement des connaissances lexicales et métalexicales chez l'étudiant. Néanmoins, le développement de telles compétences ne peut se faire sans que les enseignants eux mêmes chargés de leur formation ne soient formés en didactique du lexique. Cette formation, qui peut se représenter sous la forme d'un cours de lexicologie/ sémantique, doit avoir pour objectif de fournir aux enseignants les outils conceptuels nécessaires pour la description et

l'analyse des différents phénomènes lexicaux. Elle peut être articulée autour des points suivants :

- ***Sensibiliser les enseignants à l'intérêt de la LEC comme cadre de référence :*** Nous avons démontré au chapitre II de cette thèse que la LEC constitue une théorie de référence en lexicologie apte à rendre compte des différentes facettes de l'UL et des contraintes issues de son emploi dans le discours. Les enseignants doivent être sensibilisés aux caractères explicatif et combinatoire sur lesquels s'appuie ce modèle du lexique né de la TST. Une place particulière doit être accordée aux notions de dérivation sémantique et de collocation dans ce cours. Ainsi caractérisée, la LEC semble répondre, de par le système notionnel qu'elle fournit, à plusieurs problématiques liées au lexique et marque, par conséquent, la rupture avec la vision largement répandue selon laquelle le lexique, lieu de l'irrégularité, ne peut se prêter à un enseignement systématique.
- ***Amener les enseignants à une meilleure utilisation du dictionnaire :*** Travailler le lexique en classe ne peut se faire sans avoir recours au dictionnaire. Cet outil précieux, malheureusement mal exploité, doit être reconsidéré comme une base d'informations lexicales dont la consultation doit dépasser la simple recherche de la signification des mots inconnus pour explorer toutes les informations caractérisant l'UL et son usage dans la langue. Sensibiliser les enseignants sur la richesse de cet outil permettra certainement un emploi plus efficace en classe par les étudiants.
- ***Initier les enseignants aux outils de diagnostic des erreurs lexicales :*** Une des difficultés que rencontrent les enseignants de français réside dans le manque d'outils de diagnostic des erreurs lexicales dans les productions écrites de nos étudiants. S'ajoute à ce manque l'absence d'une définition claire de ce qu'est une erreur lexicale. C'est ce que nous avons tâché de fournir au troisième chapitre. Définir l'erreur lexicale par

rapport aux autres types d'erreurs linguistiques est un préalable à la construction des outils de diagnostic des problèmes lexicaux chez nos étudiants. À ce sujet, il faut rappeler que le travail d'analyse mené dans cette thèse s'appuie sur deux typologies des erreurs lexicales, l'une descriptive et l'autre explicative. En raison, du nombre des classes d'erreurs qu'elles comportent, il est nécessaire d'élaborer des versions simplifiées de ces grilles adaptées à un usage commode en classe. Ces typologies mises à la disposition des enseignants peuvent leur servir d'outil d'analyse des erreurs lexicales des étudiants et de moyens d'évaluation de leur compétence lexicale.

En tant que didacticien du lexique, et afin que cette entreprise formative réussisse, nous pensons qu'il faudra tout d'abord convaincre les enseignants de la nécessité de travailler le lexique en classe, de concevoir le lexique comme pouvant être enseigné systématiquement et de considérer le développement de la compétence lexicale comme un facteur déterminant dans l'amélioration de la maîtrise de la production écrite chez nos étudiants.

Conclusion générale

Nous sommes parti, dans l'élaboration de cette thèse, du constat que les erreurs lexicales sont présentes dans des proportions considérables dans les rédactions de nos étudiants (12,5 erreurs lexicales en moyenne par rédaction). Face à cette situation, les enseignants se sentent désarmés voire même découragés, notamment avec le manque d'outils de diagnostic de la compétence lexicale des étudiants et de l'absence d'un enseignement structuré et régulier du lexique. Aussi avons-nous jugé nécessaire d'élaborer un portrait des problèmes lexicaux les plus récurrents dans les rédactions des étudiants inscrits en licence de français au moyen d'une analyse descriptive et explicative de leurs erreurs lexicales. Et c'est sur la base des résultats de cette analyse que nous avons élaboré une intervention didactique axée sur un enseignement/apprentissage du lexique basé sur la LEC, branche lexicale de la TST initiée par Igor Mel'čuk et son équipe de chercheurs de l'Université de Montréal.

Le choix de recourir à l'analyse des erreurs émane de notre conviction qu'elle constitue un outil indispensable pour la description de la compétence lexicale de nos étudiants si elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories bien définies. Ainsi, tout au long de ce travail de recherche, nous avons veillé à satisfaire ces deux conditions en nous appuyant, d'une part sur deux typologies descriptive et explicative issues du modèle lexical adopté, la LEC, et d'autre part sur un corpus constitué de textes rédigés par les étudiants dont il s'agit d'observer les problèmes.

La correction des 114 textes constituant notre corpus a révélé un total de 1426 erreurs lexicales dont 508 sont liées à l’orthographe d’usage. Ces dernières ont été écartées de l’analyse pour ne garder que celles considérées comme purement lexicales, soit 918 erreurs.

Le premier volet de l’analyse consacré à la description nous a permis de constater que les erreurs lexicales les plus fréquentes sont celles liées à la combinatoire morphosyntaxique des unités lexicales (38,2%) traduites

notamment par le non respect du genre nominal et l'utilisation d'une préposition erronée. Les erreurs formelles viennent en deuxième place (33,8%) avec nombre très élevé de signifiants déformés (279 cas). Les problèmes sémantiques ne sont pas les moins fréquents (22,4%) et se traduisent dans leur majorité par l'emploi d'UL de sens proche ou synonyme de l'UL visée. Les erreurs liées à la combinatoire lexicales (5,2%) sont largement dominées par l'utilisation de collocations inexistantes, alors que 2,7% des problèmes découlent de l'inadéquation pragmatique entre l'UL utilisée et le contexte dans lequel elle apparaît. Il résulte donc que presque la moitié des erreurs lexicales de notre corpus (46,1%) concerne la combinatoire restreinte des UL, c'est-à-dire les propriétés qui régissent leur comportement morphosyntaxique, leur façon de se combiner ainsi que le choix qu'on en fait d'après le contexte.

Le deuxième volet de l'analyse concernait l'explication des erreurs lexicales de notre corpus. Aux 918 erreurs lexicales nous avons proposé 991 scénarios explicatifs : certaines erreurs pouvaient s'expliquer par deux hypothèses. Un problème dans la connaissance de la forme, du sens ou d'une des propriétés de l'UL constitue l'hypothèse explicative la plus fréquemment avancée (45,8% de nos hypothèses). L'analogie de construction rend compte d'un bon nombre d'erreurs (14,1% des cas). La présence d'un lien sémantique entre l'UL utilisée et celle visée constitue la troisième source d'erreur la plus proposée (12,2% de nos hypothèses). Comme le français n'est pas la langue maternelle de nos étudiants, l'interférence est présente dans 89 cas (8,9% de nos hypothèses), suivie par la proximité formelle qui est à l'origine de 7,8% des erreurs et l'influence de la langue orale ou du registre familier (4,3% des cas). Evidemment, l'inattention nous semblait la plus probable pour justifier la présence de 25 erreurs (2,5% de nos hypothèses), alors qu'une lacune dans le vocabulaire de l'étudiant rend compte de 23 erreurs (2,3% de nos hypothèses). Le contexte syntaxique

(1,9% de nos hypothèses), quant à lui, et la dérivation morphologique (1,8% de nos hypothèses) sont les explications les moins avancées.

Mener une recherche pour défricher un champ aussi vaste et complexe que le lexique ne peut prétendre couvrir tous les aspects. Notre thèse n'échappe pas à cette réalité. En effet, aborder la didactique du lexique sous l'angle de l'erreur lexicale en adoptant l'analyse des erreurs comme moyen d'investigation nécessite un travail de recherche encore plus approfondi. L'apport de notre travail réside aussi bien dans ses choix méthodologiques que linguistiques et didactiques. L'analyse des erreurs basée sur une modélisation linguistique dont l'intérêt a été démontrée, à maintes reprises, dans cette thèse, nous semble un outil efficace pour décrire la compétence lexicale chez nos étudiants à partir d'un corpus de productions écrites. Cependant, nous pensons qu'un corpus plus large de textes, s'il n'offre pas de résultats différents, permettrait de valider ceux déjà obtenus. De plus, les typologies d'erreurs lexicales appliquées, en raison de la complexité de leur utilisation, ne peuvent se prêter à un usage facile en classe. Par ailleurs, les pistes didactiques en lien avec les résultats de l'analyse menée ainsi que le cours de lexicologie élaboré doivent être mis à l'épreuve pour vérifier leur efficacité et l'intérêt qu'ils offrent dans le cadre d'une nouvelle didactique du lexique. Tout cela doit être précédé par une enquête du terrain sur les pratiques réelles d'enseignement/apprentissage du lexique dans les paliers d'enseignement précédant l'université, à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire.

Nous verrons dans ce qui suit comment ces limites peuvent-elles ouvrir la porte à des recherches futures.

a) Analyse d'un corpus plus large

L'analyse des erreurs lexicales que nous avons effectuée a porté sur un corpus constitué de 114 textes rédigés par des étudiants de troisième année. Cette analyse nous révélé un total de 1426 erreurs, à raison de 12,5 erreurs

lexicales par rédaction. Bien que ce nombre d'erreurs nous ait permis de connaître un peu plus les types de problèmes lexicaux les plus saillants chez nos étudiants, l'analyse d'un corpus plus vaste avec la prise en compte d'autres facteurs tels le type de texte, l'impact de la consigne rédactionnelle, la richesse de texte, la gravité des erreurs, etc. pourrait enrichir nos connaissances sur la compétence lexicale chez nos étudiants et sur l'apprentissage du lexique en classe de français en Algérie.

Parallèlement avec la préparation d'un corpus plus vaste, la nécessité de faire appel à d'autres codeurs s'impose. En effet, repérer, coder, proposer des corrections de l'ensemble des erreurs lexicales de notre corpus n'a pas été une tâche facile d'autant plus que nous l'avons assumée tout seul sans l'aide d'une tierce personne. Il serait plus rentable si ce travail de codage est fait par plusieurs personnes, de préférence des enseignants de français.

Lorsque nous parlons d'un corpus plus vaste, il peut également s'agir de textes rédigés par des étudiants inscrits à différents niveaux de la licence (1ère année, 2ème année, Master 1 ou Master 2). Ceci peut permettre d'envisager une comparaison des erreurs lexicales commises à différents stades du cursus de la formation universitaire.

b) Mettre à l'épreuve l'intervention didactique proposée

L'objectif principal de cette thèse est de dresser un portrait des problèmes lexicaux chez nos étudiants dans le but de développer leur compétence lexicale en production écrite. En réponse aux résultats obtenus de l'analyse des erreurs lexicales, nous avons proposé une intervention didactique constituée de deux volets : le premier visait l'amélioration des connaissances lexicales chez les étudiants et fournit des pistes didactiques relativement à chaque type d'erreurs lexicales traité ainsi que quelques pratiques d'enseignement/apprentissage en rapport avec le lexique telles que l'utilisation du dictionnaire et le traitement des erreurs lexicales commises par les étudiants. Le second, représenté par un cours de

lexicologie, avait pour but de développer leurs connaissances métalexicales et puise ses ressources dans le système notionnel à la base de la LEC.

Cependant, nous ne prétendons, en aucun cas, apporter des remèdes aux problèmes du lexique que rencontrent nos étudiants ; il s'agit pour nous d'une tentative d'apporter des réponses à une question nouvelle et souvent peu ou mal traitée, à savoir l'erreur lexicale en classe du français.

Pour vérifier sa pertinence, notre intervention didactique a besoin d'être mise à l'épreuve par son application dans des situations réelles d'enseignement/apprentissage du lexique. Nous recommandons donc fortement les solutions didactiques proposées pour l'amélioration de la compétence lexicale à tous les enseignants du département de français. Nous ignorons pour le moment de quelles façons on peut les exploiter en classe et dans le cadre des différentes matières assurées dans le socle commun de licence. La transposition de ces pistes en classe fera l'objet de nos recherches futures.

Quant au cours de lexicologie élaboré, nous ferons une demande auprès de l'équipe de formation du département afin d'intégrer son contenu dans le programme de linguistique de la 2ème année de licence de français. L'intégration de cours ouvrira la porte à des recherches sur la compétence métalexicale et sur les liens entre les connaissances lexicales et métalexicales chez nos étudiants.

Par ailleurs, il faut avouer que ce cours mérite d'être retravaillé et enrichi davantage notamment en ce qui concerne les activités d'application et certains détails inhérents au déroulement des séances (méthodes d'enseignement à suivre, matériel, types de séances: CM et TD, documents à utiliser en classe, devoirs, etc.).

c) Élaboration d'un état des lieux de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique dans les trois paliers du système éducatif algérien

Aborder la question du lexique en classe en langue maternelle, seconde ou étrangère au moyen d'une description de la compétence lexicale des apprenants ne peut suffire à elle seule et reste une des approches préconisée. Comme le public visé par cette recherche est constitué d'étudiants universitaires préparant une licence de français dont il s'agit d'observer les problèmes lexicaux, il est indéniable que l'état de leur compétence lexicale est le fruit de tout leur cursus de formation en français depuis l'école primaire. Il est donc primordial de mener une enquête sur les pratiques d'enseignement et de l'apprentissage du lexique du français dans les trois paliers du système éducatif en Algérie (primaire, moyen et secondaire).

Ce travail d'investigation peut avoir comme objet les directives ministérielles, les programmes et les manuels scolaires. Des questionnaires peuvent être adressés aussi bien aux enseignants qu'aux élèves afin de corroborer les constats faits à propos du lexique en classe. Cette entreprise, bien qu'elle apparaisse colossale, constitue un préalable à toute recherche se proposant de déficher un aspect de la langue tel que le lexique dont la richesse et la complexité implique qu'il soit traité en lien avec la morphosyntaxe.

Arrivé au terme de cette recherche qui avait pour objet un des aspects de la langue qui, nous le croyons, mérite une attention particulière au regard des nombreuses difficultés qu'elle pose aux étudiants, en l'occurrence, le lexique, nous espérons apporter notre pierre à l'édifice et ouvrir la porte à nouvelles perspectives de recherche dans le but de l'amélioration des compétences lexicale et métalexicale chez les étudiants inscrits en licence de français.

Bibliographie

Bibliographie

Altarriba, J. et Mathis, M-K. (1997), «Conceptual and lexical development in second language acquisition ». *Journal of Memory and Language* 36, p. 550-68.

Ammouden, M., (2010), *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Thèse de doctorat de l'université de Béjaia, Algérie.

Amorouayach, E. (2009), «Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue.». *Synergie Algérie*, 08, p.25-32.

Anctil, D. (2005), *La maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.

[http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/AnctilMA2005.pdf], consulté le 03.09.2011.

Anctil, D. (2010), *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3ème année secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Canada.

Augustin Llach, M.P. (2004), «Lexical inconsistencies and deficiencies in English second language learners: Proposal of classification. » *Interlinguística*, vol.15, 01, p. 83-92.

Bassano, D. (1998), « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple des noms et des verbes en français». *Langue française*, 118, p. 26-48.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1998_num_118_1_6249], consulté le 12.12.2011.

Bassano, D. (2000), « La constitution du lexique : le "développement lexical précoce"». Kail, M. et Fayol, M. (2000), *Acquisition du langage*. Vol. 1. *Le langage en émergence : de la naissance à trois ans*. Paris, PUF, p.137-168.

Bastuji, J. (1978), «Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse», *Pratiques*, 20, p.75-89

Beauchesne, J. (2001), *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal, Guérin.

Benhouhou, N. (2009), «Acquisition du lexique en FLE : quelle approche?». *Les langues Modernes*, 1, p. 44-50.

Belkacem, H. (2009), «Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans les productions écrites d'élèves de terminale». *Synergie Algérie*, 04, p.281-294.

Benamar, A. (1997), «Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie.» *Les Cahiers de l'Asdifle*, 08, p. 199-206, Paris.

Besse, H. et Porquier, R. ([1984]1991), *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier- Crédif, Coll. « L.A.L ».

Besse, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.

Besse, H. (1987), «Langue maternelle, seconde ou étrangère», *Le Français aujourd'hui*, 78, 9-15.

Binon, J. et Verlinde, S. (2003), « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde», *La lettre de l'AIRDF*, 33, p.31-36. [www.vlrom.be/pdf/042collocations.pdf], consulté le 27-05-2012.

Bogaards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier-Crédif, Coll. «L.A.L».

Boudehne, N. (2006). *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire du FLE dans le secondaire : problèmes et perspectives*. Mémoire de magistère de l'Université de Constantine, Algérie.

Bouguerra, T. (1991), *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*. Alger, OPU.

Boulton, A. (1998), «L'acquisition du lexique en langue étrangère». *Actes du 26ème congrès de l'UPLEGESS*. «L'autonomie dans l'apprentissage des langues». Saint-Etienne, ENS, 28-29 mai 1998, p.77-87. [http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998_UPLEGESS_acquisition.pdf], consulté le 20.12.2011

Bouthiba, F-Z. (2010), «Les erreurs lexicales dans les productions écrites d'apprenantsalgériens». [www.univ-chlef.dz/seminaires/seminaires_2010/Paul_Robert_2010/communication_bouthiba_2010.pdf], consulté le 30-05.2012

Bramaud du Boucheron, G. (1981), *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris, PUF.

Bretegnier, A. (2009), «Renoncer à la communauté linguistique?». *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*. Limoges, Éditions Lambert Lucas.

Calaque, E. et Grossmann, F. (2000), «Enseignement/apprentissage du lexique». *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 21, p.05.

Canale, M. et Swain, M. (1980), «Theorical bases of communicative approches to language teaching and testing. ». *Applied linguistics*, 01, p.01-47.

Catach, N., Duprez, D. et Legris, M. (1980), *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris, Nathan.

Champion, F. (2004), *Le mot et ses indices : Rôle du lexique dans l'interaction didactique avec des adultes migrants en situation professionnelle*. Thèse de doctorat de l'Université de Paris X – Nanterre. Paris.

Chapelle, C. (1998), « Construct definition and validity inquiry in SLA research», in Bachman, L. F. et Cohen, A. D. (Eds), *Seconde language acquisition and language testing interfaces*. Cambridge University Press, Cambridge, pp.32-70

Chaudenson, R., Mougeon, R. et Béniak, É, (1993), *Vers une approche panlectale de la variation du français*. Paris, Diffusion Didier-Érudiction.

Chollet, I, et Robert, J.-M. (2007), *Les verbes et leurs prépositions*.CLE International.

Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*. The Hague, Mouton.

Chomsky, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Le Seuil (Traduction de Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, M.I.T. Press.

Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de références pour les langues*. Paris, Didier.

Corbin, D. (1980), «Compétence lexical et compétence syntaxique». *Modèles linguistiques*, II/2, p.52-138.

Corbin, D. (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen, Niemeyer, (réimpression aux presses universitaires de Lille 1991).

Corder, S. P. (1967), « Que signifient les erreurs des apprenants ». Traduit de l'anglais par Perdue, C. et Porquier, R. (1980), *Langages*, Vol.14, 57, p.09-15.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833], consulté le 05.03.2008

Corder, S. P. (1971), « Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs ». Traduit de l'anglais par Perdue, C. et Porquier, R. (1980), *Langages*, Vol. 14, 57, p. 17-28.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834], consulté le 05.03.2008

Corder, S. P. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.

Coste, D. (1978), «Lecture et compétence de communication», *Le Français dans le monde*, 141, p.25-34.

Cruse, D.A. (1986), *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.

Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLÉ International.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Cuq J-P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette FLE.

Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

Dahech, D. (2007), « Les nominalisations déverbales en français et en arabe : étude exploratoire des critères de classement.». *Cahiers du CRISCO*,23,p.128-138.
[*www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/cahiersCRISCO23.pdf*]

David, J., Paveau, M-A. et Petit G. (2000), «Présentation», *Le Français aujourd'hui*, 131, 3-6

David, J. (2000), « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistique», *Le Français aujourd'hui*, 131, p. 31-41.

Debyser, F., Houis, F. et Rojas, C. (1967), *Grille de classement typologique des fautes*. Paris, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC).

De Groot, A.M.B. (1998), «La représentation lexico-sémantique et l'accès lexical chez le bilingue». *Psychologie française*, 43/4, p.297-312.

Delesalle, S. et Gary-Prieur, M-N. (1976). «Le lexique entre la lexicologie et l'hypothèse lexicaliste», *Langue française*, 30, p.4-33

Denance, M. (1999), « L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'évaluation de l'épreuve uniforme.». *Correspondance*, vol.04, n° 04, p.11-12.

Dolz, J., Pasquier, A. et Bronckart, J-P. (1993), «L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?», ELA, 92, p.23-37.

Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Dubois J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-P. et Mével, J-P.(2007), *Grand dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*. Paris, Larousse.

Ducrot, O., Schaeffer, J.-M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Édition du Seuil.

Ehrlich, S., Bramaud Du Boucheron, G. et Florin A. (1978), *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris, PUF.

Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Florin, A., Guimard, Ph. et Nocus, I. (2008), « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 ». Grossmann, F. et Plane, S., (éds) (2008). *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 105-123.

Frauenfelder, U., Noyau, C. et Perdue, C. (1980). «Connaissances en langue étrangère». *Langages*. Vol.14, 57, p.43-59.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1837].

Frei, H. ([1929] 1971), *La grammaire des fautes*. Genève, Slatkine Reprints.

Fuchs, C. et Le Goffic, P. (1992). *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris, Hachette.

Galisson, R. et Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Gaonac'h, D. (1990), «Lire dans une langue étrangère : approche cognitive». *Nouvelle revue pédagogique*, 93, p. 75-100.

Gaudin, F. et Guespin, L. (2000), *Initiation à la lexicologie française : de la néologie aux dictionnaires*. Bruxelles, Ducolot.

Gentihomme, Y. (1992), «Panorama sur le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire : retombées pédagogiques», in Mel'čuk et *al*. *DEC III*, Les Presses Universitaires de Montréal, pp.95-120

Gineste, M.-D. et Le Ny, J.-F. (2002), *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.

Granger, S. et Monfort, G. (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *AILE,* 03, p. 55-75. [http://aile.revues.org/4890], consulté le 23.03.2012

Grévisse, M. (2013), *Quelle préposition ?* Bruxelles, De Boeck/Duculot.

Grossmann, F. (2005), «Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes.» *in* BRONCKART, J-P, BULEA, E, POULIOT, M. (Eds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Grossmann.pdf].

Groupe DIEPE, (1995), *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique / Groupe DIEPE*. Bruxelles: De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement. Série 1, Problématiques et recherche.

Haboul, D. (2009), *Etude de la suffixation nominale dans l'interlangue française d'élèves en 3ème année secondaire : proposition pour une didactique de la morphologie dérivationnelle*. Mémoire de Magister de l'Université de Médéa, Algérie.

Haboul, D. (2010). « Compétence dérivationnelle et stratégies de communication. Cas d'élèves du secondaire». *Synergies Algérie*, 11, p.75-83.

Haboul, D. (2013). «Réflexion sur la notion d'erreur lexicale. Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du Fle». *Didactiques*, 03, p.110-125.

Hagège, C. (1985), *L'homme de paroles*. Paris, Gallimard.

Halté, J-F. (1992), *La didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.

Hilton, H. (2002), «Modèles de l'acquisition lexicale en L2: où en sommes-nous?». *ASp* pp. 35-36. [http://asp.revue.org/1668], consulté le 14 .01 2012.

Hilton, H. (2006), «La compétence lexicale en production orale». *Recherche en acquisition et en didactiques es langues étrangères et secondes*, Actes du colloque international. Paris, 6-8 Septembre 2006. [*www.groupelca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton.pdf*], consulté le 15 .11. 2011.

Honveau, R. (1995), «Variation linguistique et norme : variables et erreurs graphiques». *Liaisons-HESO, De la variation : écarts, erreurs, normes*. Numéro double 25-26, p.53-64.

Hudson, R. (1985), *Word Grammar*. Oxford, Blackwell.

Huot, H. (2001), *Morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris, Armand Colin.

Hymes, D. (1984), *Vers la compétence de communication*. Traduit par Mugler, F., Paris, Hatier-Crédif.

Iyaz, I-H. (1986), «*Linguistics and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language*». *Language learning*, 36, p.401-451.

James, C. (1998), *errors in language learning and use : exploring error analysis*. London, Longman.

Kebbas, M. et Abbès-Kara, A-Y. (2012). «La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ?» Abbès-Kara, A-Y. et Kebbas, M. (dir) (2012). *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*. *Socles*, 1, p.35-44.

Klein, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

Krashen, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

Kroll, J. F. et Stewart, E. (1994), « Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations ». *Journal of Memory and Language* 33, p.149-74.

Labov, W. (1976), *Sociolinguistique*. Paris, Minuit.

Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Lamendella, J. T. (1969), «On the irrelevance of transformational grammar to language pedagogy». *Language Learning*, 19, p.255-270.

Leeman, D. (2000). «Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique». *Le français Aujourd'hui*, 131, 42-52

Lefrançois, P., Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2005), *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université (tiré à part pour le secondaire)*. Montréal : Université de Montréal, Collège Ahuntsic.

Legendre, F. (2004), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e édition) Montréal, Guérin.

Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2005), *Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie*. Paris, Armand Colin.

Lété, B. (2004), « MANULEX : Le lexique des manuels scolaires de lecture. Implications pour l'estimation du vocabulaire des enfants de 6 à 11 ans » CALAQUE, E, DAVID, J. (Éds) (2004). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Bruxelles, De Boeck, p. 241-257.

L'hermitte, R. (1986), «Compte rendu : Claude Hagège, L'homme de paroles», *Revue des études slaves*, vol. 58,1, p.99-103. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_0080-2557_1986_num_58_1_5551_t1_0099_0000_1]. Consulté le 31-03-2012.

Lieury, A. (1996), «Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français». *Psychologie et psychométrie*, 17 (3), p.33-44.

Lûdi, G. (1993), « Apprendre à construire des mots : la suffixation nominale chez des apprenants germanophones du français ».*Travaux de linguistique de Bâle*, 01, p.12-25.

Lûdi, G. (1994), «Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue.» *AILE*, 03, p.115-146.

Luste-Chaa, O. (2009), *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat de l'université de Metz. Metz.

Marcellesi, C. (1976), «Norme et enseignement du français». *Cahiers de linguistique sociale*, 01, p.07-10.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE international.

Martinet, A. ([1960]1996), *Eléments de linguistique générale*. Paris, Armand-Colin.

Martinot, C. (2005), *Comment parlent les enfants de six ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Masseron, C., et Luste-Chaa, O. (2008), «Typologie d'erreurs lexicales: difficultés et enjeux», *in*, DURAND, J., HABERT, B. LAKS, B. (resp.). *Actes du 1er congrès mondial de linguistique française*, Paris, 09-12 Juillet 2008.

[http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08230.pdf], consulté le 04.12.2011

Meara, P., (1996), «The Dimensions of Lexical Competence». In Grown, G., Malmkajaer, K., et Williams, J. (Eds), *Competence and Performance in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p.35-53.

[www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf]

Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Dagenais, L., Elnitsky, L., Yordanskaja, L., et Lessard, A., (1984), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Dagenais, L., Elnitsky, L., Yordanskaja, L., Lefebvre, M-N. et Mantha, S., (1988), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques II*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Yordanskaja, L., et Mantha, S., (1992), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques III*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mel'čuk, I., (1993), *Cours de morphologie générale*. Vol 1-5, Presses Universitairesde Montréal, Montréal/ CNRS édition, Paris.

Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Yordanskaja, L., Mantha, S., et Polguère, A., (1999), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.

Mel'čuk, I., Clas A., et Polguère A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve, Duculot/ Montréal, AUPELF-UREF.

Mel'čuk, I., (1997), *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale donnée au Collège de France : Chaire internationale, Paris.

Mel'čuk I, et Polguère A. (2007), *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.

Melis, L. (2004), *La préposition en français*. Ophrys.

Miled, M. (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris, Didier.

Miled, M. (2007), «Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et une didactique spécifique», *Le Français aujourd'hui*, 156, p.79-86.

Milićević, J. et Hamel, M-J. (2007), « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants de FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage.» *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.10, 01, pp.25-45. [*www.aclacaal.org/Revue/vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf*], consulté le 23.03.2012

Millischer, V. (2000), *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*. Mémoire de l'I.U.F.M de l'Académie de Montpellier.[*http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf]*

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2013), *Socle commun de licence - Domaine «Lettres et Langues Étrangères»*,[https://www.mesrs.dz/programme-des-enseignements-lmd]

Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hechette.

Moreau, M.-L., et Richelle, M. (1997), *L'acquisition du langage*. Bruxelles, Mardaga.

Morsly, D. (1984), « La langue étrangère. Réflexion sur le statut de la langue française en Algérie», *Le Français dans le monde*, 186, p. 22-26.

Mortureux, M.-F. (2004), *La lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin.

Niklas-Salminen, A. (1997), *La lexicologie*. Paris, Armand Colin.

Nisubire, P. (2002), *La compétence lexicale en français langue seconde: stratégies et activités didactiques*. Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes (EME).

Olszewska, B. et Quéré, L. (2009), «Erreurs pratiques, fautes et incongruités». Chauviré, Ch., Ogien, A., Quéré, L. (Éds). *Dynamique de l'erreur*. Paris, Éditions de l'EHESS.

Outaleb-Pellé, A. (2010), *«Erreurs» d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi-ouzou*. Thèse de doctorat de l'université de Nice Sophia Antipolis.

Outaleb-Pellé, A. (2012), «Stratégies d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3ème personne.» *Synergie Algérie*, 15, p. 47-58.

Painchaud- Leblanc, G. (1979), «Le diagnostic des besoins et la préparation du matériel didactique.», *Bulletin A.C.L.A*, Université de Montréal, p.73.

Patris, J. et Vansnick, N. (1992), « Comment aborder les fautes lexicales en classe ? ». *Enjeux*, 26, p. 46-55.

Perdue, C. (1980), « L'analyse des erreurs : un bilan pratique», *Langages*, vol.14, 57, 87-94

Piaget, J. (1970), *L'épistémologie génétique*. Paris, PUF.

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

Picoche, J. (1993), *Didactique du vocabulaire français*. Paris, Nathan.

Piémont, N. (2008). «Enseigner le lexique au collège : Approche didactique de la lexicologie explicative et combinatoire».
[http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/enseigner_lexique.pdf]

Poche, B. (2000), *Les langues minoritaires en Europe*. Grenoble, PUG.

Polguère, A. (1998), «La théorie Sens-Texte». *Dialangue*, Vol.8-9, p.9-30

Polguère, A. (2000), « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique ». *LIDIL*, 21, p. 75-97.

Polguère, A. (2007), «'Soleil insoutenable' et 'chaleur de plomb': le statut linguistique des greffes collocationnelles». L'HOMME, M.C.; VANDAELE, S. (Eds). *Lexicographie et terminologie: compatibilité des modèles et des méthodes*. Ottawa, Presse de l'Université d'Ottawa,p.1-24
[http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/greffescolloc2007.pdf]

Polguère, A. (2008), *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Nouvelle édition revue et augmentée. Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Polguère, A. (2011), «Perspective épistémologique sur l'approche linguistique Sens-Texte», *Mémoires de la société linguistique de Paris*, XX, p.79-114

Porquier, R. (1977), «L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives.» *Études de Linguistique Appliquée*, 25, p.23-43.

Pottier, B. (1967), *Présentation de la linguistique*. Paris, Klincksieck.

Prince, P. (1998), «L'effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue». *Psychologie française*, 43/4, p.283-296.

Pustejovsky, J. (1995), *The Generative Lexicon*. Cambridge, The MIT Press.

Py, B. (1975), « A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs ». GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (Éds) (2004). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*. Paris, Didier, Coll. «L.A.L», p.13-23.

Py, B. (1980), «Quelques réflexions sur la notion d'interlangue». GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (Éds) (2004). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*. Paris, Didier, Coll. «L.A.L», p.25-39.

Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Benchefra, Y. (2002), *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*. Bruxelles, De Boeck.

Reboul-Touré, S. (2002), «L'enseignement du lexique au collège». *Le Français Aujourd'hui*, 141, p.123-128

Rey, A. (1977), *Le lexique : images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*. Armand Colin

Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette.

Rolland, J-C. et Picoche, J. (2012), *Vocalire*. *Les 7500 mots essentiels du lexique français*. Lulu.com.

Roy, G.R. (1995), «Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.21, 1, p.167-195.

Saussure, F. DE ([1916]2002), *Cours de linguistique générale*. Béjaia, Talantikit.

Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, p.209-231.

Simard, C. (1994), «Pour un enseignement plus systématique du lexique», *Québec français*, 92, p.28-33.

Singleton, D. (2000), «Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde», *Le français dans le monde. Recherches et applications, «une didactique des langues pour demain»*. Juillet 2000, p.56-69.

Slatka, D. (1969), «Les problèmes du lexique à la lumière de thèses et de travaux récents» *Langue française*, 2, p.87-103

Souriau, C. (1977), *Le politique algérienne de l'arabisation, à propos de la 1 ère conférence nationale de l'arabisation à Alger (14-17 mai 1975)*. [*aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/.../ARABISATION-EN-ALGERIE.pdf*]

Strevens, P. (1964), «Recherche linguistique et enseignement des langues». *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Taleb-Ibrahimi, K. (1998), « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens.» *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. J. Billiez (dir.) Lidilem, Université de Grenoble 3, p. 291-298.

Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck.

Théophanous, O. (2001), *Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde/étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Tremblay, O. (2003), *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissahe du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Mémoire de maîtrise, université de Montréal.

Tremblay, O. (2009), *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*.Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette FLE.

Tréville, M.-C. (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Québec, Les Éditions LOGIQUES

Tutin, A. (2005). «Le dictionnaire de collocation est-il indispensable?». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol X-2, p.31-48

Vancomelbeke, P. (2004), *Enseigner le vocabulaire*. Paris, Nathan, coll. «Les repères pédagogiques».

Vézina, R. (2009), *La question de la norme linguistique*. Québec, Conseil supérieur de la langue française. [http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf].

Vignier, G. (1992), «Le français langue de scolarisation». *ELA*, 88, p. 39-54.

Vignier, G. (1997), « Culture, connaissance du monde et lexique : le rôle des schémas de contenus dans l'acquisition du vocabulaire ». *Triangle*, 16, p. 41-72.

Vignier, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLÉ International.

Vogel, K. (1995), *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse, Presse universitaires de Mirail.

Warren, B. (1982), *Common types of lexical errors among Swedish learners of English*. *Moderna Sprak*, vol. 76, 3, p.209-228.

Zolkovsky, A. et Mel'čuk, I. (1965), «O semanticeskom sinteze [«Sur la synthèse sémantique»], *Problemykibernetiki*, 19, 177-238. [Traduction française: T.A. Informations, 1970, 2, p.1-85

Zughoul, M.R. (1991), «Lexical choice: Towards writing problematic word lists», *Iral*, vol.29, 1, p.45-60.

Dictionnaires de langue

Le Petit Robert (2008)

Le Petit Robert (2012)

Le Trésor de la Langue Française Informatisé en ligne: [http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no;]

Table des matières

Remerciements iii
Dédicace iv
Liste des tableaux v
Liste des figures vi
Liste des abréviations vii
Sommaire viii

Introduction générale 01

Chapitre I. Contexte, problématique et objectifs de la recherche 10

1. Contexte et motifs de la thèse 12

2. Les résultats d'une recherche antérieure 14

3. Problème général 18

3. 1. Le statut du français en Algérie 18
3. 2. Les besoins d'une langue seconde 22
3. 2. 1. Les besoins linguistiques 23
3. 2. 2. La compétence de communication 25
3. 2. 3. L'écrit 27
3. 2. 4. Le lexique 28

4. Problème spécifique 30

4. 1. Le lexique au-delà de l'orthographe lexicale 30
4. 2. La difficulté de définir la notion d'erreur lexicale 31
4. 3. Difficultés liées à l'évaluation de l'erreur lexicale 32
4. 4. Les erreurs lexicales des étudiants en licence de français 34
4. 5. De la nécessité d'un cours de lexicologie 34

5. Objectifs de la recherche 35

Chapitre II. Approches linguistiques du lexique : Quel modèle didactiser ? 36

1. Les modèles descriptifs du lexique : synthèse critique 38

1. 1. Le structuralisme 38
1. 1. 1. La syntaxe structurale de Tesnière (1959) 38
1. 1. 2. La sémantique componentielle de Pottier (1967) 40
1. 2. Le générationalisme 42
1. 2. 1. La grammaire générative de Chomsky (1957) 42
1. 2. 2. Le lexique génératif de Pustejovsky (1995) 44

1. 3. Les théories sémantiques de l'activité du langage 45
1. 3. 1. La grammaire du mot de Hudson (1985) 45
1. 3. 2. La sémantique lexicale de Cruse (1986) 47
2. L'approche du lexique adoptée 49
2. 1. La théorie Sens-Texte (TST) 49
2. 2. La lexicologie explicative et combinatoire (LEC) 52
2. 3. Les applications de la LEC 53
2. 3. 1. Le dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC) 53
2. 3. 2. Le dictionnaire de combinatoire (DiCo) 54
2. 3. 3. Le lexique actif du français (LAF) 55
2. 4. Intérêt de la LEC comme cadre descriptif 58
3. Le lexique sous la lumière de la LEC 59
3. 1. Mise au point terminologique 59
3. 1. 1. Langue, langage, parole et discours 59
3. 1. 2. Lexique et vocabulaire 61
3. 1. 3. Le signe linguistique 62
3. 1. 4. Problèmes posés par l'emploi du terme «mot» 63
3. 2. L'unité lexicale et ses propriétés 66
3. 2. 1. Le lexème et la locution 66
3. 2. 2. Le sens de l'unité lexicale 67
3. 2. 3. La combinatoire restreinte 68
3. 3. La structure du lexique 71
3. 3. 1. Les classes de mots 71
3. 3. 2. L'homonymie et la polysémie 72
3. 3. 3. L'hyperonymie et l'hyponymie 75
3. 3. 4. La dérivation sémantique 76
3. 4. L'encodage des informations lexicales dans le dictionnaire 77
3. 4. 1. La définition lexicographique 77
3. 4. 2. Les fonctions lexicales 78

Chapitre III. Acquisition du lexique et erreur lexicale 81
1. La compétence lexicale 83
1. 1. Quelques définitions de la compétence lexicale 83
1. 1. 1. Corbin (1980) 83
1. 1. 2. Simard (1994) 84
1. 1. 3. Meara (1966) 85
1. 1. 4. Chapelle (1998) 86
1. 1. 5. Tréville (2000) et Nisubire (2002) 87

1. 2. Notre définition de la compétence lexicale 90
1. 3. Connaissances lexicales et connaissances métalexicales 90
2. L'acquisition lexicale 93
2. 1. L'acquisition du lexique en langue maternelle 93
2. 2. L'acquisition du lexique en langue étrangère et seconde 95
3. L'erreur et l'analyse des erreurs 100
3. 1. L'erreur en général 101
3. 2. L'erreur et la norme 102
3. 3. Approches de l'erreur en didactique des langues 105
3. 3. 1. L'analyse contrastive et ses limites 106
3. 3. 2. L'analyse d'erreurs 109
3. 3. 3. L'interlangue 111
4. L'erreur lexicale dans le cadre de notre recherche 113
4. 1. Définitions de l'erreur lexicale 113
4. 2. Quelques travaux descriptifs des erreurs lexicales 116
4. 2. 1. Patris et Vansnick (1992) 116
4. 2. 2. Granger et Monfort (1994) 117
4. 2. 3. Augustín Llach (2004) 118
4. 2. 4. Milićević et Hamel (2007) 119
4. 2. 5. Anctil (2005, 2010) 121
4. 2. 6. Luste-Chaa (2009) 122
4 3. La structure d'une typologie descriptive des erreurs lexicales 124
4. 3. 1. Les erreurs de nature formelle 125
4. 3. 2. Les erreurs de nature sémantique 127
4. 3. 3. Les erreurs liées à la combinatoire restreinte 130
4. 4. Quelques travaux explicatifs des erreurs lexicales 131
4. 4. 1. Warren (1982) 131
4. 4. 2. Zughoul (1991) 132
4. 4. 3. Patris et Vansnick (1992) 133
4. 4. 4. Théophanous (2001) 133
4. 4. 5. Anctil (2010) 134
4. 5. La structure d'une typologie explicative des erreurs lexicales 135

Chapitre IV. L'analyse des erreurs lexicales de notre corpus 137
1. Méthodologie 139
1. 1. Justification du choix du corpus 139
1. 2. Considérations liées au public d'informateurs 140
1. 3. L'établissement du corpus d'analyse 141
1. 3. 1. Les sujets de rédaction 142

1. 3. 2. Les textes du corpus 145
1. 3. 3. La correction des textes 146
1. 4. Présentation de la démarche d'analyse 149
1. 5. Présentation des outils d'analyse 150
1. 5. 1. La typologie descriptive des erreurs lexicales 150
1. 5. 2. La typologie explicative des erreurs lexicales 157
1. 6. Analyse des données 158
2. La description des erreurs lexicales de notre corpus 158
2. 1. Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique 161
2. 1. 1. Les erreurs lexicosyntaxiques 162
2. 1. 1. 1. Les cas d'utilisation d'une mauvaise préposition régie 162
2. 1. 1. 2. Les erreurs liées à la transivité des verbes 165
2. 1. 1. 3. Les cas de l'absence d'un complément obligatoire de l'UL ... 168
2. 1. 1. 4. Les cas du non-respect du mode verbal 170
2. 1. 2. Les erreurs lexicomorphologiques 171
2. 1. 2. 1. Les cas du non-respect du genre nominal 171
2. 1. 2. 2. Les cas du non-respect de l'invariabilité 172
2. 1. 2. 3. Les cas d'utilisation d'un mauvais auxiliaire 174
2. 1. 2. 4. Les autres erreurs lexicomorphologiques 175
2. 2. Les erreurs formelles 176
2. 2. 1. Les cas du signifiant déformé 177
2. 2. 2. Les cas d'utilisation d'une forme analytique 180
2. 2. 3. Les cas d'utilisation d'une UL inexistante 181
2. 3. Les erreurs sémantiques 181
2. 3. 1. Les cas d'utilisation d'une UL ayant un sens proche ou synonyme du sens visé 182
2. 3. 2. Le sens fictif 185
2. 3. 3. Les pléonasmes 185
2. 3. 4. Les autres erreurs sémantiques 186
2. 4. Les erreurs de combinatoire lexicale 188
2. 4. 1. Le choix d'un collocatif inapproprié 189
2. 4. 2. Les cas du non-respect des contraintes d'emploi du collocatif 192
2. 5. Les erreurs de combinatoire pragmatique 193
2. 5. 1. Les cas d'utilisation d'un registre de langue inapproprié 193
2. 5. 2. Les cas d'utilisation d'une UL véhiculant une connotation incompatible avec le contexte 194
2. 6. Les types d'unités lexicales touchées par les erreurs lexicales 194
2. 7. Les classes de mots en jeu dans les erreurs lexicales 196
2. 8. Les erreurs orthographiques dans notre corpus 200

3. L'explication des erreurs lexicales de notre corpus 202
3. 1. Problème dans la connaissance de l'UL 204
3. 2. L'analogie de construction entre deux UL 207
3. 3. La proximité sémantique entre l'UL erronée et l'UL visée 209
3. 4. L'interférence 210
3. 5. La parenté formelle entre l'UL erronée et l'UL visée 212
3. 6. L'influence de la langue orale ou du registre familier 215
3. 7. La distraction 215
3. 8. Une lacune dans le vocabulaire du scripteur 216
3. 9. Le contexte syntaxique 217
3. 10. La dérivation morphologique 218
4. Les limites des outils d'analyse mis en œuvre 220

Chapitre V. Pour une didactique du lexique basée sur la LEC 222
1. Intervention didactique en réponse à la description des erreurs lexicales 224
1. 1. Les erreurs lexicosyntaxiques 224
1. 2. Les erreurs lexicomorphologiques 226
1. 3. Les erreurs formelles 227
1. 4. Les erreurs sémantiques 228
1. 5. Les erreurs de combinatoire lexicale 230
1. 6. Les erreurs de combinatoire pragmatique 231
1. 7. Les locutions 232
1. 8. L'orthographe lexicale 233
2. Intervention didactique en réponse à l'explication des erreurs Lexicales : un cours de lexicologie basé sur la LEC 233
2. 1. Mise en conformité du cours 234
2. 2. Description du cours 234
2. 3. Objectifs du cours 235
2. 4. Prérequis 235
2. 5. Modalités pédagogiques 235
2. 6. Évaluation 236
2. 7. Programme détaillé du cours 237
2. 7. 1. Cours (1): Notions préliminaires (révision) 239
2. 7. 2. Cours (2): L'unité lexicale ou la lexie 243
2. 7. 3. Cours (3): Eléments de morphologie 246
2. 7. 4. Cours (4): Le sens linguistique 252
2. 7. 5. Cours (5): La combinatoire restreinte 255
2. 7. 6. Cours (6): Relations formelles lexicales 260
2. 7. 7. Cours (7): Relation formelles sémantiques 263

2. 7. 8. Cours (8): Lexicographie et dictionnaire 270
2. 7. 9. Activités de production écrite 274
3. Mise en parallèle des deux volets de notre intervention didactique 283
4. Vers le développement de la compétence lexicale chez nos étudiants 289
5. Vers le développement de la compétence métalexicale chez nos étudiants 294
6. Vers la formation des enseignants en didactique du lexique 296

Conclusion générale 299

Bibliographie 306

Annexes à la thèse 328
Annexe 1. Les typologies descriptives des erreurs lexicales 329
Annexe 2. Questionnaire à l'intention des étudiants de 3ème année de licence de français 336
Annexe 3. Les sujets de rédaction 339
Annexe 4. Le codage des erreurs lexicales de notre corpus 344
Annexe 5. Échantillon des textes de notre corpus 418
Annexe 6. Programme des enseignements du socle commun de licence-Domaine «Lettres et Langues Etrangères» 431

Résumé 438
Abstract 439
ملخص 440

Annexes à la thèse

Annexe 1. Les typologies descriptives des erreurs lexicales

Annexe 2. Questionnaire à l'intention des étudiants de 3ème année de licence de français

Annexe 3. Les sujets de rédaction

Annexe 4. Le codage des erreurs lexicales de notre corpus

Annexe 5. Échantillon des textes de notre corpus

Annexe 6. Programme des enseignements du socle commun de licence- Domaine «Lettres et Langues Étrangères»

Annexe 1

Les typologies descriptives des erreurs lexicales

Tableau 13. Typologie des maladresses et des fautes lexicales (Patris et Vansnick, 1992)

Maladresses lexicales

1. Intrusion d'un lecte dans un autre

1. 1. Régionalisme
   Ex. :«... un journal où il *fait écrit* que l'assassin...» (tour fréquent dans la région montoise) ;
1. 2. Changement de niveau de langue qui rompt avec la dominante du texte
   Ex. :« Il rapportz finalement tout le *fric* aux gendarmes» (dans une copie homogène, caractérisée par un degré de langue «neutre».

2. Répétition

2. 1. Reprise excessive du même mot dans une phrase ou dans une suite de phrases ;
2. 2. «Répétition en écho»
   Ex. : «Je m'*occupais* à mon *occupation* favorite quand...» ; «Il fallait des *preuves* pour *prouver* que...»

3. Imprécision

3. 1. Périphrase au lieu d'un terme propre
   Ex. : «*Il dit des tas d'idées et des raisonnements* pour se défendre»;
3. 2. Mot «passe-partout» au lieu d'un terme propre
   Ex. : «Il découvre dans la mallette dans grands papiers où *se trouvent* des plans...»

Fautes lexicales

1. L'erreur concerne une unité du lexique

1. 1. Analogie phonique
   Ex. : «Il pénétra dans une usine *désinfectée*. [«*désaffectée*»]
1. 2. Analogie sémantique
   Ex. : «Le malade *honore* directement son médecin. [«*honoraire*»]
1. 3. Analogie de formation
   Ex. : «Les deux voitures se sont *collisionnées*.»
1. 4. Confusion de catégories grammaticales
   Ex. : «Il voyait un appareil *triangle* dans le ciel.

2. L'erreur concerne la combinatoire lexicale

2. 1. Non-identification des limites de combinatoire imposées par les traits sémantiques des mots associés
   Ex. : «Il voulait *capturer* ses papiers.
   Les photos marquées dans une barre étaient *décédées* récemment (...)
2. 2. Non-identification des expressions figées et des limites de leur combinatoire
   Ex. : La situation était sans *sortie*.

3. L'erreur concerne la rection

3. 1. L'analogie avec la contruction d'un terme synonyme ou appartenant au même champ notionnel

Ex. : On instruit *aux enfants* trop de choses inutiles

3. 2. Analogie avec la construction du même terme employé dans un autre environnement morphosyntaxique.

Ex. : Il se décida d'y jeter un coup d'oeil («se décider à »/«se décider de»).

Tableau 14. Caractérisation des erreurs lexicales selon Granger et Monfort (1994)

<table>
<tr><th colspan="3">Type d'erreur</th><th>Exemples</th></tr>
<tr><td colspan="3">Erreurs lexico-grammaticales</td><td>Le livre sterling [la]
...dont les priorités sont différentes que celles de la France [de]</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Erreurs lexicales stricto sensu</td><td colspan="2">Lexème inexistant en L2</td><td>Les conservatives britanniques [conservateurs]</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Lexème existant en L2</td><td>Erreus logico-sémantiques</td><td>Elle est positive dans son engagement [ferme, résolue]</td></tr>
<tr><td>Erreurs stylistiques</td><td>Il y a ceux qui ont des sous [de l'argent]</td></tr>
<tr><td>Erreurs syntagmatiques</td><td>Une collobaration proche avec les autres pays [étroite]</td></tr>
</table>

Tableau 15. Typologie des erreurs lexicales (Milićević et Hamel ,2007)

<table>
<tr><th></th><th>Affecant la nomination</th><th>Affectant la combinaison</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Erreurs ayant trait au signifié</td><td>1. Mauvais quasi-synonymes
Ex. c'est aussi une bonne occasion pour regarder [observer] la nature</td><td rowspan="2">5. Incompatibilité sémantique du sens
Ex. La ville n'encourage pas les bicyclettes [n'encourage pas l'usage des bicyclettes]</td></tr>
<tr><td>2. Mauvais terme générique
Ex. La bicyclette est un véhicule [moyen de transport]</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>3. Lexie de sens proche
Ex. La bicyclettre permet de se rendre à beaucoup d'espaces [endroits].</td><td colspan="2" rowspan="2">6. Incompatibilité pragmatique (du sens et de la situation)
Ex. vous pouvez chercher [trouver] la plupart des ingrédients au supermarché</td></tr>
<tr><td>4. Sens fictif
Ex. La pluie et les bicyclettes sont des sûretés [faits] de la vie belge</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Erreurs ayant trait au signifiant</td><td>7. Forme analytique
Ex. une bicyclette qui ne bouge pas [stationnaire]</td><td colspan="2" rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>8. Forme erronée
Ex. consuiseur [conducteur]</td></tr>
<tr><td>9. Forme fictive
Ex. Appartenant à toutes les marches de vie [couches sociales]</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Erreurs ayant trait au syntactique</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4">Combinatoire restreinte</td><td>Lexicale
10. Mauvaise collocation
Ex. Si vous recevez [attrapez] un coup de soleil,</td></tr>
<tr><td>Syntaxique
11. Mauvais régime
Ex. Personne ne s'attendait de ça [à ça]</td></tr>
<tr><td>Morphologiqe
12. Genre
13. Classe flexionnelle</td></tr>
<tr><td>Stylistique
14. Registre</td></tr>
</table>

Tableau 16. Typologie structurales des problèmes lexicaux selon Anctil (2005:132)

<table>
<tr><th>Type</th><th colspan="3">Cas</th></tr>
<tr><td rowspan="12">A. Altération d'une des dimensions de l'unité lexicale</td><td rowspan="2">1. Forme</td><td colspan="2">Erreur d'orthographe lexicale, Ex. Echalotte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Barbarisme, Ex. Aréoport</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. Sens</td><td rowspan="2">Non respect d'une composante de sens</td><td>Non-respect du typage des actants
Ex. Il ne faut pas déplacer un blessé pour ne pas l'endommager</td></tr>
<tr><td>Non-respect d'une différence spécifique
Ex. Il n'a pas entendu la sonnette, car il somnolait profondément</td></tr>
<tr><td rowspan="8">3. Propriété de combinatoire grammaticale</td><td rowspan="3">Régime</td><td>Non-respect de la structure actancielle de la lexie
Ex. Il lui a félicité pour son travail</td></tr>
<tr><td>Utilisation d'une mauvaise préposition
Ex. rendre visite chez des amis</td></tr>
<tr><td>Non-respect du mode verbal imposé par l'unité lexicale
Ex. Malgré qu'il est le seul à partir, nous devons l'appuyer.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Autres propriétés grammaticales inhérentes à la lexie</td><td>Non-respect du genre nominal
Ex. une avion</td></tr>
<tr><td>Non-respect de la partie du discours
Ex. Il parle lent</td></tr>
<tr><td>Non-respect du caractère invariable
Ex. Pendant la vacance</td></tr>
<tr><td>Utilisation d'un mauvais verbe auxiliaire
Ex. J'ai parti tôt ce matin</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Non-respect du caractère figé d'une locution</td><td>Non-respect d'une autre propriété grammaticale</td></tr>
<tr><td>Déformation de la locution
Ex. Ses efforts ne valent pas la chandelle</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4. Propriété de combinatoire lexicale</td><td>Manipulation grammaticale incompatible avec la locution</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Problème de collocation</td><td>Collocation inexistante</td></tr>
<tr><td>Choix d'un collocatif valabe mais dont le sens véhiculé n'est pas bon</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="2"></td><td>Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif</td></tr>
<tr><td>Choix d'un collocatif qui appartient à une autre lexie du même vocable</td></tr>
<tr><td colspan="2">Emploi d'un mauvais dérivé sémantique</td></tr>
<tr><td rowspan="6">B. Utilisation d'une lexie fictive</td><td colspan="3">1. Création d'une nouvelle acception du vocable
Ex. Il l'attendait sur la rondelle de la station [banc]</td></tr>
<tr><td rowspan="4">2. Impropriété</td><td>Accidentelle</td><td rowspan="4">Ex. ils ont pris un repas frugal [copieux]</td></tr>
<tr><td>Anglicisme</td></tr>
<tr><td>Paronyme</td></tr>
<tr><td>Classe résiduelle</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3. Mauvaise dérivation morphologique</td><td colspan="2">Création d'un signifiant fictif,
Ex. Adapteur, parlage</td></tr>
<tr><td colspan="2">Création d'une nouvelle acception d'un vocable</td></tr>
<tr><td rowspan="5">C. Usage douteux en fonction du contexte</td><td colspan="3">1. Changement de registre de langue
Ex. Le président a affirmé qu'il en avait plein le cul de ces rumeurs</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. Mélange de codes (variantes dialectales)
Ex. Lorsqu'il faisit chaud, il sortait sa fan.</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. Répétition : excessive ~en écho
Ex. Le commandant commande ses troupes.</td></tr>
<tr><td colspan="3">4. Imprécision : périphrase ~ mot générique
Ex. la plate-forme où les voyageurs descendaient des trains qui arrivaient [Le quai d'arrivée]</td></tr>
<tr><td colspan="3">5. Pléonasme
Ex. Ils se réunissaient ensemble tous les jeudis</td></tr>
</table>

Tableau 17. Typologie des erreurs lexicales selon Luste-Chaa (2009)

Niveau d'analyse	Classe des erreurs
Le genre de l'écrit et le contexte	Planification, énonciation et modalités
	Connecteurs et marqueurs de portée
	Orientation et point de vue du procès
	Isotopie et disponibilité de l'UL à la surface du texte
Lexique-grammaire et Le cotexte	Quantification et indéfinis
	Procès, orientation et forme d'énoncé
	Rôles, voix et thèmes
	Evaluatifs
	Collocations, expressions figées, gallicisme
Choix des unités lexicales	Orthographe lexicale d'usage
	Construction interne

	Construction externe
	Hiérarchie sémantique
	Synonymie, polysémie et combinatoire sémantique

Tableau 18. Typologie descriptive des erreurs lexicales selon Anctil (2010:194)

	Classes d'erreurs			
Forme	Erreur d'orthographe lexicale			
	Barbarisme (signifiant déformé)			
	Erreur de flexion			
	Forme analytique			
	UL inexistante			
Sens	Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme			
	Utilisation inappropriée d'un UL de sens proche			
	Impropriété	Sens fictif		
		Anglicisme sémantique		
	Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une ul			
	Pléonasme			
Combinatoire restreinte	**Grammaticale**	**Syntaxique (régime)**	Absence d'un complément obligatoire de l'UL	
			Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct	
			Utilisation d'une préposition/conjonction erronée	
			Préposition régie absente	
			Emploi transitif d'un verbe intransitif	
			Construction erronée dans un complément	
		Morpho-syntaxique	Non-respect de la classe de mots de l'UL	
			Non-respect du genre du nom	
			Non-respect du caractère invariable de l'UL	
			Utilisation d'un verbe auxiliaire erronée	
			Classe résiduelle	
	Lexicale	Choix d'un collocatif inapproprié		
		Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale		
		Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif		
		Erreur de dérivation sémantique		
	Pragmatique	Emploi d'une UL appartenant à un registre de langue inapproprié		
		Emploi d'une UL véhiculant un contenu connotationnel incompatible avec le contexte		
		Emploi d'une UL appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte		

Annexe 2

Questionnaire destiné aux étudiants de 3ème année de licence de français

Questionnaire destiné aux étudiants de 3ème année de licence de français

A) Présentation du projet :

Titre de la recherche : *Pour une didactique du lexique basée sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire : Évaluation de la compétence lexicale des étudiants en licence de français*

Doctorant : Djelloul Haboul

Co-directeur algérien : Mme Yasmine Atika Kara

Co-directeur étranger : M. Pascal Ottavi

B) Renseignements aux participants :

1. **Objectif de la recherche :** cette recherche s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en didactique du français langue étrangère. Elle vise à décrire et à expliquer les erreurs lexicales en production écrite chez des étudiants inscrits au département de français. L'analyse des résultats obtenus sera couronnée par l'élabotion d'une intervention didactique visant à minimiser les erreurs lexicales à l'écrit.
2. **Participation à la recherche :** comme cette recherche s'appuie sur des textes déjà rédigés par vous-mêmes et dont l'accès a été autorisé par le chef du déprtement, votre participation est sollicitée pour nous fournir des renseignements complémentaires par le biais de ce questionnaire. Cette participation reste entièrement volontaire.
3. **Confidentialité :** afin de préserver le caractère confidentiel des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous avons remplacé votre nom sur le texte rédigé par un code. De cette façon, il sera impossible de vous identifier pendant la correction et l'analyse.

C) Questionnaire :

Âge :…… Sexe : ☐Homme

☐Femme

Où avez-vous passé votre scolarité (nom de l'établissement et région) :

Primaire ……..

Collège……

Lycée……..

En quelle filière avez-vous obtenu votre Bac ?

……..

Quelle(s) langue(s) parlez-vous en dehors de l'Université ?

……

Éprouvez-vous des difficultés lorsque vous rédigez en français ?

……

……..

Si oui, sur quel(s) niveau(x) de la langue ?

……

……

……

Le lexique est-il enseigné à l'université ?

……

……

Si oui, dans le cadre de quelle(s) matières(s) ? Et par le biais de quelle(s) activité(s)

……

……

……

……

……

Annexe 3

Les sujets de rédaction

Examen de 2ème semestre en *Écriture Créative* (2010-2011)

Université Dr. Yahia FARES de Médéa.
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères.
Département de français.
Niveau : 3e année L. M. D.

Année universitaire : 2010/2011.

Nom et prénom : .....
Groupe : .....

E. F. S. II **Matière :** Écriture créative.

- Traitez l'un des deux sujets suivants :

➢ **Sujet 01 :**

- En vous appuyant sur ce que vous avez vu en T. D., rédigez un conte en vous basant sur les faits et personnages de cette fable de Jean de La Fontaine.

Le Loup et le Chien

Un Loup n'avait que les os et la peau,
Tant les Chiens faisaient bonne garde.
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.
L'attaquer, le mettre en quartiers,
Sire Loup l'eût fait volontiers.
Mais il fallait livrer bataille
Et le mâtin était de taille
À se défendre hardiment.
Le Loup donc l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
" Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.
Quittez les bois, vous ferez bien :
Vos pareils y sont misérables,
Cancres, hères, et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim.
Car, quoi ? rien d'assuré, point de franche lippée ;
Tout à la pointe de l'épée.
Suivez-moi ; vous aurez un bien meilleur destin. "
Le Loup reprit : " Que me faudra-t-il faire ?
- Presque rien, dit le Chien : donner la chasse aux gens
Portant bâtons, et mendiants ;
Flatter ceux du logis, à son maître complaire ;
Moyennant quoi votre salaire
Sera force reliefs de toutes les façons :
Os de poulets, os de pigeons ;
Sans parler de mainte caresse. "
Le Loup déjà se forge une félicité
Qui le fait pleurer de tendresse.
Chemin faisant, il vit le cou du Chien pelé :
" Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.
- Mais encore ? - Le collier dont je suis attaché
De ce que vous voyez est peut-être la cause.
- Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas
Où vous voulez ? - Pas toujours, mais qu'importe ?
- Il importe si bien, que de tous vos repas
Je ne veux en aucune sorte,
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. "
Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encore.

Jean de La Fontaine, *Fables*, Livre premier, Fable 5, 1668

➢ **Sujet 02 :**

- En prenant appui sur les nouvelles proposées en T. D., écrivez une nouvelle fantastique à partir du fait divers suivant. Le récit sera à la première personne.

Le mystère du Paris-Lille 7089

Un train bloqué sur les voies, ce n'est pas de chance. Quand il est bloqué en gare, c'est pire. Hier soir, le train 7 089 au départ de Paris vers Lille est parti avec deux heures de retard, mais durant le temps d'attente, ses portes sont restées closes. «C'est de la séquestration», s'indignait au téléphone M. Brochier, un des passagers captifs. «Je n'ai aucune raison d'aller à Lille désormais, vu que ma réunion a déjà commencé depuis longtemps. Simplement, je veux sortir du train et rentrer chez moi.» La SNCF a confirmé hier que la foudre avait conduit à stopper la circulation des trains entre Lille et Paris. Mais l'entreprise n'a pas pipé mot des passagers du 7089, un responsable de la communication se disant même «très sceptique» sur le scénario décrit par les captifs. Pour information, le train est parti à 19 h 20. Ses portes ne s'étant jamais ouvertes, il a emporté M. Brochier à son bord.

Libération, 24 juin 2005.

Examen de rattrapage de 2ème semestre en *Écriture Créative* (2010-2011)

Université Dr. Yahia FARES de Médéa **Année universitaire : 2010/2011**
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français
Niveau : 3ème année LMD

Examen de rattrapage de 2ème semestre en *écriture créative*

Choisissez un des deux sujets suivants :

Sujet 1 :

Rédigez une lettre à l'un de vos amis dans laquelle vous lui présentez la région où vous vous vivez afin de l'inciter à la visiter.

Sujet 2 :

À la lumière du texte suivant, imaginez une autre situation d'un habitant d'une contrée lointaine qui vient visiter votre ville. Il écrit une lettre à un de ses amis dans laquelle il s'étonne de ce qu'il voit.

Lettre XCIX. De Rica à Rhédi.

Je trouve les caprices de la mode, chez les Frabçais, étonnants. Ils ont oublié comment ils étaient habillés cet été. Ils ignorent encore plus comment ils le seront cet hiver. Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode. (...) Une femme qui quitte Paris pour aller six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. Le fils méconnaît le portrait de sa mère, tant l'habit avec lequel elle est peinte lui paraît étranger: ils s'imagine avec quelque Américaine qui y est représentée, ou que le peinte a voulu exprimer quelqu'une de ses fantaisie.

Montesquieu, *Lettres Persanes* (1721)

Examen de 2ème semestre en *Écriture Créative* (2011-2012)

Université Dr. Yahia Fares de Médéa

Département de français

Module : Ecriture créative

Niveau : 3ème année LMD

Examen de deuxième semestre (2011/2012)

Nom et prénom :..... ..... **Groupe : ...**

Questions :

Traitez l'un des sujets suivants :

1. **Choisissez l'un des incipits suivants et continuez le récit pour en faire une nouvelle fantastique :**
   a. *« Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! »*
   b. *« Un homme arrive à Tanger pour passer Noel dans une maison qu'il a abandonnée depuis longtemps... »*
   c. *« Un jeune homme arrive dans une ville anglaise, il cherche une chambre à louer et la trouve chez une vielle dame bizarre qui lui* offre le thé... »

2. **Proposez un récit conforme à la morale de l'un des proverbes suivants :**
   a. *On est puni par où l'on a péché.*
   b. *Quand le diable est vieux, il se fait ermite.*
   c. *A l'œuvre on connait l'ouvrier.*

Sujet n° : 2 << A l'oeuvre on connaît l'ouvrier >>

A la Nouvelle Orléans habite une femme : Nancy Drew. Celle-ci, si belle et si riche, se présente face à elle un beau parti : Henry Bufalot. Henry n'a vu de Nancy que l'aspect physique et matériel croyant que l'intérieur était aussi exquis que l'intérieur. Il croyait que sa

Examen de rattrapage de 2ème semestre en *Écriture Créative* (2011-2012)

Université Dr. Yahia Farès de Médéa

Département de français

Niveau : 3ème année

Examen de rattrapage en *écriture créative* (Semestre II)

2011/2012

Choisissez une des deux activités suivantes :

I. Rédigez un récit à partir de l'un des titres suivants :

a. Le lion en cage
b. Le fidèle compagnon
c. Le merveilleux chat
d. Le mendiant
e. Une rencontre inattendue
f. Ma mère
g. Les cornes, secret du sultan

II. Rédigez un fait divers pour l'un des titres suivants :

a. *Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !*
b. *Il voulait voler un singe ;*
c. *Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies.*

Annexe 4

Le codage des erreurs de notre corpus

	ID	Erreur [correction]	C.de Mot	UL	Type	Commentaire description	Source	Commentaire explication
1	I.4.c.1	**une** [un] **village** chinoise	N	Lex	CM-Genr		InterF	قرية féminin en arabe
2	I.4.c.1	**une** [un] **tramblement** de terre	N	Lex	CM-Genr		InterF	هزة féminin en arabe
3	I.4.c.1	**tramblement** [tremblement] de terre	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
4	I.4.c.1	de 7 [degrés] sur l'échelle de **Richetère**	Adj	Lex	CS-AbsC		InfOra	
5	I.4.c.1	de 7 sur l'échelle de **Richetère** [Richter]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
6	I.4.c.1	tous les **gents** [gens]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
7	I.4.c.1	tous les gents qui habitent près de cette plage **ont** [se sont] sauvé	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
8	I.4.c.1	la **tromblement** [tremblement] de terre	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
9	I.4.c.1	la [le] **tromblement** de terre	N	Lex	CM-Genr		InterF	
10	I.4.c.1	les habitants de **cette** [ce] **village**	N	Lex	CM-Genr		InterF	
11	I.4.c.1	un groupe d'éléphants **entrain** de [en train]	Prép	Loc	F-Orth	Segmentation		
12	I.4.c.1	de **courrir** [courir] avec peur vers une montagne	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
13	I.4.c.1	**avec peur** [effrayés] vers une montagne	Adj	Lex	F-Déf		TrLex	
14	I.4.c.1	ils sont **abitués** [habitués]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
15	I.4.c.1	ils ont fais **leur** attention [fait attention]	V	Lex	CL-Cont		AnaCon	
16	I.4.c.1	sauf les deux marins qui étaient **au bout de la** [en pleine] mer	Adv	Loc	S-Fict		ElpSém	
17	I.4.c.1	donc, **la** [le] sixième sens d'éléphants a sauvé des vies humaines.	N	Lex	CM-Genr		InterF	الحلسة féminin en arabe
18	I.4.b.2	un groupe de jeunes **sont organisés** [se sont organisés] pour passer une journée au Jardin dessai du Hamma	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
19	I.4.b.2	au Jardin **dessai** [d'essai] du Hamma	N	Lex	F-Orth	Segmentation		

20	I.4.b.2	ils sont **rentrés** [entrés] au parque	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
21	I.4.b.2	ils sont rentrés au **parque** [parc]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
22	I.4.b.2	qui est **émonce** [immense]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
23	I.4.b.2	un des ses jeunes a voulu **resté** [rester] voir le seinge	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
24	I.4.b.2	le **seinge** [singe]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
25	I.4.b.2	ils **font comme** [imitent] les adultes	V	Lex	F-Déf		TrLex	
26	I.4.b.2	après, ce jeune a voulu **de** voler [voulu voler] le petit singe	V	Lex	CS-Trans		InterF	أراد أن= voulait de)
27	I.4.b.2	comment il **se nétoye** [nettoie] la tête	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		
28	I.4.b.2	Mais il perdu **son** [l'] équilibre	V	Lex	CL-Cont		InterF/ AnaCon	فقد توازنه= perdre son équilibre
29	I.4.b.2	après, il voulait voler le seinge, **car** [mais] les contrôleurs ont vu ce jeune par les caméras.	Conj	Lex	CS-PrCj		MécPro	
30	I.4.b.2	car les contrôleurs ont vu ce jeune **par** [à travers] les caméras.	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
31	I.4.b.2	et le jeune **part** [quitte, laisse] le singe avec une grande soufrance	V	Lex	CS-Trans	*Partir* est un verbe intransitif qui n'implique pas de complément d'objet	MécPro	
32	I.4.b.2	**soufrance** [souffrance]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
33	I.4.b.3	il avait **tous** [tout] ce qui lui rend heureux	Pron	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
34	I.4.b.3	il avait tous ce qui **lui** [le] rend heureux	V	Lex	CS-Trans	*Rendre* qqn heureux	ContSyn	
35	I.4.b.3	de l'argent, de belles maisons à la **compagne** [campagne], de la visselle d'or	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
36	I.4.b.3	la **visselle** [vaisselle] d'or	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
37	I.4.b.3	mais **malheureusent** [malheureusement]	Adv	Lex	F-Sign	Omission d'une consonne	Inatt	La forme

								correcte apparaît dans le texte
38	I.4.b.3	le jour de la fête, **tous** [tout] le monde étaient déçus	Pron	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
39	I.4.b.3	avec **tous** [toutes] ses richesses	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
40	I.4.b.3	pourquoi spécialement un singe et **pas** [non pas] un autre animal ?	Adv	Loc	F-Sign	Supression d'un élément de la locution	InfOra	
41	I.4.b.3	à travers **cette discussion** [ces propos], elle a compris qu'il tient bien à ce singe	N	Lex	S-Proc	Ce n'est pas une discussion, c'est plutôt une réponse à une seule question posée par la dame.	ExtSém	
42	I.4.b.3	et qu'il (le chat) a une grande **importance** [valeur] chez son mettre	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
43	I.4.b.3	et qu'il a une grande importance **chez** [pour] son mettre	N	Lex	CS-PrCj	Je dirais plutôt *pour*.	AnaCon/ MécPro	
44	I.4.b.3	et qu'il a une grande importance chez son **mettre** [maître]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
45	I.4.b.3	selon elle, il «le singe» peut **apporter** [rapporter] de l'argent	V	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
46	I.4.b.3	au retour, elle a raconté **l'histoire** [le fait] à son mari lui demandant de voler ce singe	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
47	I.4.b.3	Son mari n'était pas **intellegeant** [intelligent]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
48	I.4.b.3	**Question de** [afin de] susciter la curiosité chez cette dame	Prép	Lex	CP-Regis		InfOra	
49	I.4.b.3	Qu'il était **fidel** [fidèle]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
50	I.4.b.3	ce petit singe, il est **à la place de** [remplace] mon meilleur ami	V	Lex	F-Déf		TrLex	
51	I.4.b.3	et n'a jamais esseyé de **lui** [le] trahir	V	Lex	CS-Trans	*Trahir* est un verbe transitif direct	ContSyn	

52	I.4.b.3	Et n'a jamais **esseyé** [essayé] de lui trahir	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
53	I.4.b.3	ou de lui faire du mal **contrarement** [contrairement] aux autres personnes.	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
54	I.4.b.3	Bien choisir votre ami **compagnant** [compagnon]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
55	I.4.c.3	Une dame de la classe moyenne lui **possa** [posa] la question	V	Lex	F-Sign		Inatt	
56	I.4.c.3	Il faut bien **choisir** [accepter] son ami compagnant tel qu'il est	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
57	I.4.c.4	Je suis allé **passé** [passer]	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
58	I.4.c.4	en arrivant labas [là-bas]	Adv	Loc	F-Orth	Omission accent Omission trait d'union		
59	I.4.c.4	Je me suis **rendu compt** [compte]	V	Loc	F-Orth	Omission lettre muette		
60	I.4.c.4	j'étais dans mon **bingalo** [bungalow]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
61	I.4.c.4	au bord de la **rivier** [rivière]	N	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	PartFor	
62	I.4.c.4	le **gérent** [gérant] est venu frapper à ma porte très fort	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
63	I.4.c.4	comme un fou **furieu** [furieux]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
64	I.4.c.4	c'était une **plaisenterie** [plaisanterie]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
65	I.4.c.4	une **monte** [montée] d'eau de la rivier	N	Lex	S-Proc	Le Petit Robert réserve le nom «monte» pour désigner l'action ou la manière de monter un cheval (1872)	ProxFor/ ProxSém	
66	I.3.c.5	un pays **lointaint** [lointain]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
67	I.3.c.5	un chat qui était **nommé** [connu] par ces caractères assez spécials	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
68	I.3.c.5	car celui-ci était doué **pour** [de] bien parler	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon/ MécPro	
69	I.3.c.5	et faire de la **magique** [magie]	N	Lex	CM-Catg		MécPro	
70	I.3.c.5	Son maître lui a fait **appris** [apprendre]	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
71	I.3.c.5	Tous les **socrets** [secrets] de la magie	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

72	I.3.c.5	mais ce chat avait un mauvais **défaut** [caractère]	N	Lex	S-Pléo	*Défaut* implique déjà l'idée du négatif.	ElpSém	
73	I.3.c.5	il possait trop de questions à son maître **que** [auxquelles] celui-ci ne trouvait pas de réponses.	N	Lex	CS-AbsPr	Trouver des réponses à des questions	AnaCon	
74	I.3.c.5	il **possait** [posait] trop de questions à son maître	V	Lex	F-Sign		Inatt	
75	I.3.c.5	le chat a voulu savoir **plus** [davantage] sur la vie que mènent les hommes	Adv	Lex	S-Syn		ProxSém	
76	I.3.c.5	il décida de partir rejoindre la vie extérieure **qui entoure** [que vivent] les hommes	V	Lex	S-Fict		ElpSém	
77	I.3.c.5	malgré la facilité de leur **quoditien** [quotidien]	N	Lex	F-Sign	Inversion de consonnes	Inatt	
78	I.3.c.5	Tout le temps à **se battre** [à lutter] pour gagner leur vie	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
79	I.3.c.5	Une vie **vaine** [absurde]	Adj	Lex	S-Proc		GrefCo	
80	I.3.c.5	**satesfaction** [satisfaction]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
81	I.3.c.5	Il a repris son chemin [repris son chemin] **du retour**	V	Lex	S-Pléo	Soit reprendre son chemin, ou prendre son chemin du retour	ElpSém	
82	I.3.c.5	de changer la vie de ces **êtres vivants** [hommes]	N	Lex	S-Génr		ExtSém	
83	I.3.c.5	**pour** [pendant] de longues nuits, il a réfléchi	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
84	I.3.c.5	et il **lui** [l'] a questionné de son état malheureux	V	Lex	CS-Trans	Questionner qqn ou l'interroger	ContSyn	
85	I.3.c.5	et il lui a **questionné** [interrogé] de son état malheureux	V	Lex	S-Syn	Selon le Petit Robert, on questionne un accusé, ce qui n'est pas le cas dans ce contexte	ProxSém	
86	I.3.c.5	et il l'a questionné **de** [sur] son état malheureux	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	

87	I.3.c.5	Le souci qui le **préocupe** [préoccupe]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
88	I.3.c.5	Le chat a **répendu** [répondu]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
89	I.3.c.5	Et c'est ainsi que le chat merveilleux a **su** [compris] qu'il ne pourra jamais changer le monde	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
90	I.2.a.6	il n'avait personne pour lui tenir **compagnon** [compagnie]	V	Loc	CM-Catg		MécPro	
91	I.2.a.6	le vieux paysan **observa** [vit] un petit chien	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
92	I.2.a.6	le pauvre paysan décida d'**accompagner** [prendre, garder, apprivoiser] le petit chien	V	Lex	S-Fict		TrLex	
93	I.2.a.6	pour le (le chien) tenir comme un **surveillant** [gardien] pour son troupeau	N	Lex	S-Génr		ProxSém	
94	I.2.a.6	On ne pouvait jamais imaginer **cette paire** [ce couple] d'amis	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
95	I.2.a.6	le chien est grandi et est devenu l'ami **intime** [fidèle] du paysan	Adj	Lex	S-Proc	*Intime* s'emploie plutôt avec les personnes	ProxSém	
96	I.2.a.6	l'autre reste à **son côté** [ses côtés]	V	Loc	CL-Cont		MécPro	
97	I.2.a.6	il souffrait d'une maladie **infectueuse** [infectieuse]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
98	I.2.a.6	le vieux se mit en deux **avis** [feux] :«tuer son fidèle ami ou subir à un danger qui provoque la mort»	N	Loc	CL-Inex		TrLex/ ElpSém	
99	I.2.a.6	De graves **bléssures** [blessures]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
100	I.2.a.6	subir **à** un danger [subir un danger]	V	Lex	CS-Trans		AnaCon/ MécPro	
101	I.2.a.6	**le jour de lendemain** [le lendemain]	Adv	Lex	CL-Inex		ElpSém	
102	I.2.a.6	tous les villageois répétaient **la même expression** [les mêmes propos] «ce pauvre paysan a été puni par le chien qu'il a fait grandir»	N	Lex	S-Proc		InterF/ ProxSém	**نفس العبارة** la même expression

103	I.2.a.6	Que le paysan a été puni par le chien qu'il a **chassé** [apprivoisé, dressé]	V	Lex	S-Fict		TrLex	
104	I.2.a.6	**un** [une] récompence	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
105	I.2.a.6	un **récompence** [récompense]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
106	I.2.c.7	à la Nouvelle **Orléand** [Orléans]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
107	I.2.c.7	**materiel** [matériel]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
108	I.2.c.7	**l'extrieur** [extérieur]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
109	I.2.c.7	**l'interieur** [intérieur]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
110	I.2.c.7	de longs **poéms** [poèms]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
111	I.2.c.7	à **faire à** manger [faire manger]	V	Lex	CS-Trans	*faire* est ici transitif direct	AnaCon/ MécPro	
112	I.2.c.7	à faire le **menage** [ménage]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
113	I.2.c.7	dans sa **luxieuse** [luxueuse] demeure	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
114	I.2.c.7	**au delà** [au-delà]	Adv	Loc	F-Orth	Omission trait d'union		
115	I.2.c.7	pour ne pas le **decevoir** [décevoir]	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
116	I.2.c.7	un emploi du temps secret fut aussi vite **établie** [établi]	V	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	Inatt	
117	I.2.c.7	et **fillait** [filait] avant qu'il ne rentre	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
118	I.2.c.7	tous les **merites** [mérites]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
119	I.2.c.7	cette vilaine **cachoterie** [cachotterie]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
120	I.2.c.7	Nancy était prise par son talon d'**Achile** [Achille]	N	Loc	F-Orth	Omission consonne double		
121	I.2.c.7	elle ne se comportait pas **d'** [comme] une femme digne de se nom	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon/ MécPro	
122	I.2.c.7	digne de **se** [ce] nom	Dét	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
123	I.3.a.8	il était **emprisoné** [emprisonné] dans une petite cage	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
124	I.3.a.8	le lion a **profité** [de] cette occasion et s'est enfui vers la forêt	V	Lex	CS-AbsPr		AnaCon/ MécPro	

125	I.3.a.8	son maître a passé plus de deux mois **entrain** [en train] de lui chercher	Prép	Loc	F-Orth	Segmentation		
126	I.3.a.8	son maître a passé plus de deux mois entrain de **lui** [le] chercher	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
127	I.3.a.8	enfin, il **lui** [l'] a trouvé bléssé au bord d'une route entre deux montagnes	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
128	I.3.a.8	enfin, il **lui** a trouvé **bléssé** [blessé] au bord d'une route entre deux montagnes	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
129	I.3.a.8	Emma a pris son arme et **a visé vers** la reine [a visé la reine]	V	Lex	CS-Trans		AnaCon/ MécPro	
130	I.3.a.8	le roi a essayé de l'empêcher, mais **rien** [vainement]	Adv	Lex	S-Proc		ProxSém	
131	I.3.a.8	enfin, elle **a** [est] tombé sur la terre	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
132	I.3.a.8	enfin, elle a tombé **sur la terre** [par terre]	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
133	I.3.a.8	Pour **voyager** [parcourir] une longue distance, malgré que nous étions fatigués.	V	Lex	CS-Trans		AnaCon	
134	I.3.a.8	pour voyager une longue distance, malgré que nous **étions** [soyons] fatigués.	V	Lex	CS-Modv		AnaCon	
135	I.3.b.9	Le **fidèl** [fidèle] compagnon	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
136	I.3.b.9	Qui était arrivé **a** [à] la fin de sa vie	Prép	Lex	F-Orth	Omission accent		
137	I.3.b.9	Il n'avait personne pour lui **tenir compagnon** [tenir compagnie]	V	Loc	F-Sign	Figement transgressé	PartFor	
138	I.3.b.9	Ce meilleur [cette meilleure] **paire** de compagnie	N	Lex	CM-Genr		InterF	زوج est masculin en arabe
139	I.3.b.9	Quand le **veillard** [vieillard] travaille sur son champ	N	Lex	F-Sign	Omission d'une semi-consonne	PartFor	
140	I.3.b.9	le vieillard travaille **sur** [dans] son champ	V	Lex	CS-PrCj	On dit *travailler dans les champs* ou *aux champs*	AnaCon	

141	I.3.b.9	le petit **tropeau** [troupeau]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
142	I.3.b.9	L'autre **reste de** [à] son côté	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
143	I.3.b.9	un jour, le **vieu** [vieux] était gravement malade	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
144	I.3.b.9	Un **villageoi** [villageois] vient	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
145	I.3.b.9	un villageois vient déposer un **bouquet** [de fleurs] sur le dom de ce paysan	N	Lex	CS-AbsC		InfOra	
146	I.3.b.9	sur le **dome** [dôme] de ce paysan	N	Lex	F-Orth	Omission d'accent		
147	I.3.b.9	sur **le dome** [la tombe] de ce paysan	N	Lex	S-Proc	Ce mot désigne un *toit élevé, de forme arrondie surmontant certains grands édifices*.	ElpSém	
148	I.3.b.9	Il **apperçu** [aperçu] Vidar	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
149	I.3.b.9	Il est resté triste **a** [à] côté de son dom	Prép	Lex	F-Orth	Omission accent		
150	I.3.b.9	finalement, tous les villageois **connaissent** [reconnaissent] la fidélité de cet animal	V	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
151	I.3.a.10	**sa** [son] ventre concave	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
152	I.3.a.10	sa ventre **concave** [creux]	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
153	I.3.a.10	**Chèr** [cher] renard	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
154	I.3.a.10	**ma** [mon] poullaillet	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
155	I.3.a.10	ma **poullaillet** [poulailler]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
156	I.3.a.10	ma **poullailler** [poulailler]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
157	I.3.a.10	aide moi pour **rattraper** [attraper] le lion	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
158	I.3.a.10	Trouve un **pretexte** [prétexte]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		

159	I.3.a.10	au **puit** [puits]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
160	I.3.a.10	le renard partira **hâtement** [hâtivement] au lion et lui a dit	Adv	Lex	F-Dérv		DérMor	
161	I.3.a.10	dans **un** [une] cage	N	Lex	CM-Genr		InterF	قفص masculin en arabe
162	I.3.a.10	le chasseur [se] **précepita**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
163	I.3.a.10	le chasseur **précepita** [précipita]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
164	I.3.a.10	vas **régoler** [rigoler] de tes poulets	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
165	I.3.a.10	vas **régoler** [jouir] de tes poulets	V	Lex	S-Fict		InfOra/ ProxSém	
166	I.3.d.11	un jour **ou** [où] la neige tombe	Adv	Lex	F-Orth	Omission accent		
167	I.3.d.11	d'une forte **contité** [quantité]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphèmes		
168	I.3.d.11	il **habille** [porte] un pontalon	V	Lex	S-Act		ProxSém	
169	I.3.d.11	il habille un **pontalon** [pantalon] sal	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
170	I.3.d.11	il habille un pontalon **sal** [sale]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
171	I.3.d.11	je l'ai conduisé à **une** [un] café	N	Lex	CM-Genr		InterF	قهوة féminin en arabe dialectal
172	I.3.d.11	cette histoire reste **inobliable** [inoubliable]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
173	I.3.e.12	**le** [la] rencontre inattendu(e)	N	Lex	CM-Genr		InterF	لقاء est masculin en arabe
174	I.3.e.12	ma cousine s'est **instalée** [installée] à côté d'un jeune homme	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
175	I.3.e.12	soudain, un **bruit** [vacarme] règne le bus	N	Lex	S-Génr		ElpSém/ TrLex	
176	I.3.e.12	soudain, un bruit règne [sur] le bus	V	Lex	CS-AbsPr		AnaCon/ MécPro	
177	I.3.e.12	ma cousine **fait une bagarre** [se dispute, se querelle] avec le jeune homme puisqu'il lui a	V	Lex	F-Déf		TrLex	

		demandé de fermer la fenêtre						
178	I.3.e.12	ma cousine fait une bagarre avec le jeune homme **puisqu**' [car] il lui a demandé de fermer la fenêtre	Conj	Lex	CS-PrCj		MécPro	
179	I.3.e.12	cela provoque **un conflit** [une dispute, une querelle] entre eux	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
180	I.3.e.12	Mais avant de **filer** [de filer-] son chemin	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
181	I.3.e.12	le jeune homme **approcha** [s'approcha] de nous	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
182	I.3.e.12	cette rencontre s'est terminée par un **marriage** [mariage] d'amour	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
183	I.3.f.13	ma **mére** [mère]	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
184	I.3.f.13	ma mère, c'est **tous** [tout] pour moi	Pron	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
185	I.3.f.13	Elle m'a conseillé d'être **générouse** [généreuse]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
186	I.3.f.13	Et de ne pas [avoir] peur dans la vie	V	Loc	CL-Cont		Inatt	
187	I.3.f.13	Il vient le jour **quand** [où] elle découvert qu'elle a un cancer	Adv	Lex	S-Proc		ProxSém	
188	I.3.f.13	Ma mère qui m'a **instruit** [appris] la patience	V	Lex	S-Proc	C'est la forme pronominale du verbe *s'instruire* qui peut avoir comme synonyme *apprendre* selon Le Petit Robert	ProxSém	
189	I.3.f.13	de **guerir** [guérir] ma mère	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
190	I.3.d.14	J'ai décidé d'aller **promener** [me promener] au zoo	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
191	I.3.d.14	un chien caché dans **son** [sa] niche	N	Lex	CM-Genr		InterF	منزل masculin en arabe
192	I.3.f.14	j'**étais** [avais] trop faim	V	Loc	CL-Inex		MécPro	
193	I.3.f.14	il est **desispéré** [désespéré]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
194	I.3.f.14	ils veulent **de** faire [veulent faire] une publicité	V	Lex	CS-Trans		InterF	

195	I.3.f.14	il était un **vagabon** [vagabond]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
196	I.3.g.15	Dans une **loin** ville de Perse [lointaine]	Adj	Lex	CM-Catg		MécPro	
197	I.3.g.15	le sultan a des cornes comme un **belier** [bélier]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
198	I.3.g.15	ce fait laisse le Sultan si **perplexe** [inquiet]	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
199	I.3.g.15	Un coiffeur **évoué** [dévoué] à sa majesté	Adj	Lex	F-Sign	Omission d'une consonne	PartFor	
200	I.3.g.15	Le sultan a trouvé à [de] quoi il **a besoin**	V	Lex	CS-PrCj		ContSyn/ MécPro	
201	I.3.g.15	un pauvre coiffeur de **la population** [du peuple]	N	Lex	S-Syn		ProxSém/ ProxFor	
202	I.3.g.15	le fait qui oblige le sultan **de** [à] le payer le double de ce qu'il gagne dans un journée	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
203	I.3.g.15	le fait qui oblige le sultan de le payer le double de ce qu'il gagne dans **un** [une] journée	N	Lex	CM-Genr		InterF	يوم masculin en arabe
204	I.3.g.15	**un** [une] demande qui n'a jamais été refusé	N	Lex	CM-Genr			
205	I.3.g.15	il a commencé **de** travailler [à] avec lui	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
206	I.3.g.15	il a déjà **promis** [promis au] le sultan de ne pas dire son secret	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
207	I.3.g.15	il a déjà promis le sultan de ne pas **dire** [dévoiler, divulguer] son secret	V	Lex	S-Proc		ElpSém	
208	I.3.g.15	ce fait pousse le coiffeur **d'** [à] aller à un abrévoire	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
209	I.3.g.15	ce fait pousse le coiffeur d'aller à un **abrévoire** [abreuvoir]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
210	I.3.g.15	à haute **voie** [voix]	N	Lex	F-Sign	Cette classe regroupe les problèmes de paronymie, mais on peut également y intégrer ceux relevant de l'homonymie vu le	ProxFor	

						rapprochement entre les deux phénomènes		
211	I.3.g.15	Il y avait un berger qui **était** [avait] soif	V	Loc	CL-Inex		MécPro	
212	I.3.g.15	mais **dans** [à] ce moment-là, il a vu deux roussous	N	Loc	CS-PrCj		AnaCon	
213	I.3.g.15	il a vu deux **roussous** [roseaux] qui semblent être propres pour construire des fluttes	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
214	I.3.g.15	qui semblent être propres pour **construire** [fabriquer] des fluttes	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
215	I.3.g.15	qui semblent être propres pour construire des **fluttes** [flûtes]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double Omission accent		
216	I.3.g.15	il voulait essayer **le** [la] flutte, Mais un son bizzard sort de la bouche du flutte	N	Lex	CM-Genr		InterF	الناي masculin en arabe
217	I.3.g.15	mais un son **bizzard** [bizarre] sort de la bouche du flutte	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
218	I.3.g.15	Il n'a pas attendu **d** [pour] 'aller publier son magique flutte	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
219	I.3.g.15	Il n'a pas attendu d'aller **publier** [montrer] son magique flutte	V	Lex	S-Proc		GrefCo	
220	I.3.g.15	Ce qui l'oblige d'**interviewer** [interroger] le berger pour découvrir le secret	V	Lex	S-Proc		GrefCo	
221	I.3.g.15	le coiffeur a décidé de dire la vérité malgré **la punition** [le châtiment, la sanction]	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
222	I.1.a.16	**telement** [tellement]	Adv	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
223	I.1.a.16	j'habitais à **Venus** [Venise], ville de l'art et de l'amour	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
224	I.1.a.16	mon commerce commençait à perdre son charme, je n'**en** [y] trouvais aucun envie	V	Lex	CS-PrCj		ContSyn	
225	I.1.a.16	Aucun [aucune] **envie**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
226	I.1.a.16	mes objets **ne plaisaient pas les gens** [ne plaisaient pas aux gens]	V	Lex	CS-AbsPr	Plaire à qqn	MécPro	
227	I.1.a.16	Le **deusième** [deuxième] jour	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		

228	I.1.a.16	tandis que le troisième jour était plus **fertile** [fécond], les offres me sont venus de toute région	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
229	I.1.a.16	**Cet** [cette] **offre** m'a parru très intéressante	N	Lex	CM-Genr		InterF	masculin عرض en arabe
230	I.1.a.16	cet offre m'a **parru** [paru] très intéressante	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
231	I.1.a.16	s'est **déssiné** [dessiné] un triste visage	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		
232	I.1.a.16	comme si elle me **suplie** [supplie]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
233	I.1.a.16	elle me disait sans arrêt qu'elle voulait sortir de **son** [sa] prison	N	Lex	CM-Genr		InterF	masculin سجن en arabe
234	I.1.a.16	Pendant **septs** [sept] jours	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
235	I.1.a.16	le lieu où elle est **prisonnée** [emprisonnée]	V	Lex	F-Dérv	Omission d'une voyelle	DérMo	
236	I.1.a.16	**quel** [quelle] surprise !	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
237	I.1.a.16	Je me suis **dérigé** [dirigé]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
238	I.1.a.16	**Mes** [mais] la cave n'existait pas	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
239	I.1.a.16	j'ai cassé la porte de l'appartement de **rhez de chaussée** [rez-de-chaussée]	N	Lex	F-Orth	Omission trait d'union		
240	I.1.a.16	j'**ai** [suis] vitement entrée	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
241	I.1.a.16	j'ai **vitement** [rapidement] entrée	Adv	Lex	F-Dérv	Seul le TLFi atteste de cette forme mais considère son usage comme vieilli et rare.	DérMo	Nous doutons que l'étudiant connaisse cette forme ; il s'agit plutôt d'une création lexicale
242	I.1.a.16	mais j'ai trouvé un grand **cerceuil** [cercueil] fermé par des clefs énormes	N	Lex	F-Sign	Correrspondance graphème/phonème	PartFor	
243	I.1.a.16	mais j'ai trouvé un grand cerceuil fermé par des **clefs** [cadenas] énormes	N	Lex	S-Fict		ElpSém	
244	I.1.a.16	en **espérant de** trouver quelque chose [espérant	V	Lex	CS-Trans		MécPro	

		trouver]						
245	I.1.a.16	je me suis laissé conduire **derrière** [par] un rêve	V	Lex	CS-PrCj		InterF	لسقت وراء traduction littérale *derrière*
246	I.1.a.16	une peur terrible m'a **subie** [saisie]	V	Lex	S-Act	Etre saisi par une peur, mais subir une peine.	ElpSém	
247	I.1.a.16	Ce qui m'est arrivé était vrai **où** [ou] juste des hallucinations	Conj	Lex	F-Orth	Omission accent		
248	I.1.a.17	Lorsque nous étions **entrain** [en train] de	Adv	Loc	F-Orth	segmentation		
249	I.1.a.17	mon **foie** [cœur] et ma fois «Maman»	N	Lex	CP-Conn	Le mot *foie* est employé ici pour désigner la maman. Cette association tire sa source du bain linguistique et culturel algérien dans lequel une personne chérie est assimilée au foie	InterF	
250	I.1.a.17	mon foie et ma **fois** [foi] «Maman»	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
251	I.1.a.17	le médecin Jean et le **cherurgien** [chirurgien] Albert assuraient sa maladie de tyberculose	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
252	I.1.a.17	le médecin Jean et le cherurgien Albert **assuraient** [diagnostiquaient] sa maladie de tyberculose	V	Lex	S-Fict			
253	I.1.a.17	la maladie de **tyberculose** [tuberculose]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
254	I.1.a.17	ce qui nous a poussé Jôel et moi **de** [à] la soigner dans une hôpitale qui se trouvait dans une ville	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	

		voisine						
255	I.1.a.17	dans **une** [un] hôpitale qui se trouvait dans une ville voisine	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
256	I.1.a.17	dans une **hôpitale** [hôpital] qui se trouvait dans une ville voisine	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
257	I.1.a.17	et de **la compagner** [l'accompagner] pour être près d'elle	V	Lex	F-Orth	Segmentation		
258	I.1.a.17	Pour économiser [de] l'argent	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
259	I.1.a.17	nous avons passé des moments horribles **errantés** [errant] dans les ruelles	Adj	Lex	F-Dérv		DérMo	
260	I.1.a.17	Nous étions obligés de **fréquenter** [rester à] l'hôtel	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
261	I.1.a.17	je me suis réveillé **très tôt par rapport aux autres jours** [plus tôt que d'habitude]	Adv	Loc	F-Déf		TrLex	
262	I.1.a.17	j'ai **pressenti d**'une mauvaise nouvelle [pressenti une mauvaise nouvelle]	V	Lex	CS-Trans		InterF	شعرت بـ pressenti de
263	I.1.a.17	J'étais **surpr**i [surpris] par la mort	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
264	I.1.a.17	J'étais surpri **par** [de] la mort	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
265	I.1.a.17	je me **souviens** donc son sourire [me souviens de son sourire]	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
266	I.1.a.17	comme si la demeure était **haltée [**hantée] par des âmes et des spectres	Adj	Lex	F-Sign		PartFor	
267	I.1.a.18	Ma vie était **pleinne** [pleine] de joix	Adj	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
268	I.1.a.18	De **joix** [joie]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
269	I.1.a.18	à l'**hopitale** [hôpital]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
270	I.1.a.18	j'ai eu mon bac avec **mension** [mention]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
271	I.1.a.18	Les arbres et la **mère** [mer]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout lettre muette		
272	I.1.a.18	sauf les arbres et la mère qui était **en face** [du château]	N	Lex	CS-AbsC		InfOra	

273	I.1.a.18	j'ai **voulu de** découvrir [voulu découvrir] ce château en minimum de temps	V	Lex	CS-Trans		InterF	أردت لن voulu de
274	I.1.a.18	il [le château] a quatre **étagères** [étages]	N	Lex	S-Fict		ProxFor/ ProxSém	
275	I.1.a.18	j'ai **pris la direction** [je me suis dirigé] vers cet étage	V	Lex	F-Déf		ExtSém	
276	I.1.a.18	J'ai senti qu'il y avait quelque chose [d'] anormale	N	Lex	CS-AbsPr			
277	I.1.a.18	les portes commencent à s'ouvrir et **se fermer** [se refermer]	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
278	I.1.a.18	Je suis resté **bouche bai** [bouche bée]	Adv	Loc	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
279	I.1.a.18	comme pourrai-je descendre **de la** [du] quatrième étage ?	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
280	I.1.a.18	Une voix très **haute** [forte]	Adj	Lex	CL-Inex		InterF	صوت عل traduction littérale
281	I.1.a.18	Et **égue** [aigue]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
282	I.1.a.18	personne n'a vu un **fontome** [fantôme]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
283	I.1.a.19	il m'a **preté** [prêté] un livre	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
284	I.1.a.19	un livre **très magnifique** [magnifique]	Adj	Lex	S-Pléo		ElpSém	
285	I.1.a.19	il a un grand désir de réaliser son rêve et de **diffuser** [publier] ce livre à travers une maison d'édition	V	Lex	S-Syn		GrefCo	
286	I.1.a.19	il a un grand désir de réaliser son rêve et de diffuser ce livre **à travers** [grâce à, par] une maison d'édition	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
287	I.1.a.19	je me suis **adressé** [dirigé] directement vers la maison de Dani	V	Lex	S-Fict		ElpSém	
288	I.1.a.19	où j'ai trouvé un policier qui m'a dit que Dani est mort d'**un** [une] crise cardiaque	N	Lex	CM-Genr		MécPro	

289	I.1.a.19	je suis parti à une maison d'édition où j'ai **exibé** [remis, montré, exposé] le livre	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
290	I.1.a.19	où j'ai **exhibé** [montré] le livre	V	Lex	S-Syn		ElpSém	
291	I.1.a.19	il m'a **entravé** [mis] des menottes	V	Lex	S-Pléo		ElpSém	
292	I.1.a.19	en se dirigeant vers **le** [la] prison	N	Lex	CM-Genr		InterF	السجن masculin en arabe
293	I.1.a.19	c'est lui qui a **perpétué** [perpétré] les crimes	Adj	Lex	F-Sign		ProxFor	Confusion entre *perpétrer* et *perpétuer*
294	I.1.a.19	il **a vengé** [s'est vengé] de cette façon	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
295	I.1.a.20	elle habite à **Londre** [Londres]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
296	I.1.a.20	après un long **traget** [trajet]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
297	I.1.a.20	c'est sa mine **pale** [pâle]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
298	I.1.a.20	Hélène se **hatait** [hâtait] en regardant sa montre	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
299	I.1.a.20	C'est **dangeureux** [dangereux]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
300	I.1.a.20	comme j'étais fatiguée, je ne **cherchais** ni boire ni manger [ni à boire ni à manger]	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
301	I.1.a.20	j'**ai** [suis] descendu à la cuisine pour prendre mon petit déjeuner	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
302	I.1.a.20	lorsqu'elle s'est retournée vers moi pour me servir, Hélène était **très** [plus] pâle qu'hier	Adv	Lex	CL-Inex	*Très* est un adverbe d'intensité et non pas de comparaison	MécPro	
303	I.1.a.20	j'étais un peu **étonnante** [étonnée] devant cette décision imprévue	Adj	Lex	S-Act		ProxFor/ ProxSém	
304	I.1.a.20	j'étais un peu étonnante devant cette décision **imprévue** [inattendue]	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
305	I.1.a.20	**Question de** [afin de] ne pas attrister plus Hélène	Prép	Lex	CP-Regis		InfOra	
306	I.1.a.20	Question de ne pas attrister **plus** [davantage] Hélène	Adv	Lex	S-Syn		ProxSém	

307	I.1.a.20	je lui ai proposé de faire une **premenade** [promenade]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
308	I.1.a.20	le soir, je suis **entrée** [rentrée] un peu tard	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
309	I.1.a.20	j'avais un **presentiment** [pressentiment]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
310	I.1.a.20	Qu'il y avait quelque chose [de] terrible	N	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
311	I.1.a.20	le sang **s'écoulait** [coulait] comme des flots	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
312	I.1.a.20	Une lettre écrite **par** le sang [en sang]	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
313	I.1.b.21	Il vivait **a** [à] Paris	Prép	Lex	F-Orth	Omission accent		
314	I.1.b.21	des moments qui font **remontir** [remonter] en lui ces souvenirs	V	Lex	F-Dérv		DérMo	
315	I.1.b.21	à son pays [d'] origine	N	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
316	I.1.b.21	la maison qu'il a **abondonée** [abandonnée]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
317	I.1.b.21	ils ont tout préparé, **un truc** de sapin bien décoré [un sapin]	N	Lex	CP-Regis	Le mot *truc* appartient à un registre familier et ne convient pas dans ce contexte	InfOra	
318	I.1.b.21	le père **résponsable** [responsable] de la famille	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
319	I.1.b.21	l'**horlogue** [horloge] a sonné minuit	N	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
320	I.1.b.21	Elle **patiente** [se calme] et encourage ses enfants	V	Lex	S-Fict		ProxSém	
321	I.1.b.21	il encourage ses enfants **de** [à] rester calmes	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
322	I.1.b.21	le père **a** vraiment **assuré** [s'est assuré] que la maison est hantée	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
323	I.1.b.21	le père **esseya** [essaya] de casser les glaces	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
324	I.1.b.21	le père esseya de casser les **glaces** [vitres, carreaux] de la fenêtre	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
325	I.1.b.21	Personne ne lui [l'] **entendit**	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	

326	I.1.b.21	Le père a [s'est] **suicidé**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
327	I.1.b.22	le jeune Paul ne pouvait pas dormir à cause des voix **étrangères** [étranges] qu'il entendait	Adj	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
328	I.1.b.22	ces voix l'ont poussé **d** [à] 'aller chercher leur source	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
329	I.1.b.22	il a perdu la conscience en voyant une famille **inhumaine** [monstre]	Adj	Lex	S-Proc	L'emploi d'*inhumain* avec *famille* nous dérange d'autant plus que *Google* n'affiche pas cette cooccurrence	ElpSém	
330	I.1.b.22	Le père **esseya** [essaya] de lui expliquer	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
331	I.1.b.22	mais il a **changé son avis** [changé d'avis]	V	Lex	CS-AbsPr		InterF	
332	I.1.b.22	mais il a changé son avis en **percevant** [apercevant] la fille qui était superbe jolie	V	Lex	F-Sign	Confusion entre paronymes	ProxFor	
333	I.1.b.22	mais il a changé son avis en **percevant** [voyant] la fille qui était superbe jolie	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
334	I.1.b.22	la fille qui était **superbe jolie** [superbe ou jolie]	Adj	Lex	S-Pléo		ElpSém	
335	I.1.b.22	avec des tresses **dorrées** [dorées]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
336	I.1.b.22	Des yeux bleus comme l'**ocean** [océan]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
337	I.1.b.22	après deux ans de **marriage** [mariage]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
338	I.1.b.23	**à l'exception** [à l'exception de] la sienne	Prép	Loc	CS-AbsPr		MécPro	
339	I.1.b.23	d'une forme pyramidale, teintée de **chaud** [chaux]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
340	I.1.b.23	les **araignés** [araignées] ont tissé leurs toiles	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
341	I.1.b.23	pour pouvoir passer Noël **essaiment** [aisément]	Adv	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
342	I.1.b.23	il **enttend** [entend] des voix mystérieuses	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
343	I.1.b.23	les **lampadères** [lampadaires] s'éteindent	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
344	I.1.b.23	**dans** [en] un clin d'œil	N	Loc	CS-PrCj	Selon le TLFi, l'usage des	AnaCon	

						locutions *dans un clin d'œil* et *d'un clin d'œil* est rare		
345	I.1.b.23	elle **ressemblait** [ressemblait à] un zombie tatoué	V	Lex	CS-AbsPr		InterF	تشبه الزومبي ressemblait un zombie (traduction littérale)
346	I.1.b.23	«laissez-nous **tranquils** [tranquilles] »	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double Omission lettre muette		
347	I.1.b.23	Mohamed **tromblait** [tremblait] et il avait le cœur à la main	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
348	I.1.b.23	mais comme il avait un fort **dogme** [une foi forte], il l'a répondu	N	Lex	S-Proc		ElpSém	
349	I.1.b.23	tes **prédecésseurs** [prédécesseurs] n'ont pas dormi	N	Lex	F-Orth	Accent mal placé		
350	I.1.b.23	il a fait disparaître les **cinqs** [cinq] amis	Adj	Lex	CM-Inv		MécPro	
351	I.1.b.24	cet homme a **préféré de passer** [préféré passer] cette fête dans cette région car elle est très belle	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
352	I.1.b.24	ils **ont** [sont] entré à la maison	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
353	I.1.b.24	et **chaqu'un** [chacun] prépare quelques chose pour passer une nuit idéale	Pron	Lex	F-Orth			
354	I.1.b.24	parce que à la **tombé** [tombée] de la nuit	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
355	I.1.b.24	**Becoup** [beaucoup]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
356	I.1.b.24	cette famille a passé de **bonnes** [bons] moments dans le jardin où se déroule la fête jusqu'à minuit	N	Lex	CM-Genr		InterF	لحظات féminin en arabe
357	I.1.b.24	après cela, la femme a **pris** [emmené] les enfants à la chambre	V	Lex	CL-Inex		GrefCo	
358	I.1.b.24	quand **tous** [tout] le monde a dormi	Pron	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
359	I.1.b.24	quand tous le monde a dormi, l'homme a **écouté**	V	Lex	S-Syn		ProxSém	

		[entendu] un bruit au jardin ;						
360	I.1.b.24	lorsque ces deux enfants **ont** [sont] entré ; ils sont devenus des enfants bizarres	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
361	I.1.b.24	ils ne voulait pas que sa femme et ses enfants **regardent** [voient] ce qui il est passé	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
362	I.1.b.24	il a vu des **fantommes** [fantômes] chanter et danser comme dans une fête	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double Omission accent		
363	I.1.b.24	il pris un **coteau** [couteau] et il l'a tué	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
364	I.1.b.25	Jean Pierre Le Petit est un homme d'**affaire** [affaires] français	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
365	I.1.b.25	A cause de ses **travaux** [emploi du temps] chargés	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
366	I.1.b.25	Et d'avoir [à] voyager tout le temps entre la France et le Maroc, il a décidé d'acheter une maison à Tanger	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
367	I.1.b.25	Quand il **a terminé ses occupations** [s'est libéré de ses occupations]	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
368	I.1.b.25	A son arrivée **de** [à] l'aéroport	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
369	I.1.b.25	Il a pris un taxi, pendant la route, il a **voulu de discuter** [voulu discuter] avec le chauffeur à propos de la ville	V	Lex	CS-Trans	Vouloir qqch	InterF	
370	I.1.b.25	Il se dirigea directement **pour** [vers] la porte	V	Lex	CS-PrCj	Se diriger vers	AnaCon	
371	I.1.b.25	Quand il a [est] **entré** à la maison	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
372	I.1.b.25	L'homme a trouvé **ça** [cela] bizarre	Pron	Lex	CP-Regis	*Ça* s'emploie au registre familier selon *Le Petit Robert*	InfOra	
373	I.1.b.25	Il a voulu **quitter** [partir] dès l'arrivée	V	Lex	CP-Regis		InfOra	
374	I.1.b.25	Une vieille femme horrible assise au **centre** [de la	N	Lex	CS-AbsC		InterF/	جالسة في وسط

		chambre]					InfOra	الغرفة traduction littérale
375	I.1.b.25	Il [s'] **approcha** d'elle avec prudence	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
376	I.1.b.25	Il a **suivi** [continué] d'approcher en répétant la même question	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
377	I.1.b.25	**La vieille femme** a levé la main et avec des pouvoirs magiques, Jean Pierre s'est retrouvé seul à l'extérieur de la maison	N	Lex	CP-Conn		GrefCo	
378	I.1.b.25	Jean Pierre a [s'est] **trouvé** seul à l'extérieur	V	Lex	F-Sign	Verbe pronminal	PartFor	
379	I.1.b.25	Il n'a jamais **cru de ce qui s'est passé** [cru ce qui s'est passé]	V	Lex	CS-Trans	Croire à qqch	AnaCon	
380	I.1.b.25	Que sa maison était hantée par des **mauvaises** [mauvais] esprits	N	Lex	CM-Genr		InterF	أرواح شريرة féminin en arabe
381	I.1.b.26	Monsieur Robert **souppire** [soupire] d'un aire fatigué et triste	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
382	I.1.b.26	Monsieur Robert souppire **d'** [avec] un aire fatigué et triste	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
383	I.1.b.26	Monsieur Robert souppire d'un **aire** [air] fatigué et triste	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
384	I.1.b.26	**Toute** [tout] était couvert de poussière	Pron	Lex	CM-Inv		MécPro	
385	I.1.b.26	il a appelé **Madam** [Madame] Laura	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
386	I.1.b.26	J'ai trouvé **Isabel** [Isabelle]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double Omission lette muette		
387	I.1.b.26	Il n'y avait pas de gaz **a** [à] cause d'une fuite	Prép	Loc	F-Orth	Omission accent		
388	I.1.b.26	Je me suis **dérigé** [dirigé] vers la cuisine	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
389	I.1.b.26	Dès que j'ai **allué** [allumé] la lampe	V	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	Inatt	Forme correcte déjà dans le texte

390	I.1.b.26	Madame Laura **lui** [le] **console** en disant	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
391	I.1.b.26	Tu étais un brave **man** [homme]	N	Lex	F-Fict		InterF	
392	I.1.b.26	Des cris **bizzar** [bizarres]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
393	I.1.b.26	Des cris d'une petite fille **mélangés** [mêlés] d'un autre cri d'une femme	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
394	I.1.b.26	Des cris d'une petite fille **mélangés d**[à] 'un autre cri d'une femme	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
395	I.1.b.26	L'homme courrait **par tous** [partout] et le fantôme des deux le suivait	Adv	Lex	F-Orth	segmentation		
396	I.1.b.26	L'homme courrait **par tous** [partout] et le fantôme des deux le suivait	Adv	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaCon	
397	I.1.b.26	Il crie pour que tous les voisins l'**écoutent** [entendent]	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
398	I.1.b.26	Le fantôme **est** [a] disparu	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
399	I.1.b.26	Un **coûteau** [couteau] par terre	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
400	I.1.b.26	**Un** [une] **oreille** par terre	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
401	I.1.b.27	C'est la nostalgie qui l'a poussé **de** [à] faire revivre tout ce qui a une relation et tout ce qui appartient à cette maison	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
402	I.1.b.27	C'est la nostalgie qui l'a poussé de faire revivre tout ce qui a **une relation** [avec cette maison, sa jeunesse]	N	Lex	CS-AbsC		InfOra	
403	I.1.b.27	Il a choisi l'occasion de Noël car il avait l'habitude de passer un Noël **extra** [formidable] chez ses parents	Adj	Lex	CP-Regis	*Extra* au sens de *formidable* est d'un usage familier	InfOra	
404	I.1.b.27	Mais cette fois-ci personne ne va **lui** [l'] accompagner,	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
405	I.1.b.27	ses parents sont morts, ses amis sont à l'**étrangé** [étranger]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
406	I.1.b.27	ses parents sont morts, ses amis sont à l'étrangé et	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro/	غيروا الحي

		ses voisins ont changé **le** [de] quartier					InterF	traduction littérale
407	I.1.b.27	Donc Jack est **complètement** [tout] seul à la maison	Adv	Lex	S-Syn		GrefCo	
408	I.1.b.27	Il **rentra** [chez lui]	V	Lex	CS-AbsC		InfOra	
409	I.1.b.27	C'était une **vague** [couche] de poussière qui cachait les tables, les fauteuils, les chaises, les drats, les lusstres, etc	N	Lex	CL-Inex		ElpSém	
410	I.1.b.27	les **drats** [draps]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
411	I.1.b.27	les **lusstres** [lustres]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
412	I.1.b.27	Jack est **contant** [content]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
413	I.1.b.27	Acheter des chandelles, des jeux de lumières, des cadeaux, du chocolat, **l'essentiel** [bref] tout ce qui doit être présenté dans cette fête	Adv	Lex	S-Proc		InfOra	
414	I.1.b.27	Cette **fête** [fête]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
415	I.1.b.27	Il a pensé que c'étaient les voisins qui ont fait **ça** [cela]	Pron	Lex	CP-Regis		InfOra	
416	I.1.b.27	Il vit à l'**étrangé** [étranger]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
417	I.1.b.27	Il n'arrivait pas **a** [à] dormir	Prép	Lex	F-Orth	Omission accent		
418	I.1.b.27	Le **couloire** [couloir]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
419	I.1.b.27	Jack commença à pleurer, et il n'arrivait pas **de** [à] marcher, ni de se lever, ni de parler	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
420	I.1.b.27	Il a caché son visage **par** [sous] le drat	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
421	I.1.b.27	Le **drat** [drap]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
422	I.1.b.27	Ni de **bons** [bonnes] **vaccances**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
423	I.1.b.27	**Vaccances** [vacances]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
424	I.1.b.27	Son destin l'a ramené à Tanger, son pays **maternel** [natal]	Adj	Lex	CL-Inex	Un pays natal, et une langue maternelle	GrefCo	
425	I.1.b.27	**Un** [une] **maison** plein de secrêts	N	Lex	CM-Genr		InterF	منزل masculin en arabe

426	I.1.b.27	**Secrêts** [secrets]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
427	I.1.b.27	et pleine de **mystérieux** [mystères]	N	Lex	CM-Catg		MécPro	
428	I.1.a.28	L'**endrois** [endroit] où se trouve la cabane	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
429	I.1.a.28	Je me suis **instalé** [installé] dans cette cabane	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
430	I.1.a.28	La question que je [me] **posais**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
431	I.1.a.28	En me **premenant** [promenant] dans la forêt tout seul	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
432	I.1.a.28	Soudain, j'ai fait un faux **pat** [pas]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
433	I.1.a.28	J'ai perdu l'équilibre en tombant directement dans **cet** [cette] eau glaciale	N	Lex	CM-Genr		InterF	الماء masculin en arabe
434	I.1.a.28	Mais d'un seul coup, j'ai pris conscience et je me suis battu **avec** [contre] cette femme sous cet eau glaciale	V	Lex	CS-PrCj	Se battre contre qqn ou qqch ou se battre avec qqn contre qqn ou qqch	AnaCon	
435	I.1.a.28	Enfin, je [me] suis **sauvé**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
436	I.1.a.28	C'était la voix que j'entendais dans mes **someils** [sommeils]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
437	I.1.a.28	Je ne cesserai jamais **à** [de] me poser des questions sur ce qui m'est arrivé	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
438	I.1.a.28	Je sentais que j'**aller** [allais] mourir	V	Lex	CS-Modv			
439	I.1.b.29	Dans un passé **lointin** [lointain]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
440	I.1.b.29	Ce dernier n'a pas supporté la **deuleur** [douleur] de la mort des membres de sa famille	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
441	I.1.b.29	À l'entrée **de** [dans] la nouvelle année	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
442	I.1.b.29	Il a **pris** [emmené] sa femme et ses enfants avec lui	V	Lex	S-Proc		GrefCo	
443	I.1.b.29	Et quand ils étaient en train de manger leur repas **autour** [de] la table	Prép	Loc	CS-AbsPr		MécPro	
444	I.1.b.29	Il est **entré** [rentré] à la maison pour informer ses parents	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	

445	I.1.b.29	Il **s'est autorisé à** [de] sa confiance pour prendre les clés et ouvrir la chambre fermée depuis longtemps	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
446	I.1.b.29	Puisqu'ils sont étrangers **de** [à] ce pays	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
447	I.1.b.29	Le mari est sorti pour savoir d'où cette voix **vient** [provient]-elle	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
448	I.1.b.29	Elle a trouvé son mari **sur** [par] terre	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
449	I.1.a.30	J'ai une vraie passion dans la vie qui sont l'escalade et la **rondoné** [randonnée]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
450	I.1.a.30	J'ai pris la route des falaises à l'**obe** [aube]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
451	I.1.a.30	Mais je voulais **comme mème** [quand même] m'y aventurer	Adv	Loc	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
452	I.1.a.30	C'était un **défit** [défi] assez exiant	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
453	I.1.a.30	C'était un défit assez **exitant** [excitant]	Adj	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
454	I.1.a.30	Et à deux maîtres au **deçu** [dessus] de ma tête,	Adv	Loc	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
455	I.1.a.30	J'avançais doucement jusqu'à ce que je **tombe sur** [heurte à] un petit coffre couvert de poussière et de toiles d'arégnés	V	Lex	CL-Inex		InterF	وقعت على traduction littérale
456	I.1.a.30	couvert de poussière et de toiles d'**arégnés** [araignées]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
457	I.1.a.30	J'ai pris mes jambes à mon **coup** [cou] et j'ai vite quitté la grotte	N	Loc	F-Sign	Un élément de la locution a été remplacé par un autre	ProxFor	
458	I.1.a.30	En descendant, j'ai pris un mauvais **apnis** [appui]	N	Lex	F-Fict		?	
459	I.1.a.30	Et j'ai fait **un** [une] chute qui m'a fait perdre connaissance	N	Lex	CM-Genr		InterF	سقوطmasculin en arabe
460	I.1.a.30	En me réveillant, j'entendais une **voie** [voix] qui n'arrêtait pas de dire	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		

461	I.1.a.30	Mais il n'y avait personne **autour** [de moi], je commençais à paniquer	Adv	Loc	CS-AbsC		InfOra	
462	I.1.a.30	Et aussi absurde que **ça** [cela] peut le parettre	Pron	Lex	CP-Regis		InfOra	
463	I.1.a.30	Et aussi absurde que ça peut le **parettre** [paraître]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème Ajout consonne double		
464	I.1.a.30	J'ai **retrouvé mon esprit** [repris connaissance] petit à petit	V	Lex	CL-Inex	Reprendre ses esprits ou reprendre connaissance	GrefCo	
465	I.1.c.31	Dès son premier **arrivée** [sa première arrivée, son arrivée]	N	Lex	CM-Genr		InterF	وصول masculin en arabe
466	I.1.c.31	Cette nouvelle lui **offre** [procure] beaucoup de bonheur	V	Lex	S-Syn		GrefCo	
467	I.1.c.31	Il a trouvé une chambre chez une **vieille femme**	Adj	Lex	CP-Conn		GrefCo	
468	I.1.c.31	chez une **vielle** [vieille] femme	Adj	Lex	F-Sign		PartFor	
469	I.1.c.31	Après avoir signé **la convention** [le contrat] de location	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
470	I.1.c31	Son visage exprime **ça** [cela]	Pron	Lex	CP-Regis		InfOra	
471	I.1.c.31	Un peu de temps pour **reposer** [se reposer]	V	Lex	F-Sign		PartFor	
472	I.1.c.31	La vielle dame a invité ce jeune homme pour un **vers** [verre] de thé	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
473	I.1.c.31	Elle reconte l'histoire de son mari **qu**' [avec qui] elle passé **avec lui** vingt-ans de mariage	V	Lex	CS-AbsPr		ContSyn	
474	I.1.c.31	Et il l'a **quitté** [laissée] solitaire avec son fils	V	Lex	S-Syn		GrefCo	
475	I.1.c.31	il l'a quitté **solitaire** [seule] avec son fils	Adj	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
476	I.1.c.31	Dans la dernière **munite** [minute]	N	Lex	F-Sign	Inversion de voyelles	Inatt	Forme correcte présente dans le texte
477	I.1.c.31	Parce que tu **semble** [ressemble] beaucoup mon fils	V	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	

478	I.1.c.31	Parce que tu **semble** beaucoup [à] mon fils	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
479	I.1.c.31	Dans le **vers** [verre]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
480	I.1.c.31	Elle a fait cela pour **venger** [se venger] de tous les hommes	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
481	I.1.c.32	Ce jeune qui s'**appele** [appelle] "Pierre"	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
482	I.1.c.32	Aucun **jeste** [geste]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
483	I.1.c.32	L'image de cette dame lui a coupé l'**appitié** [appétit]	N	Lex	F-Sign	Ajout d'une semi-consonne	PartFor	
484	I.1.c.32	C'est **sur** [sûr] que vous n'êtes pas d'ici	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
485	I.1.c.32	Je suis un homme d'**affaire** [affaires]	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
486	I.1.c.32	Cette **region** [région] isolée	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
487	I.1.c.32	Si je le **boix** [bois] maintenant,	V	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
488	I.1.c.32	J'aurai **trop** [beaucoup] de travails à faire	Adv	Lex	S-Proc		ElpSém	
489	I.1.c.32	Elle est **plaine** [pleine] par des photos de serpents	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
490	I.1.c.32	Elle est plaine **par** [de] photos de serpents	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
491	I.1.c.32	Il entend un bruit **bizzard** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
492	I.1.c.32	Pierre n'a pas pu bouger de **ça** [sa] place	Dét	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
493	I.1.c.32	**Après** [alors, ensuite], il a essayé de s'en fuir	Adv	Lex	S-Syn		InfOra/ ProxSém	
494	I.1.c.32	Il a essayé de s'**en fuire** [s'enfuir]	V	Lex	F-Orth	segmentation		
495	I.1.c.32	Par sa magie, des serpents sont mis sur ses mains **pour qu'il ne puisse pas** [l'empêchant de] prendre fuite	V	Lex	F-Déf		TrLex	
496	I.1.c.32	**Pour quoi** [pourquoi] tu insistes ?	Adv	Lex	F-Orth	segmentation		
497	I.1.c.32	Pour que je bois [boive] le thé	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
498	I.1.c.32	C'est mon liquide **magic** [magique]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
499	I.1.c.32	Pierre **risiste** [résiste]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
500	I.1.c.32	En piquant le serpent par **un** [une] **punaize**	N	Lex	CM-Genr		InterF	دبوس masculin en arabe

501	I.1.c.32	En piquant le serpent par un **punaize** [punaise]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
502	I.1.c.33	Cette dame était **épouvante** [épouvantable, effrayante]	Adj	Lex	F-Sign	Cette forme est un nom féminin qui désigne *une peur violente et soudaine causée par qqch d'extraordinaire, de menaçant*	DérMo	
503	I.1.c.33	Mais cette **derniére** [dernière]	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
504	I.1.c.33	Puisque sa fatigue était **très** [plus] forte que sa peur	Adv	Lex	CL-Inex		MécPro	
505	I.1.c.33	Une voix qui [s'] **approcha** peu à peu de lui	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
506	I.1.c.33	Respira d'une **maniére** [manière] éffrayante	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
507	I.1.c.33	d'une maniére **éffrayante** [effrayante]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
508	I.1.c.33	D'une beauté **exeptionnelle** [exceptionnelle]	Adj	Lex	F-Sign	Omission d’une consonne	PartFor	
509	I.1.c.33	Avec des cheveux trop **longues** [longs]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
510	I.1.c.33	Il courit vers la **vielle** [vieille] dame	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
511	I.1.c.33	Cette dernière réunssit à **lui** [le] **convaincre** que tout cela s'agit de l'imagination	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
512	I.1.c.33	Cet **evenement** [évènement]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
513	I.1.c.33	Il trouva **une** [un] agenda	N	Lex	CM-Genr		InterF	مذكرة féminin en arabe
514	I.1.c.33	Il **comprit** [se rendit compte] qu'il tomba dans le piège	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
515	I.1.c.33	Le **sommeille** [sommeil]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double Ajout lettre muette		
516	I.1.c.33	**Ce** [cette] victime sentit qu'il avais une main	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
517	I.1.c.33	Il a voulu [s] **échapper**	V	Lex	F-Sign	Forme pronominale	PartFor	
518	I.1.c.34	Un **batiment** [bâtiment]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
519	I.1.c.34	la **tirase** [terrasse]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
520	I.1.c.34	Un **canapis** [canapé]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

521	I.1.c.34	Un **foteuil** [fauteuil]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
522	I.1.c.34	La **vielle** [vieille] dame	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
523	I.1.c.34	Elle ne cessa dès **la rentrée** [l'arrivée] du jeune de l'interroger	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
524	I.1.c.34	Le jeune homme est un **architect** [architecte]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
525	I.1.c.34	Elle **abitait** [habitait] juste en bas de la chambre	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
526	I.1.c.34	Le jeune **aperceva** [entendit] un bruit	V	Lex	CL-Inex		ProxSém	
527	I.1.c.34	Pour **voire** [voir] ce qui se passait	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
528	I.1.c.34	Un calme **intense** [total, absolu] reigna	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
529	I.1.c.34	Un calme intense **reigna** [régna] le lieu	V	Lex	F-Orth	Omission accent Ajout lettre muette		
530	I.1.c.34	Un calme **reigna** [sur] le lieu	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
531	I.1.c.34	Albert revena **chez** [à, dans] sa chambre	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
532	I.1.c.34	Du monde de l'**au delà** [au-delà]	N	Loc	F-Orth	Omission trait d'union		
533	I.1.c.34	La famille affreuse se **dérigea** [dirigea]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
534	I.1.c.34	Le **jeunne** [jeune] homme comenca	Adj	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
535	I.1.c.34	Le jeunne homme **comenca** [commença]	V	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
536	I.1.c.34	**vainemt** [vainement]	Adv	Lex	F-Sign	Omission d'une voyelle	PartFor	
537	I.1.c.34	Il était bien **cerclé** [encerclé]	V	Lex	F-Sign	Omission d'une voyelle	DérMo	
538	I.1.c.34	Il y avait **pleine de** [beaucoup de] vambires	Prép	Lex	CP-Regis		InfOra	
539	I.1.c.34	D'une manière **afreuse** [affreuse]	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
540	I.1.b.35	D'**origine marocain** [marocaine]	N	Lex	CM-Genr		InterF	أصل مغربي masculin en arabe
541	I.1.b.35	Ses **fréres** [frères]	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
542	I.1.b.35	Sa mère décida d'aller **à l'**[en] Algérie	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
543	I.1.b.35	A cause de **cette** [ce] malheur	N	Lex	CM-Genr		InterF	المصيبةféminin en arabe

544	I.1.b.35	La même **resoulusion** [résolution]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
545	I.1.b.35	Cette famille visitait, [de] **temps en temps**	Adv	Loc	F-Sign	Omission d'un élément de la locution	Inatt	
546	I.1.b.35	Leur maison **présédente** [précédente]	Adj	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
547	I.1.b.35	Avec des **cheveaux** [cheveux] longs	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
548	I.1.b.35	Des **yeux** noires [noirs]	N	Lex	CM-Genr		InterF	عيون سوداء féminin en arabe
549	I.1.b.35	Avec des lèvres **fins** [fines]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
550	I.1.b.35	La **médecinne** [médecine]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
551	I.1.b.35	**Becaup** [beaucoup]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
552	I.1.b.35	Le jeune homme a arrêté son **travaille** [travail]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double Ajout lettre muette		
553	I.1.b.35	Une journée **manifique** [magnifique]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
554	I.1.b.35	Il a acheté une **bage** [bague]	N	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
555	I.1.b.35	Ils ont passé de bonnes [bons] **moments**	N	Lex	CM-Genr		InterF	لحظاتféminin en arabe
556	I.1.b.35	Sortir au **jardain** [jardin]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
557	I.1.b.35	Un **fontomme** [fantôme]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
558	I.1.b.35	Un fontomme est **arrivé** [est apparu]	V	Lex	S-Fict		ProxSém	
559	I.1.b.35	Il tenait entre ses dents une **serrées** [?] inconnu	N	Lex	F-Fict		?	
560	I.1.b.35	Le jeune a tenté de tuer le monste **sans vin** [en vain]	Adv	Loc	F-Fict		PartFor	
561	I.1.b.35	Ses **ailles** [ailes]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
562	I.1.b.35	Il a raconté l'histoire à sa famille mais personne ne le **confiait** [croyait]	V	Lex	S-Fict		ElpSém	
563	I.1.b.35	On l'a accusé d'**expionnage** [espionnage]	N	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	

564	I.1.b.35	On l'a accusé d'**expionnage** [enlèvement, kidnappage]	N	Lex	S-Fict		ProxSém	
565	I.2.c.36	**lycé** [lycée]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
566	I.2.c.36	L'un en **companie** [compagnie] de l'autre	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
567	I.2.c.36	voulait **profeter** [profiter] de l'absence	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
568	I.2.c.36	Et se **dérigea** [dirigea] vers Amine	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
569	I.2.c.36	Pour créer le moindre **conflet** [conflit]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
570	I.2.c.36	Une vingtaine de minutes **se furent découlées** [s'écoulèrent]	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
571	I.2.c.36	**Commenca** [commença] à pousser ses griffes	V	Lex	F-Orth	Omission cédille		
572	I.2.c.36	Quelqu'un frappa [à] la porte	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
573	I.2.c.36	Pour **lui** [le] soulager le mal	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
574	I.2.c.36	Pour lui **soulager** [du] mal	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
575	I.2.c.36	Ahmed **le** [lui] **répond**	V	Lex	CS-AbsPr		ContSyn	
576	I.2.c.37	Par **conséquant** [conséquent]	Adv	Loc	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
577	I.2.c.37	Nana **s'éloge** [loge, réside] chez son oncle	V	Lex	F-Dérv		DérMo/ PartFor	
578	I.2.c.37	Cette fille était **consciente** [de sa situation] puisque la vie lui semble comme un conflit	Adj	Lex	CS-AbsC		InfOra	
579	I.2.c.37	Elle **prend** [fait] le premier pas à une celébrité	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
580	I.2.c.37	Elle prend le premier pas **à** [vers] une celébrité	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
581	I.2.c.37	Une **celébrité** [célébrité]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
582	I.2.c.37	La **finision** [finition]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
583	I.2.c.37	Son **défit** [défi] aux obstacles rencontrés	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
584	I.2.c.37	Son défit **aux** [face aux] obstacles rencontrés	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
585	I.2.c.37	Ses **derniers** [dernières] emprints	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
586	I.2.c.37	**emprints** [empreintes]	N	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	PartFor	
587	I.2.c.37	Nana **se lava** [lava] le drap	V	Lex	F-Sign	On utilise *se laver* avec un complément d'objet pour les	PartFor	

						parties du corps		
588	I.2.c.37	Un vent horrible **souffle** [sur] cette région	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
589	I.2.c.37	Elle commença à **pleuvoir** [pleurer] en cherchant des excuses	V	Lex	S-Fict		ProxFor	
590	I.2.c.37	La voisine reste **étonnante** [étonnée]	Adj	Lex	S-Act		ProxFor/ ProxSém	
591	I.2.c.37	Son visage était **pâlé** [pâle]	Adj	Lex	F-Sign	Ajout d'une voyelle	PartFor	
592	I.1.b.38	Cette maison **batie** [bâtie] de pierres	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
593	I.1.b.38	Il arrive **devent** [devant] la maison	Prép	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
594	I.1.b.38	L'homme avait [peur] **le sentiment de la peur**	V	Lex	F-Déf		ExtSém	
595	I.1.b.38	L'homme se **dérigea** [dirigea] vers le marché	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
596	I.1.b.38	Ils **ont fait des sentiments de joies** [était heureux] pour lui	V	Lex	F-Déf		ExtSém	
597	I.1.b.38	Il a **apercu** [aperçu]	N	Lex	F-Orth	Omission cédille		
598	I.1.b.38	La fenêtre **se close** [se referme]	V	Lex	F-Fict		DérMo	
599	I.1.b.38	Les **invites** [invités]	N	Lex	F-Sign	Omission d'une voyelle	Inatt	
600	I.1.b.38	Pour chercher la **verité** [vérité]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
601	I.1.b.38	Il **appercevait** [apercevait]	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
602	I.1.b.38	se **repetent** [répètent]	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
603	I.1.b.38	L'homme décida d'**abondonner** [abandonner]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
604	I.2.c.39	**fair** [faire] quelque chose	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
605	I.2.c.39	Les **fabriquants** [fabricants] des souliers	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
606	I.2.c.39	Le petit génie qui avait une rapidité **extrème** [extrême]	Adj	Lex	F-Orth	Accent erroné		
607	I.2.c.39	une rapidité **extrème** [extraordinaire]	Adj	Lex	S-Proc		ProxSém	
608	I.2.c.39	Des choses **assez** [aussi] jolies que celles de son père	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre les formes *assez* et *aussi*	ProxFor	
609	I.2.c.39	Un **artisant** [artisan]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		

610	I.2.c.39	D'une mauvaise **pensée** [d'un mauvais esprit, d'une mauvaise intention]	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
611	I.2.c.39	Un **ouverier** [ouvrier]	N	Lex	F-Sign	Ajout d'une voyelle	PartFor	
612	I.2.c.39	Une **récomponse** [récompense]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
613	I.2.c.39	Le **souverain** de cette ville [le roi, l'empereur]	N	Lex	S-Syn	Comme nom, *souverain* est d'un usage vieilli répandu notamment au XVIIIe	ProxSém	
614	I.2.c.39	Le souverain annonce d' [annonce une] une compéticent	V	Lex	CS-Trans		InterF	أعلن عن traduction littérale
615	I.2.c.39	Une **compéticent** [compétition]	N	Lex	F-Sign	Chute d'une semi-consonne	PartFor	
616	I.2.c.39	Un **councourt** [concours]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
617	I.2.c.39	Le méchant artisan **autorisa** son ouvrier **de** [à] fabriquer cette paire de chaussures	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
618	I.2.c.39	Sans se **repouse**r [reposer]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
619	I.2.c.39	**Bientop** [bientôt]	Adv	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
620	I.2.c.39	**un** [une] très belle **paire** de chaussures	N	Lex	CM-Genr		InterF	زوج masculin en arabe
621	I.2.c.39	ce méchant ne pouvait même pas **constuire** [fabriquer, faire] un simple objet	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
622	I.2.c.39	La **fenesse** [finisse]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
623	I.1.a.40	**trés** [très]	Adv	Lex	F-Orth	Accent erroné		
624	I.1.a.40	une amie s'est **mentrée** [montré] injuste avec moi	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
625	I.1.a.40	Elle me **fesait** [faisait] vraiement souffrir	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
626	I.1.a.40	J'ai **senti** quelque chose [de] bizarre	N	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
627	I.1.a.40	Il cherche **de** [à] trouver une solution	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
628	I.1.a.40	Il **ma** [m'a] dit	V	Lex	F-Orth	segmenataion		
629	I.1.a.40	C'est **quand** [con] d'être bon	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
630	I.1.a.40	L'**amitier** [amitié]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		

631	I.1.a.40	Que **ce** [se] passe-t-il ?	Pron	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
632	I.1.a.41	Un **cable** [câble]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
633	I.1.a.41	D'**éléctricité** [électricité]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
634	I.1.a.41	J'étais contente d'entendre les différentes **chansons** [chants]	N	Lex	S-Proc	Il s'agit du chant d'hirondelles	ProxFor/ ProxSém	
635	I.1.a.41	Plus **à laise** [l'aise]	Adj	Loc	F-Orth	segmentation		
636	I.1.a.41	J'ai **assuré** [me suis assuré]	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
637	I.1.a.41	Un grand héros et ses **travaux** [exploits]	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
638	I.1.a.41	**Après** [ensuite], on a vu une publicité	Adv	Lex	S-Syn		InfOra/ ProxSém	
639	I.1.a.41	Des **imâges** [images] signifiantes	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
640	I.1.a.41	Les **différentes** [différents] **horaires** des émissions	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
641	I.1.a.42	J'ai **remarqué** [vu] un combat	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
642	I.1.a.42	Les éléments de l'**armé** [armée]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
643	I.1.a.42	Les éléments de l'**armé nationel** [nationale]	N	Lex	CM-Genr		InterF	الجيشmasculin en arabe
644	I.1.a.42	Les éléments de l'armé **nationel** [nationale]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
645	I.1.a.42	Une **revolution** [révolution]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
646	I.1.a.42	Je crois qu'il ya une **revolution** [un soulèvement] contre le gouvernement	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
647	I.1.a.42	**un** [une] **publicité**	N	Lex	CM-Genr		InterF	اشهارmasculin en arabe
648	I.1.a.42	Entre **le** [la] folle	N	Lex	CM-Genr		InterF/ MécPro	**الحشد** masculin en arabe
649	I.1.a.42	Entre le **folle** [foule]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
650	I.1.a.42	Un heros [héros]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
651	I.1.a.42	Film très **célébre** [célèbre]	Adj	Lex	F-Orth	Accent erroné		
652	I.1.a.42	Un grand **succé** [succès]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelle	PartFor	

653	I.1.a.42	J'ai **decouvert** [découvert]	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
654	I.1.c.43	La **veille** [vieille] dame	Adj	Lex	F-Sign	Chute d'une semi-consonne	ProxFor	
655	I.1.c.43	La veille a **mit** [mis] une musique bizarre	V	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
656	I.1.c.43	Ce qui a **empéché** [empêché] Gérard de dormir	V	Lex	F-Orth	Accent erroné		
657	I.1.c.43	Un grand **nombres** [nombre] de chat	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
658	I.1.c.43	Mme Picard **les** [leur] a **rapporté** de la nourriture	V	Lex	CS-AbsPr	*Apporter* qqch à qqn	ContSyn	
659	I.1.c.43	Gérard a **regreté** [regretté]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
660	I.1.c.43	Il avait complètement **tord** [tort]	V	Loc	F-Orth	Lettre muette erronée		
661	I.1.c.43	**Bonne vacance** [bonnes vancances]	N	Lex	CM-Inv		InterF/ Mécpro	Traduction littérale de عطلة سعيدة
662	II.1.44	Le petit chien était **entraine** [en train] de	Adv	Loc	F-Sign	Ajout d'une consonne	PartFor	
663	II.1.44	Le petit chien **appercevait** [apercevait] un loup qui est resté dans un coin	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
664	II.1.44	Le petit chien appercevait un loup qui est resté dans **un coin** [de la forêt]	N	Lex	CS-AbsC		InfOra	
665	II.1.44	Le petit Dariouche qui ne savait presque rien coura **envers** [vers] lui.	Prép	Lex	F-Sign	Confusion entre paronymes	ProxFor/ ProxSém	
666	II.1.44	Avez-vous **fim** [faim]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
667	II.1.44	Je cherche mon enfant qui te ressemble **de** [en] taille	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
668	II.1.44	Depuis hier, il n'est pas **arrivé** [rentré]	V	Lex	S-Proc		ProxSém	
669	II.1.44	Il coura **de** [à] toute vitesse	V	Loc	CS-PrCj		AnaCon	
670	II.1.44	Il **tira** [retira] son enfant entre les mains du loup	V	Lex	F-Sign		ProxFor/ ProxSém	
671	II.1.44	Il tira son enfant **entre les** [des] mains du loup	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
672	II.1.44	Avoit le petit comme **repat** [repas]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		

673	II.1.44	**l'orsque** [lorsque]	Conj	Lex	F-Orth	Segmentation		
674	II.1.44	Ses **piés** [pieds] sur son coup	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée Ajout accent		
675	II.1.44	Ses piés sur son **coup** [cou]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
676	II.1.44	«**Mintenent** [maintenant], tu dois choisir soit la mort, soit quitter les bois définitivement»	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
677	II.1.44	dit **compère** [?] le loup	N	Lex	CP-Regis		InfOra	
678	II.1.44	Le chien lui **répend** [répond]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
679	II.1.44	Tu dois travailler pour te **nourir** [nourrir]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
680	II.1.44	Le chien lui a **pardonné** [son acte, sa faute]	V	Lex	CS-AbsC		InfOra	
681	II.1.44	la politesse et la **gentiesse** [gentillesse] ne font pas tout	N	•Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
682	II.1.45	Ce loup était gros, fort, intelligent et **sportif** [rapide, actif]	Adj	Lex	S-Fict	*Sportif* signifie qu'il pratique du sport ; Or, dans ce contexte, cet adjectif nous paraît incongru, notamment pour qualifier un animal	ExtSém	
683	II.1.45	Il lui a demandé de surveiller les chèvres, les **conter** [compter]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
684	II.1.45	Et de s'assurer qu'elles mangeaient, buvaient et dormaient bien **durand** [durant] son absence	Adv	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
685	II.1.45	Dans les champs, le loup n'**arritait** [arrêtait] pas de prendre soin des bêtes	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
686	II.1.45	Le chien fut **étoné** [étonné] par sa force et par son intelligence	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
687	II.1.45	Le chien l'a cherché **partous** [partout]	Adv	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
688	II.1.45	«elle n'est **nul** [nulle] part»	N	Lex	CM-Genr		InterF	مكان masculin en arabe

689	II.1.45	Dit le chien avec une **voi** [voix] tramblante	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
690	II.1.45	Dit le chien avec une voix **tramblante** [tremblante]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
691	II.1.45	Le loup **réflichit** [réfléchit] un moment	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
692	II.1.45	Le chien **replia** [répliqua] :«oui, mais !»	V	Lex	S-Fict		ProxFor	
693	II.1.45	Et en bonne **sonté** [santé]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
694	II.1.45	Le loup courut vers les forêts en **disant** [se disant] :«je ne vends ma liberté à aucun trésor»	V	Lex	F-Sign	*Se dire qqch* ou *dire qqch à qqn*	PartFor	
695	II.2.46	J'ai jeté un coup d'œil par la fenêtre pour voir l'**atmosphère** [le ciel]	N	Lex	S-Fict		ElpSém	
696	II.2.46	J'ai pris mon **caffé** [café]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
697	II.2.46	Pour ne pas arriver en retard et pour éviter les **insultes** [blâmes] de mon responsable	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
698	II.2.46	Une **reunion** [réunion]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
699	II.2.46	Une reunion **dont** [à laquelle] je dois **assister**	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
700	II.2.46	**La surprise** [le problème] était que ses portes sont restés fermées.	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
701	II.2.46	La SNCF a **confirmé** [déclaré] que la foudre avait conduit à stopper la circulation	V	Lex	S-Fict	On confirme une information qui avait déjà été annoncée, mais ici la nouvelle est annoncée pour la première fois	ElpSém	
702	II.1.47	Le terre couverte **par** [d'] une épaisse couche de neige	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
703	II.1.47	Le vent soufflait **un** [une] harmonie d'horreur	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
704	II.1.47	Seul un pauvre loup a dû sortir de **sa caverne** [son trou]	N	Lex	S-Fict		ElpSém/ TrLex	
705	II.1.47	«Que fait un chien **assez** [aussi] beau que vous dans cet endroit?»	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre les formes *assez* et *aussi*	ProxFor	

706	II.1.47	Le chien tout **emu** [ému] par ces paroles	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
707	II.1.47	une telle vie assez confortable et pleine de nourriture et de **tandresse** [tendresse]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
708	II.1.47	Le loup accepta sans **hesitation** [hésitation]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
709	II.1.47	Le loup qui était à **bout** [de forces] avançait d'un pas irrugulier	N	Loc	CS-AbsC		InfOra	
710	II.1.47	Le loup qui était à bout avançait d'un pas **irrugulier** [irrégulier]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
711	II.2.48	Je me suis **instalé** [installé]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
712	II.2.48	Le plus bizarre, c'est qu'on était resté **cloîtré** [enfermé, coincé] dans le train	Adj	Lex	S-Syn	*cloîtrer* signifie *enfermer* ou *mettre à l'écart* dans un son sens figuré, mais d'un usage ancien (1832) (*le Petit Robert*)	ProxSém	
713	II.2.48	«On ne va pas **s'éterniser** [rester] ici comme même»	V	Lex	CP-Regis	Cet emploi est considéré comme familier selon le Petit Robert	InfOra	
714	II.2.48	«On ne va pas s'éterniser ici **comme** [quand] même»	Adv	Loc	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
715	II.2.48	On a **interdit** les [aux] passagers de sortir du wagon	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
716	II.2.48	Son doigt **emputé** [amputé] apparut	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
717	II.2.48	Ce qui rendit la **vieille** [la dame] crispée	N	Lex	CP-Conn		InfOra	
718	II.1.49	Il y avait une forêt où vivait un loup **maigrichon** [très maigre, décharné]	Adj	Lex	CP-Regis	Appartient au registre familier selon le *Petit Robert*	InfOra	
719	II.1.49	Le loup voulut l'attaquer pour s'en **endébarasser** [débarrasser]	V	Lex	F-Sign	Ajout d'une voyelle	Inatt	
720	II.1.49	se **déffendre** [défendre]	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
721	II.1.49	Le loup décida de **l'entretenir** [s'entretenir avec	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	

		lui] avec réspet						
722	II.1.49	**réspet** [respect]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
723	II.1.49	«quittez cette forêt et **vennez** [venez] avec moi.»	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
724	II.1.49	Un **féstin** [festin]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
725	II.1.49	**etoné** [étonné], le loup lui demanda la cause de cette marque	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
726	II.1.49	Peut-être juste la **marque** [trace] du collier dont il était attaché	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
727	II.1.49	«attaché !» [s'] **exclama** le loup	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
728	II.1.49	Tant que je suis bien **nourrit** [nourri]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
729	II.1.50	Il **courrait** [courait] et s'amusait tout le temps	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
730	II.1.50	Il cherchait quelque chose **pour** [à] manger	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
731	II.1.50	Je n'ai qu'à **lui** [l'] **aider** quand il part à la chasse	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
732	II.1.50	Car **ça** [cela] faisait trois jours qu'il n'avait pas mangé	Pron	Lex	CP-Regis		InfOra	
733	II.1.50	Le loup commença à pleurer **sur** sa situation	V	Lex	CS-Trans		InterF	بكى على حاله traduction littérale
734	II.1.50	Il **insista au** [auprès du] chien pour lui dévoiler le secret	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
735	II.1.50	Le loup **étonnant** [étonné]	Adj	Lex	S-Act		ProxFor/ ProxSém	
736	II.1.51	Et que la **viellesse** [vieillesse] lui a enlevé toute force	N	Lex	F-Orth			
737	II.1.51	**à fin** [afin] d'aller vivre avec lui	Prép	Loc	F-Orth	segmentation		
738	II.1.51	Le chien lui a demandé de s'écarter **à** [de] la vie de la forêt	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
739	II.1.51	Et l'invita **de** [à] l'accompagner	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
740	II.1.51	Donnez votre **prois** [proie] aux viellards et mendiants	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		

741	II.1.51	Donnez votre prois aux **viellards** [vieillards] et mendiants	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
742	II.2.52	J'étais à la maison **entraine** [en train] de regarder	Adv	Loc	F-Orth	segmentation		
743	II.2.52	C'était la célèbre **mission** [émission] de «Oppra Wenfrey»	N	Lex	F-Sign	Confusion d'entre paronymes	ProxFor	
744	II.2.52	J'ai **préservé** [réservé] une place dans le train	V	Lex	F-Sign		ProxFor	
745	II.2.52	J'ai posé ma tête **auprès** [sur, à côté] de la fenêtre	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
746	II.2.52	J'ai senti une main qui voulait m'**étoufer** [étouffer]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
747	II.2.52	**J'ai pris la route qui mène** [je me suis dirigé vers] la porte de secours	V	Lex	F-Déf		ExtSém	
748	II.2.52	Un **cochmar** [cauchemar]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
749	II.2.53	J'étais **stupéfaite** [étonnée, surprise] car d'habitude il n'y a personne qui m'appelle sur mon portable à dix heures	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
750	II.2.53	Je suis resté un moment **immoble** [immobile]	Adj	Lex	F-Sign	Omission d'une voyelle	Inatt	
751	II.2.53	J'ai **appellé** [appelé] la gare de Paris	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
752	II.2.53	J'ai appellé la gare de Paris et j'ai fait une réservation **à** [pour] Lille	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
753	II.2.53	Quand j'**ai** [suis] monté dans le train	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
754	II.2.53	J'ai **su** [appris] que ce dernier va démarrer de la gare à 19h20	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
755	II.2.53	Il avait l'**aire** [air] d'un homme d'affaire	N	Loc	F-Orth	Ajout lettre muette		
756	II.2.53	Il avait l'aire d'un homme d'**affaire** [affaires]	N	Loc	CM-Inv		MécPro	
757	II.2.53	C'était **bizzard** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
758	II.1.54	La chasse ne lui **fait** [procure] pas une grande nouriture	V	Lex	CL-Inex		TrLex	
759	II.1.54	La chasse ne lui fait pas **une grande** nouriture [suffisante, abondante]	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
760	II.1.54	**nouriture** [nourriture]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		

761	II.1.54	La chasse ne lui fait pas une grande de nourriture**, en revanche** [de plus], tous les chiens sont plus grands que lui	Adv	Loc	S-Fict		TrLex/ ElpSém	
762	II.1.54	**trés** propre [très]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
763	II.1.54	ce dernier lui [l'] **a attaqué**	V	Lex	CS-Trans		ContSyn	
764	II.1.54	Il a pensé **de** [à] de venger de lui	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
765	II.1.54	Il a pensé de [se] **venger** de lui	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
766	II.1.54	Le loup commença **de** [à] faire des compliments au chien de sa belle taille	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
767	II.1.54	Le loup commença de faire des compliments au chien **de** [sur] sa belle taille	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
768	II.1.54	La **foret** [forêt]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
769	II.1.54	La vie en bois n'est pas **assurée** [sûre]	Adj	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
770	II.1.54	Le loup suiva le chien à **son** [sa] **demeure**	N	Lex	CM-Genr		InterF	البيت masculin en arabe
771	II.1.54	Qui a causé cette **trasse** [trace]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
772	II.1.54	Un **soupir d'air** [soupir] s'échappa de la bouche du loup	N	Lex	S-Pléo		ElpSém	
773	II.2.55	M.Brochier était un homme d'**affaire** [affaires]	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
774	II.2.55	**plus tôt** [plutôt]	Adv	Lex	F-Orth	segmentation		
775	II.2.55	Il était **sivère** [sévère] et strict dans son travail	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
776	II.2.55	Dans une **cérimonie** [cérémonie] familiale	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
777	II.2.55	Dans une **cérimonie** [fête, réception] familiale	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
778	II.2.55	**Un** [une] **réunion**	N	Lex	CM-Genr		InterF	اجتماع masculin en arabe
779	II.2.55	**à fin** [afin] de régler mes problèmes	Prép	Loc	F-Orth	segmentation		
780	II.2.55	On a démarré [en] direction de Lille	N	Lex	CS-AbsPr		MécPro	

781	II.2.55	Le **tonnère** [tonnerre]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Omission consonne double		
782	II.2.55	La pluie **pleuvait** [tombait] violement	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
783	II.2.55	La pluie pleuvait **violement** [à verse, a flots]	Adv	Lex	S-Proc		ProxSém	
784	II.2.55	Ce malfait était planifié par les **bandes** [bandits]	N	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
785	II.2.55	Ils **éloignaient** [écartaient] les enfants un peu loin	V	Lex	S-Pléo		ElpSém	
786	II.2.55	Soudain, j'ai **écouté** [entendu] des voix bizarres	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
787	II.2.55	Des **cries** [cris]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
788	II.2.55	Puis quelqu'un m'**en leva** [enleva] la voile	V	Lex	F-Orth	segmentation		
789	II.2.55	Puis quelqu'un m'en leva **la** [le] **voile**	N	Lex	CM-Genr		InterF	الحجاب masculin en arabe
790	II.2.55	Dans mes **veinnes** [veines]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double	PartFor	
791	II.2.55	J'ai **perdu mon attention** [perdu conscience] jusqu'à l'hôpital de Lille	V	Lex	CL-Inex		GrefCo	
792	II.2.56	C'était une journée **trés** [très] fatiguante	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
793	II.2.56	C'était une journée très **fatiguante** [fatigante]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
794	II.2.56	J'étais **ébloui** [pris] par l'envie de dormir	V	Lex	S-Fict		ElpSém	
795	II.2.56	L'envie de dormir **sur** [dans] mon confortable lit	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
796	II.2.56	J'ai fermé les yeux en **réflichissant** [réfléchissant]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
797	II.2.56	J'ai fermé les yeux en réfléchissant **au** [à la] **réunion** du prochain jour	N	Lex	CM-Genr		InterF	اجتماع masculin en arabe
798	II.2.56	J'ai dormi avec ce **soucis** [souci]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
799	II.2.56	**surement** [sûrement]	Adv	Lex	F-Orth	Omission accent		
800	II.2.56	Il parta en [s'] **éclatant** de rire	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
801	II.2.56	C'était déjà **tros** [trop] tard	Adv	Loc	F-Orth	Lettre muette erronée		
802	II.2.56	J'essaya de monter **le** [à] bord	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	

803	II.2.56	Une montre **d'**[en] or	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
804	II.2.57	La **garre** [gare]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
805	II.2.57	La garre **férovière** [ferroviaire]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent Omission consonne double		
806	II.2.57	**mouchoire** [mouchoir]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
807	II.2.57	celui-ci s'est mis en colère et **derrigea** [dirigea] son doight vers moi	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
808	II.2.57	Son **doight** [doigt] vers moi	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
809	II.2.57	«Que la malédiction de la foudre et du tonnerre s'**abat** [abatte] dur vous !»	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
810	II.2.57	Une pièce de **cinqs** [cinq] euros	Adj	Lex	CM-Inv		MécPro	
811	II.2.57	Je me suis payé un **tiquet** [ticket] pour Lille	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
812	II.2.57	Je me suis payé un **tiquet** [billet] pour Lille	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
813	II.2.57	Je me suis **derrigé** [dirigé]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
814	II.2.57	Les contrôleurs **essayaient** [de] calmer les passagers	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
815	II.2.57	Une **huere** [heure]	N	Lex	F-Sign	Inversion de voyelles	Inatt	
816	II.2.57	Qui me regardait avec un sourire **trianfiant** [triomphant]	Adj	Lex	F-Sign	Ajout d'une semi-consonne	PartFor	
817	II.2.58	J'avais une réunion de travail et j'étais **contraint** [obligé] d'y assister	Adj	Lex	S-Syn		ProxSém	
818	II.2.58	L'air de Paris trop **pollu** [pollué] pour lui	Adj	Lex	F-Sign	Chute d'une voyelle	PartFor	
819	II.2.58	La **garre** [gare]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
820	II.2.58	**Un** [une] **issu** de secour	N	Lex	CM-Genr		InterF	مخرج masculin en arabe
821	II.2.58	Un **issu** [issue] de secour	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
822	II.2.58	Un issu de **secour** [secours]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
823	II.2.58	Qui m'a fait **drésser** [dresser] les cheuveux	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		

824	II.2.58	Qui m'a fait drésser les **cheuveux** [cheveux]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
825	II.2.58	Un cri **térrifié** [terrifié]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
826	II.2.58	Un cri **térrifié** [terrifiant]	Adj	Lex	S-Act		ProxFor/ ProxSém/	
827	II.2.58	J'ai failli m'évanouir en me **cognant** [heurtant] contre un homme	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
828	II.2.58	Tout à coup, Il a **désparu** [disparu] lui aussi	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
829	II.2.58	Il **désparut** [disparut] lui aussi	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
830	II.2.59	Notre entreprise **en** [à] Lille	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
831	II.2.59	Notre entreprise en Lille a organisé **un** [une] reunion	N	Lex	CM-Genr		InterF	اجتماع masculin en arabe
832	II.2.59	**reunion** [réunion]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
833	II.2.59	J'ai pris le train pour assister à **ce** [cette] **réunion**	N	Lex	CM-Genr		InterF	اجتماع masculin en arabe
834	II.2.59	La foudre a **provoqué** [bloqué] la circulation des trains	V	Lex	S-Fict		ElpSém	
835	II.2.59	J'ai **décédé** [décidé] de sortir pour rentrer chez moi	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
836	II.2.59	**bizard** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double Lettre muette erronée		
837	II.2.59	Les âmes des personnes **morts** [mortes] dans cet accident	Adj	Lex	CM-Genr		InterF	شخص masculin en arabe
838	II.2.59	Plusieurs **bléssés** [blessés]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
839	II.2.59	**surement** [sûrement]	Adv	Lex	F-Orth	Omission accent		
840	II.2.59	l'interieur [intérieur]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
841	II.2.60	Un scénario que je n'avais jamais **cru** [attendu, imaginé]	V	Lex	S-Proc		ProxSém	

842	II.2.60	Afin d'aller **joindre** [rejoindre] ma rééunion	V	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
843	II.2.60	ma **rééunion** [réunion]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
844	II.2.60	J'ai commencé mes [propres] préparations **particulières**	Adj	Lex	S-Proc		ProxSém	
845	II.2.60	Un bruit s'est fait **entendu** [entendre] dans le train	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
846	II.2.60	J'ai quitté ma maison en **espérant** [espérant avoir] **d**'avoir la bonne chance	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
847	II.2.60	En **collère** [colère]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
848	II.2.60	Chaqun [chacun]	Pron	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
849	II.2.60	•Le train **prend son départ** [démarre, prend route]	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
850	II.2.60	Une réeunion [réunion]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
851	II.2.60	**Une** [un] **magazine**	N	Lex	CM-Genr		InterF	مجلة féminin en arabe
852	II.2.60	Il avait une **grosseur** [taille] extraordinaire	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
853	II.2.60	Nous avons **terminé notre direction** [continué notre chemin, atteint notre direction] en remerciant le bon Dieu	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
854	II.2.61	J'**ai** [suis] **monté** au train	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
855	II.2.61	Une tompête [tempête]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
856	II.2.61	Au niveau des **portes** qui sont **bloqués** [bloquées]	N	Lex	CM-Genr		InterF	البلبmasculin en arabe
857	II.2.61	Avec une **grande** [forte] curiosité de savoir la raison pour laquelle les portes sont restées fermées	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
858	II.2.61	Tous les passagers **avaient un long sommeil** [dormaient d'un lourd sommeil]	V	Lex	CL-Inex	*Avoir sommeil* signifie *avoir envie de dormir*.	TrLex	
859	II.2.61	Tous les passagers avaient un **long** sommeil	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	

		[lourd sommeil]						
860	II.2.61	J'étais seul entre ces [créatures] **étranges**	Adj	Lex	CS-AbsC		Inatt	
861	II.2.61	Ils ont commencé à **desapparaître** [disparaître]	V	Lex	F-Sign	Ajout d'une voyelle et confusion entre voyelles	PartFor	
862	II.2.61	J'ai **ratté** [raté] ma réunion	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
863	II.2.61	**Tous** [tout] ce qui s'est passé dans ce train	Adj	Lex	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
864	II.2.61	Tous ce qui s'est passé dans ce train, personne ne le **connaissait** [savait]	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
865	II.2.61	J'**ai** [suis] **rentré** chez moi	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
866	II.1.62	Il a épuisé toutes ses forces en cherchant **de** [à] manger	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
867	II.1.62	«**pour quoi** [pourquoi] vous êtes aussi gros que moi?»	Adv	Lex	F-Orth	segmentation		
868	II.1.62	Votre fin sera à cause **du** [de la] **faim**	N	Lex	CM-Genr		InterF	الجوعmasculin en arabe
869	II.1.62	**récompence** [récompense]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
870	II.1.62	Un repas bien **gargné** [garni]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
871	II.1.62	«vous allez **regretter** [détester] vos jours à la forêt»	V	Lex	S-Fict	C'est le sens voulu d'après le contexte	ElpSém	
872	II.1.62	La **joix** [joie]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
873	II.1.62	La joix coulait ses **vaines** [veines]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
874	II.1.62	**Dans** [sur] le chemin, il vit	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
875	II.1.62	un **colliez** [collier]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
876	II.1.62	Sur le **coup** [cou] du chien	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
877	II.1.62	**comfort** [confort]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
878	II.1.63	La **forêts** [forêt]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
879	II.1.63	Ils **se demanda** [s'interrogea sur] le secret de cette belle taille	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
880	II.1.63	«tout **dépond** [dépend] de toi»	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

881	II.1.63	En lui proposant un **job** [travail]	N	Lex	CP-Regis		InterF	
882	II.1.63	Comme **récompence** [récompense]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
883	II.1.63	**Colie**r [collier]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
884	II.1.63	Le **coup** [cou] du chien pelé	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
885	II.1.63	Le chien **affirma** [cela] et le loup s'adressant au dogue	V	Lex	CS-AbsC		InfOra	
886	II.1.64	Qui **rodait** [rôdait] dans la forêt	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
887	II.1.64	Cela ne **dépondra** [dépendra] qu'à lui	V	Lex	F-Sign		PartFor	
888	II.1.64	Cela ne **dépondra** qu'**à** [de] lui	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
889	II.1.64	Vous **aurrez** [aurez] une vie meilleure	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
890	II.1.64	**servire** [servir]	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
891	II.1.64	Vous **serrez** [serez] récompensé	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
892	II.1.64	Le loup **époustouflé** [étonné, épaté] de la proposition du chien	Adj	Lex	CP-Regis	Appartient au registre familier selon le Petit Robert	InfOra	
893	II.1.64	Le loup **époustouflé de** [par] la proposition du chien	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
894	II.1.64	**vôtre** [votre] vie	Dét	Lex	F-Orth	Ajout accent		
895	II.1.64	Le loup **déçu** [de la réponse, de la réaction] du chien	Adj	Lex	CS-AbsC		MécPro	
896	II.1.64	Le loup **fière** [fier] de sa liberté	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout lettre muette		
897	II.1.64	Qui est le **symbol** [symbole] de sa liberté	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette	Inatt	
898	II.2.65	C'était le **printemp** [printemps]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
899	II.2.65	J'étais très **escité** [excité]	Adj	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
900	II.2.65	Je devais **regoindre** [rejoindre] ma famille	V	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
901	II.2.65	J'ai pris le train en **dériction** [direction]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

902	II.2.65	Je me suis **instalé** [installé]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
903	II.2.65	J’ai **commancé** [commencé]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
904	II.2.65	J’ai commancé à **révaser** [rêvasser]	V	Lex	F-Sign	Correspondace graphème/phonème	Inatt	
905	II.2.65	Tout **a** [à] coup	Adv	Loc	F-Orth	Omission accent		
906	II.2.65	**soudin** [soudain]	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
907	II.2.65	au **milieux** [milieu] de nul part	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
908	II.2.65	au milieux de **nul** [nulle] **part**	N	Lex	CM-Genr		InterF	مكان masculin en arabe
909	II.2.65	Je me suis **dérigé** [dirigé] vers la cabine du conducteur pour confirmer ses propos	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
910	II.2.65	pour **confirmer** [m'informer sur] ses propos	V	Lex	S-Fict		ProxFor	
911	II.2.65	**quond** [quand]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
912	II.2.65	**medecin** [médecin]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
913	II.2.65	**bizar** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
914	II.2.65	**corp** [corps]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
915	II.2.65	**des** [dès] lors	Adv	Loc	F-Orth	Omission accent		
916	II.2.65	Avec des **yeux** [regards] accusateurs	N	Lex	CL-Inex		GrefCo	
917	II.2.65	Sans aucune **issu** [issue]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
918	II.2.66	Une **vielle** [vieille] dame	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
919	II.2.66	**Le conducteur** [le train] n'a pas démaré	N	Lex	S-Act		ExtSém	
920	II.2.66	Le conducteur n'a pas **démaré** [démarré]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
921	II.2.66	J'étais en train de mordre mes **angles** [ongles]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
922	II.2.66	Ce qu'elle était **entrain** [en train] de dire	Adv	Loc	F-Orth	segmentation		
923	II.2.66	**Tous** [toutes] mes pensées	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
924	II.2.66	depuis qu'on a **démaré** [démarré]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
925	II.2.66	Bien que les portes **sont** [soient] fermées	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
926	II.2.66	J'avais l'air **étonnante** [étonnée]	Adj	Lex	S-Act		ProxFor/ ProxSém	

927	II.2.66	J'**ai** [suis] **retourné** à ma place	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
928	II.2.66	J'ai **diffusé ma vision** [vu] dans le tout le train	V	Lex	CL-Inex		ExtSém	
929	II.2.66	La vielle dame **est** [a] disparu	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
930	II.2.66	J'ai vu un **gégantesque** [gigantesque] aigle	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
931	II.2.66	J'avais **ressenti** [pressenti] qu'elle n'était pas ordinaire	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
932	II.1.67	**trés** [très] maigre	Adv	Lex	F-Orth	Accent erroné		
933	II.1.67	Il n'avait pas **accez** [assez] de force	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
934	II.1.67	il a préfére **de** [préfére lui fair] lui faire des compliments	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
935	II.1.67	**dailleurs** [d'ailleurs]	Adv	Loc	F-Orth	segmentation		
936	II.1.67	Toutes les bêtes le **cragnaient** [craignaient]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	Inatt	
937	II.1.67	Il a demandé au chien **de** [demandé au chien ce qu'il] ce qu'il devra faire	V	Lex	CS-Trans		Mécpro	
938	II.1.67	Une **maisonnette** (pour le chien) [niche] bien préparée	N	Lex	S-Génr		ProxSém/ TrLex	
939	II.1.67	**D'après** [après] cette discussion, le loup sursauta	Adv	Lex	F-Sign		ProxFor/ ProxSém	
940	II.1.67	le loup a **laissé** [abandonné, renoncé à] tous ces rêves	V	Lex	S-Proc		GrefCo	
941	II.1.67	Tous ces **désires** [désirs]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
942	II.1.67	Il a **pris** [repris] son chemin en courant	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
943	II.2.68	**en voir** [au revoir] maman	V	Loc	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
944	II.2.68	j'ai **décédé** [décidé] de prendre le train	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
945	II.2.68	Je n'ai pas trouvé **de billets** [place à] d'avion	N	Lex	S-Fict		ExtSém	
946	II.2.68	Après une **longue duré** [long moment]	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
947	II.2.68	Après **une longue duré** [durée]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
948	II.2.68	Les passagers ont commencé à **récalmer** [le départ, le remboursement, etc]	V	Lex	CS-AbsC		InfOra	

949	II.2.68	Quelques instants **après** [plus tard]	Adv	Lex	S-Proc		ProxSém	
950	II.2.68	Les lampes **éteinnées** [éteintes]	Adj	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	PartFor	
951	II.2.68	J'**ai rappelé** [me suis rappelé] des histoires des fantômes	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
952	II.2.68	Le chauffeur **essuya** [essaya] plusieurs fois	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
953	II.2.68	Dans **une avion spéciale** [un avion spécial]	N	Lex	CM-Genr		InterF	طائرةféminin en arabe
954	II.2.69	J'ai pris la décision de me **dériger** [diriger]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
955	II.2.69	J'ai crié pour qu'il m'**ouvrer** la porte [ouvre]	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
956	II.2.69	J'ai crié **lontement** [lentement]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
957	II.2.69	J'ai crié **lontement** [à haute voix]	Adv	Lex	S-Fict		ElpSém	
958	II.2.69	**soudin** [soudain]	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
959	II.2.69	«tu m'as **blaissé** [blessé]»	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
960	II.2.69	Et à demander **l'aussecours** [le secours]	N	Lex	F-Sign	Ajout d'une voyelle	PartFor	
961	II.2.69	Comme **c'est** [si] nous étions seules dans le train	Conj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
962	II.2.69	J'**ai** [suis] sorti avec ma femme	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
963	II.2.69	C'était **le son** [la voix] de mon fils qui était entraine de voir la télévision	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
964	II.2.69	mon fils qui était **entraine** [en train] de voir la télévision	Adv	Loc	F-Sign	Ajout d'une consonne	PartFor	
965	II.1.70	Un loup **rodait** [rôdait] dans les bois	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
966	II.1.70	Cherchant une **proix** [proie]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
967	II.1.70	Quelque chose au **coup** [cou] du chien	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
968	II.1.70	**tranquil** [tranquille], le chien lui disait	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
969	II.1.70	Le loup **affirma** [répondit] au pauvre chien qu'il préfère mourir de faim	V	Lex	S-Syn	Il s'agit de répondre au chien et non d'affirmer.	ElpSém	
970	II.1.70	**Libérté** [liberté]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
971	II.2.71	**trés** [très]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
972	II.2.71	La **garre** [gare]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		

973	II.2.71	Mon train va **démarer** [démarrer]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
974	II.2.71	s'**assoir** [asseoir]	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
975	II.2.71	Le train était **remplis** [rempli]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
976	II.2.71	On est resté une heure **sur** [dans] cette situation	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
977	II.2.71	Tout le monde était **ébloui** [étonné] de ce son horrible	Adj	Lex	S-Fict	éblouir, c'est *troubler la vue par un éclat insoutenable* ; ou c'est *frapper d'admiration*	ElpSém	
978	II.2.71	Pour **désecendre** [descendre]	V	Lex	F-Orth	Ajout accent Inversion graphème		
979	II.2.71	Tous leurs **éfforts** [efforts]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
980	II.2.71	Des coupures d'**éléctricité** [électricité]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
981	II.2.71	Je fais des **hallussinations** [hallucinations]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphèmes		
982	II.2.71	J'ai essayé de trouver des explications **de** [à] ce qui s'est passé	N	Lex	CS-PrCj	*Trouver des explications à qqch*	AnaCon	
983	II.2.71	Hanté par les **fontômes** [fantômes]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
984	II.2.71	Ou par des **djins** [djinns]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
985	II.2.71	Et du **tonnaire** [tonnerre]	N	Lex	F-Orth	Mauvais graphème		
986	II.2.72	J'avais une **reunion** [réunion]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
987	II.2.72	Près d'une **veille** [vieille] damme	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre paronymes	ProxFor	
988	II.2.72	Près d'une veille **damme** [dame]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
989	II.2.72	Cette damme a **déscendu** [descendu] du train	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		
990	II.2.72	Au **secour** [secours]	N	Loc	F-Orth	Omission lettre muette		
991	II.2.72	**se** [ce] n'est qu'un cauchemar	Pron	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
992	II.3.73	Je t'écris cette lettre pour t'**inviter de** [à] visiter la wilaya d'Eloued	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
993	II.3.73	**Ça** [cela] fait presque cinq ans	Pron	Lex	CP-Regis		InfOra	

994	II.3.73	Je vois des gens **entraine** [en train] de sortir	Adv	Loc	F-Sign	Ajout d'une consonne	PartFor	
995	II.3.73	Je vois des gens entraine de sortir de **leurs maisons** [de chez eux]	N	Lex	F-Déf		TrLex/ InterF	يخرجون من منازلهم traduction littérale
996	II.3.73	**cette** [ce] village	N	Lex	CM-Genr		InterF	قريةféminin en arabe
997	II.3.73	Beaucoup de **chaleure** [chaleur]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
998	II.3.73	C'est totalement le **degoûtage** [dégoût]	N	Lex	F-Dérv	Ajout d'une syllabe	DérMo/ InterF	L'UL *dégoûtage* s'emploie en arabe dialectal
999	II.3.73	Tout cela m'a **obligé de** [à] faire un transfère	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1000	II.3.73	Un **transfère** [transfert]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Lettre muette erronée		
1001	II.3.73	Quelques **moi** [mois] plus tard	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1002	II.3.73	Quelques moi plus **tards** [tard]	Adv	Loc	CM-Inv		MécPro	
1003	II.3.73	**wik-end** [week-end]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1004	II.3.73	peu à peu, j'ai oublié **mes souffert** [ma souffrance]	N	Lex	F-Sign	Omission d'une syllabe	DérMor	
1005	II.3.73	**Surtôt** [surtout]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1006	II.3.73	**Mantagne** [montagne]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1007	II.3.73	Le **lac de l'eau** [lac]	N	Lex	S-Pléo	le mot *lac* désigne aussi une quantité considérable (de liquide répandu)	ElpSém	
1008	II.3.73	Je me repose **psychiquement** [moralement]	Adv	Lex	S-Proc		ProxSém	
1009	II.3.73	**Chèr** [cher] ami	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1010	II.3.73	Je te conseille de me visiter le plus **temps** [tôt] possible	Adv	Loc	F-Sign	Confusion entre paronymes	PartFor	
1011	II.3.74	Je suis en **bon** [bonne] santé	Adj	Lex	F-Sign	Nous considérons que cette	PartFor	

						erreur touche l'adjectif dans sa forme et non pas le nom *santé* dans son genre, car même en arabe le même mot est au féminin		
1012	II.3.74	Mon corps est comme **une** [un] **manquin**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1013	II.3.74	Mon corps est comme une **manquin** [mannequin]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1014	II.3.74	Je suis beaucoup plus **charmente** [charmante]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1015	II.3.74	Des **mauvais** [mauvaises] **âmes**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1016	II.3.74	**mon** [ma] **mer**	N	Lex	CM-Genr		InterF	بحر masculin en arabe
1017	II.3.74	Mes **montages** [montagnes]	N	Lex	F-Sign		Inatt/ ProxFor	
1018	II.3.74	Vous étiez en paradis **à cause** [grâce aux] des beaux odeurs	Prép	Loc	S-Fict		ElpSém	
1019	II.3.74	Vous étiez en paradis à cause des **beaux** [belles] **odeurs**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1020	II.3.74	Les chemins **nettent** [nets]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1021	II.3.74	**fair** [faire]	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1022	II.3.74	Je vous jure que vous **passerez de bons souvenirs** [aurez de bons souvenirs, passerez de bons moments]	V	Lex	CL-Inex		GrefCo	
1023	II.3.75	**Aujord'hui** [aujourd'hui]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1024	II.3.75	Je vous écris pour vous **entretenir dans** [de] ma vie	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1025	II.3.75	Je ne peux pas **habituer** [m'habituer] à ses coutumes	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1026	II.3.75	Je me sens perturbé et **hisité** [hésité]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1027	II.3.75	Hisité d'**entrer** [rentrer] encore à l'Algérie	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	

1028	II.3.75	Hisité d'entrer encore **à** [en] Algérie	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1029	II.3.75	**métriser** [maîtriser]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1030	II.3.75	**amiliorer** [améliorer]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1031	II.3.75	C'est mon travail qui **m'oblige de** [à] rester la bas	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1032	II.3.75	Rester **la** [là-] bas	Adv	Lex	F-Orth	Omission trait-d'union Omission accent		
1033	II.3.75	Je m'**embête** la vie [la vie m'embête]	V	Lex	S-Act		ElpSém	
1034	II.3.75	**Je m'embette la vie** [la vie m'ennuie]	V	Lex	CP-Regis		InfOra	
1035	II.3.75	**autre mot** [autrement] dit	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
1036	II.3.75	C'est **lile** [Lille]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1037	II.3.75	**formudable** [formidable]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	Inatt	
1038	II.3.75	il y a **beacoupe** [beaucoup] de gens	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1039	II.3.75	Malgré la différence **de** [entre] la civilisation	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1040	II.3.75	Malgré la différence de **la civilisation** [entre les cultures]	N	Lex	S-Proc		ElpSém	
1041	II.3.75	**un** [une] **atmosphère** arabe	N	Lex	CM-Genr		InterF	الجو masculin en arabe
1042	II.3.75	**un** [une] moské	N	Lex	CM-Genr		InterF	مسجد masculin en arabe
1043	II.3.75	**moské** [mosquée]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1044	II.3.75	**archetecture** [architecture]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1045	II.3.75	**personalité** [personnalité]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1046	II.3.75	pour **assimer** [assumer] la respensabilité	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1047	II.3.75	La **respensabilité** [responsabilité]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1048	II.3.76	Mes **soufferts** [souffrances]	N	Lex	F-Sign	Omissions d'une syllabe	DérMo	
1049	II.3.76	**résponsable** [responsable]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1050	II.3.76	**Ma** [mon] **belle** [beau] physique	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1051	II.3.76	Je vous dis la **logique** [vérité], je ne suis pas satisfaite	N	Lex	S-Fict		ProxSém	

1052	II.3.76	Mon âme est complètement **brisé** [brisée]	N	Lex	CM-Genr		InterF	شس masculin en arabe
1053	II.3.76	La **proproté** [propreté]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1054	II.3.76	Comme si j'ai une **toxication** [intoxication]	N	Lex	F-Dérv	Omission d'une voyelle	DérMo	
1055	II.3.76	**netoyer** [nettoyer]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1056	II.3.76	Où **sent** [sont] les routes?	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
1057	II.3.76	Qui sont **gargni** [garnies] par des palmiers	Adj	Lex	F-Sign	Ajout d'une consonne	PartFor	
1058	II.3.76	Cela me **laisse de** [laisse vivre] vivre en tragédie	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
1059	II.3.76	Je suis comme un **présonnier** [prisonnier]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1060	II.3.76	De **mon** [ma] solitude	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1061	II.3.77	Ce jour, je [me] **révolte** et je décide de vous écrire	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1062	II.3.77	Pour vous **demender** [demander]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1063	II.3.77	Pour vous demender de me **faire** [trouver] une solution	V	Lex	CL-Inex		TrLex/ ElpSém	
1064	II.3.77	Je ne veux pas rester **sur** [de] côté	V	Loc	CS-PrCj		AnaCon	
1065	II.3.77	Une **salle** [sale] ville	Adj	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1066	II.3.77	La route **néméro** [numéro] quatre	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1067	II.3.77	L'**utiliseur** [utilisateur] de cette route passe sur moi	N	Lex	F-Dérv	Omission d'une syllabe	DérMo	
1068	II.3.77	L'**utiliseur** [usager] de cette route passe sur moi	N	Lex	S-Syn	*Le Petit Robert* souligne que le terme *utilisateur* a une valeur plus générale	ProxSém/ DérMo	
1069	II.3.77	L'utiliseur de cette route passe **sur** [à travers] moi	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1070	II.3.77	Mes larges **troutoires** [trottoirs]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1071	II.3.77	Mes larges troutoires **stoquent** [stokent] des tables de commerçants	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1072	II.3.77	Mes larges troutoires **sont stoqués** [envahi] des tables de commerçants	V	Lex	S-Fict		ProxSém	

1073	II.3.77	Une **ennuiente** [ennuyante] surculation	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1074	II.3.77	Une ennuiente **surculation** [circulation]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1075	II.3.77	En **gravant** [agravant] la polution	V	Lex	F-Sign	Omission d'une voyelle	ProxFor	
1076	II.3.77	La **polution** [pollution]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1077	II.3.77	Avant, **cette** [ce] **tromblement** de terre,	N	Lex	CM-Genr		InterF	هزة féminin en arabe
1078	II.3.77	Avant, cette **tromblement** [tremblement] de terre,	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1079	II.3.77	**Un** [une] **grand** [grande] **compétence**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1080	II.3.78	J'ai **rencontré avec** [rencontré une] une jeune fille	V	Lex	CS-Trans		InterF	التقيت مع traduction littérale
1081	II.3.78	**bizzard** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1082	II.3.78	Je **déscute** [discute]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1083	II.3.78	**Aucun** [aucune] personne ne m'a guidé	N	Lex	CM-Genr		InterF	شخصmasculin en arabe
1084	II.3.78	J'ai **frappé** [à] la porte	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1085	II.3.78	C'est **domâge** [dommage]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double Ajout accent		
1086	II.3.78	J'allais appeler le **surveillant** [serveur]	N	Lex	S-Fict	Il s'agit de la personne chargée de servir les clients dans un restaurant	ProxFor	
1087	II.3.79	Elle était **entourée par des** [d'] arbres	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1088	II.3.79	Nos chers voisins [se] **sont dispercés**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1089	II.3.79	Nos chers voisins sont **dispercés** [dispersés]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1090	II.3.79	Notre beau jardin avec **le** [la] **balançoire**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1091	II.3.79	J'étais **entrain** [en train] de marcher	Prép	Loc	F-Orth	segmentation		
1092	II.3.79	Les gens sont très **complexes** [complexés]	Adj	Lex	S-Fict		ProxFor/ ProxSém	
1093	II.3.79	Ils me voyaient **pour** [comme] un étranger, ce qui me fait mal au coeur	V	Lex	CS-PrCj		MécPro	

1094	II.3.79	Ils ont appris des comportements **mauvais** [de mauvais comportement]	Adj	Lex	CM-Adj		MécPro	
1095	II.3.79	**abondonner** [abandonner]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1096	II.3.79	**Un échange de poste avec un autre employer** [une permutation]	N	Lex	F-Déf		TrLex	
1097	II.3.79	Un autre **employer** [employé]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1098	II.3.79	J'espère que ma demande va **se prendre** en considération [va être prise en considération]	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
1099	II.3.80	Je vais vous **ecrire** [écrire] une lettre	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
1100	II.3.80	Où j'**ai passé de bons souvenirs** [ai eu de bons souvenirs ; ai passé de bons moments]	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
1101	II.3.80	Je [me] **sens** très contente	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1102	II.3.80	Quand je **parle à** [de] cette région	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1103	II.3.80	Ils mettent **les mains dans les mains** [la main dans la main]	N	Loc	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
1104	II.3.80	Qu'il veut **marrier** [se marier]	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1105	II.3.80	**marrier** [marier]	V	Lex	F-Orth	Ajout accent double		
1106	II.3.80	ils l'**aident par** [avec] de l'argent	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1107	II.3.80	un **evenement** [événement] qui m'a vraiment étonné	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1108	II.3.80	un evenement qui m'a vraiment **étonné** [marqué]	V	Lex	S-Fict		ProxSém	
1109	II.3.80	Se **reunissent** [réunissent]	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
1110	II.3.80	Chacun **porte** [assume] sa responsabilité pour rendre la région propre	V	Lex	CL-Inex		GrefCo/ Trlex	
1111	II.3.80	Chacun porte sa responsabilité **pour** [afin de] rendre la région propre	Prép	Lex	S-Syn	Je préfère *afin de* ici	ProxSém	
1112	II.3.80	Dans les **poubeles** [poubelles] publics	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1113	II.3.80	Dans les **poubeles publics** [publiques]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1114	II.3.80	Je l'ai **contasté** [considérée] comme une région inoubliable	V	Lex	F-Fict		?	

1115	II.3.80	L'architecture est vraiment **étonnante** [magnifique]	Adj	Lex	S-Proc		ProxSém	
1116	II.3.80	Je vous **invite de** [à] voir cette région	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1117	II.3.81	**maitenant** [maintenant]	Adv	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	Inatt	
1118	II.3.81	Le **fore** [fort] de Santa Crus "Oran"	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1119	II.3.81	Le fore de Santa **Crus** [Cruz] "Oran"	N	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	PartFor	
1120	II.3.81	Je vous écris une lettre pour vous **suplier** [supplier]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1121	II.3.81	Me faire sortir de là où on m'a **entérée** [enterrée]	V	Lex	F-Orth	Ajout accent Omission consonne double		
1122	II.3.81	Je suis toujours **ongoissée** [angoissée]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1123	II.3.81	Je n'ai plus d'**otorité** [autorité]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1124	II.3.81	Dans mon **désépoire** [désespoir]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout lettre muette		
1125	II.3.81	Je suis sale et **pouru** [pourri]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1126	II.3.81	Pourtant la **mère** [mer] n'est pas loin	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout lettre muette		
1127	II.3.81	Mes traditions **d'esparessent [**disparaissent]	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1128	II.3.81	Mes hôtels sont devenus **hinabitables** [inhabitables]	Adj	Lex	F-Sign	Ajout d'une consonne	Inatt	
1129	II.3.81	Je ne peux **gerrement** [?] inviter une personne	Adv	Lex	F-Fict		DérMo	
1130	II.3.81	**plain** [plein] de voleurs et de criminels	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1131	II.3.81	Je **plange** [plonge] dans la boue	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1132	II.3.81	Les **gents** [gens] sont devenus inséportables	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1133	II.3.81	Les gents sont devenus **inséportables** [insupportables]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1134	II.3.81	Il est entouré d'**escots** [escrocs]	N	Lex	F-Sign	Omission d'une consonne	PartFor	
1135	II.3.81	Ma belle **cattedrale** [cathédrale]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		

1136	II.3.81	Votre **magesté** [majesté]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1137	II.3.81	Vous être mon dernier **espoire** [espoir]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1138	II.3.82	L'architecture **variable** [variée]	Adj	Lex	S-Fict		ProxFor/ ProxSém	
1139	II.3.82	dans les **mosqués** [mosquées]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1140	II.3.82	Une **déversité** [diversité] de plantes	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1141	II.3.82	Le manque se manifeste dans les services **obligatoires** [nécessaires, indispensables]	Adj	Lex	S-Fict		ElpSém	
1142	II.3.82	On peut constater les problèmes de transport dans la ville, **en effet** [d'autre part], le nombre de restaurants est limité	Adv	Loc	S-Fict		ElpSém	
1143	II.3.82	Cela pose un grand **souci** [problème] aux habitants	N	Lex	CL-Inex		GrefCo	
1144	II.3.82	Je vous invite **de** [à] nous rendre visite	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1145	II.3.82	Nous rendre visite **dans le** [au] plus tôt possible	Prép	Loc	CS-PrCj		AnaCon	
1146	II.3.82	Monsieur le **présédent** [président]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1147	II.3.82	Veuillez accepter mes **chaleurs** [chaleureuses] salutations	Adj	Lex	CM-Catg		MécPro	
1148	II.3.83	**D'après** [après] avoir reçu votre lettre	Conj	Lex	F-Sign	Ajout d'une consonne	ProxFor	
1149	II.3.83	L'**acceuil** [accueil] chaleureux	N	Lex	F-Sign	Inversion de voyelles	PartFor	
1150	II.3.83	Que vous allez **resevoir** [recevoir]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1151	II.3.83	Vous allez **apersevoir** [apercevoir]	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1152	II.3.83	Une **vu** [vue]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1153	II.3.83	Votre **mémoir** [mémoire]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1154	II.3.83	**Anisi** [ainsi]	Adv	Lex	F-Sign	Correspondance graphème/phonème	Inatt	
1155	II.3.83	**Un** [une] **eau**	N	Lex	CM-Genr		InterF	ماء masculin en arabe
1156	II.3.83	**moin** [moins] de 35 degrés	Adv	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		

1157	II.3.83	Comme des **diaments** [diamants] dans le ciel	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1158	II.3.83	Dans le nord du **payé** [pays]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1159	II.3.83	**sutou** [surtout]	Adv	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1160	II.3.83	On peut le **consederer** [considérer] comme	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1161	II.3.83	**Tous** le monde [tout le monde] se mettent dans une grande tente	N	Loc	CM-Inv		MécPro/ AnaSém	
1162	II.3.83	**Tipiquement** [typiquement] de "Elmenia"	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1163	II.3.83	Le **deusième** [deuxième]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1164	II.3.83	Je **tente** [de] revoir l'endroit	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1165	II.3.83	Je te **conseil** [conseille] de le visiter	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1166	II.3.83	Un **paradi** [paradis] terrestre	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1167	II.3.84	Je vous raconte **mon** [ma] visite	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1168	II.3.84	**pendan** [pendant]	Prép	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1169	II.3.84	Les **vacanses** [vacances] de l'hivers	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1170	II.3.84	L'**hivers** [hiver]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1171	II.3.84	Ma **fenettre** [fenêtre]	N	Lex	F-Orth	Omission accent Ajout consonne double		
1172	II.3.84	On a pris avec nous le **parbequio** [barbecue]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1173	II.3.84	Les **joués** [jouets] pour les enfants	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1174	II.3.84	Comme le **sky** [ski]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1175	II.3.84	**On** [en] haut de la montagne	Adv	Loc	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1176	II.3.84	l'**endroi** [endroit] exact	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1177	II.3.84	C'est **agriable** [agréable]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1178	II.3.84	On **a installé** [s'est installé] dans un endroit	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1179	II.3.84	Il y a des **chése**s [chaises] et des tables en boit	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1180	II.3.84	Des tables en **boit** [bois]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1181	II.3.84	Certains jouent **par le** [au] sky	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1182	II.3.84	Des tables en **boit** [bois]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		

1183	II.3.84	De beaux **challé** [chalets]	N	Lex	F-Orth	Ajout de consonne double Lettre muette erronée		
1184	II.3.84	**téléphirique** [téléphérique]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1185	II.3.84	de beaux **challés** [chalets]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double Lettre muette erronée		
1186	II.3.84	N'**isitez** [hésitez] pas	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1187	II.3.84	Un **agriable** [agréable] endroit	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1188	II.3.85	L'**Algerie** [L'Algérie]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1189	II.3.85	Par rapport **a** [à] mes voisins	Prép	Lex	F-Orth	Omission accent		
1190	II.3.85	Soyez les **biens venus** [bienvenus]	Adj	Lex	F-Orth	Segmentation		
1191	II.3.85	Les **biens** venus [bienvenus]	Adv	Lex	CM-Inv		MécPro	
1192	II.3.85	Je suis **sur** [sûr] de moi	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1193	II.3.85	La ville la plus **vésitée** [visité] en été	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1194	II.3.85	La **propretée** [propreté]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1195	II.3.85	Le **couché** [coucher] du soleil	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1196	II.3.85	Mes montagnes sont **climatisées** [d'un climat frais, d'un air frais]	V	Lex	CL-Inex		ExtSém	
1197	II.3.85	Vous allez **réspérer** [respirer] l'aire le plus naturel	V	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1198	II.3.85	L'**aire** [air]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1199	II.3.85	Et **sentire** [sentir] sa frécheure	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1200	II.3.85	Sa **frécheure** [fraîcheur]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1201	II.3.85	N'hésiter pas **de** [à] venir voire ma beauté	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1202	II.3.85	**Voire** [voir]	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1203	II.3.86	**Chêrs** [chers] visiteurs	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1204	II.3.86	**mélancolié** [mélancolie]	N	Lex	F-Sign	Ajout d’une voyelle	PartFor	
1205	II.3.86	Sans **aucune** [aucun] **charme**	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1206	II.3.86	Les **tapés** [tapis] verts du printemps	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1207	II.3.86	Venez **voire** [voir] les jours de Tikejda	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1208	II.3.86	N'hésitez pas **de** [à] me visiter	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	

1209	II.4.87	Je vais **restér** [rester] ici	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1210	II.4.87	La ville de **térorisme** [terrorisme]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1211	II.4.87	Ces gens sont **magnifiques** [sympathiques]	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
1212	II.4.87	Sa nature est **extraordinère** [extraordinaire]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1213	II.4.87	Avec ses jardins **vers** [verts]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1214	II.4.87	de ne pas **ratter** [rater]	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1215	II.4.87	Je vous conseille de ne pas **ratter** [l'occasion]	V	Lex	CS-AbsC		InfOra	
1216	II.4.87	Au **revoire** [revoir]	V	Loc	F-Orth	Ajout lettre muette		
1217	II.4.88	Les portes ds **batiments** [bâtiments]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1218	II.4.88	des **écritures sur les murs** [graffitis]	N	Lex	F-Déf		TrLex	
1219	II.4.88	Je l'ai **retrouvé** [trouvé] trés sale	V	Lex	S-Syn		ProxFor/ ProxSém	
1220	II.4.88	**trés** [très] anciennes	Adv	Lex	F-Orth	Accent erroné		
1221	II.4.88	Le rideau est **dechiré** [déchiré]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1222	II.4.88	Ils ont fermé **la toilette** [les toilettes] du théatre	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
1223	II.4.88	Des pièces théatrales à **représenter** [interpréter]	V	Lex	S-Syn		ProxSém	
1224	II.4.89	La ville de **Medea** [Médéa]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1225	II.4.89	Ils ont une **montalité** [mentalité] très ouverte	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1226	II.4.89	Ils ont **une montalité** [un esprit très ouvert] **très ouverte**	N	Lex	S-Syn		ProxSém	
1227	II.4.89	Très **agreable** [agréable]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1228	II.4.89	Beaucoup de paysages **attérants** [attirants]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1229	II.4.89	C'était **super** [formidable, magnifique]	Adj	Lex	CP-Regis	appartient au registre familier	InfOra	
1230	II.4.89	L'**ubanisme** [urbanisme]	N	Lex	F-Sign	Omission d'une consonne	Inatt	
1231	II.4.89	Moderne et **encienne** [ancienne]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1232	II.4.89	La **difference** [différence]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1233	II.4.89	Pour **faire** [se faire, avoir] de beaux souvenirs	V	Lex	CL-Inex		TrLex/ ElpSém	

1234	II.4.90	Mes **respets** [respects]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1235	II.4.90	Une guerre qui a **durré** [duré] des années	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1236	II.4.90	Les **gents** [gens] sont defferents	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1237	II.4.90	**defferents** [différents]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1238	II.4.90	Qu'ils **peurent** [ont peur] de moi	V	Lex	F-Fict		DérMo	
1239	II.4.90	C'est **vrais** [vrai] que	Adj	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1240	II.4.90	La **décine** [décennie] noire	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1241	II.4.90	On ne s'**arrette** [arrête] plus	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1242	II.4.91	**chér** [cher] ami	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1243	II.4.91	Cette ville est toute différente **à** [de] la nôtre	Adj	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1244	II.4.91	Le "Hidjab" **misulman** [musulman]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1245	II.4.91	J'ai **crû** [cru]	V	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1246	II.4.91	**sinsèrement** [sincèrement]	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1247	II.4.91	Les anciens romans qui **indiquaient** [décrivaient, représentaient] la tradition algérienne	V	Lex	S-Proc		ElpSém	
1248	II.4.91	Avec une modernité **contemporaine**	Adj	Lex	S-Pléo		ElpSém	
1249	II.4.91	Comme si c’est une **pub** [publicité] pour notre pays	N	Lex	CP-Regis		InfOra	
1250	II.4.91	**Un** [une] autre rive	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1251	II.4.91	Nous devons [nous] donner à fond pour notre civilisation	V	Lex	CL-Cont		PartFor	
1252	II.4.91	L'**existance** [existence]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de grapème		
1253	II.4.91	Un boulevard **enuieux** [ennuyeux]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1254	II.4.91	Qui sonnent **ardentement** [ardemment]	Adv	Lex	F-Sign	Ajout d’une syllabe	PartFor	
1255	II.4.92	Les civilisations anciennes qui ont **eu lieu dans** [marqué] notre patrimoine	V	Lex	S-Fict		TrLex/ ElpSém	
1256	II.4.92	Des place qui font partie **aux** [des] royaumes anciennes	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1257	II.4.92	Des royaumes **anciennes** [d'anciens royaumes]	N	Lex	CM-Genr		InterF	féminin en امارة

								arabe
1258	II.4.92	Ces **monéments** [monuments]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1259	II.4.92	Comme des **repaires** [repères, sites] touristiques	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1260	II.4.92	Des **repaires** [repères, endroits] touristiques	N	Lex	F-Sign	Confusion entre *repaire* et *repère*	ProxFor	
1261	II.4.92	Jardin coloré **aux différentes couleurs** de fleur	Adj	Lex	S-Pléo		ElpSém	
1262	II.4.92	Entrouré de **défferents** [différents] types	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1263	II.4.92	Le **son** [bruit] de l'eau qui circule	N	Lex	S-Proc		ProxSém	
1264	II.4.93	Les **différentes** [différents] établissements scolaires	Adj	Lex	CM-Genr		InterF	مؤسسة féminin en arabe
1265	II.4.93	Mais **parmis** [parmi] ces choses	Prép	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1266	II.4.93	Et qui **est** [a] besoin d'une opération	V	Loc	CL-Inex		MécPro	
1267	II.4.93	**a** [à] peu prés	Adv	Loc	F-Orth	Omission accent		
1268	II.4.93	a peu **prés** [près]	Adv	Loc	F-Orth	Accent erroné		
1269	II.4.93	Il a **pris** [emmené] l'enfant en France	V	Lex	S-Proc		ElpSém	
1270	II.4.93	Quand je me **souviens** [de] cette histoire	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1271	II.4.93	Je **souhaite de** [souhaite visiter] visiter votre ville	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
1272	II.4.93	Cette histoire **montre** [démontre, prouve] la bonté des gens de votre ville	V	Lex	S-Proc		ElpSém	
1273	II.4.94	Un **frére** [frère]	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
1274	II.4.94	Ils **acceuillent** [accueillent] les visiteurs	V	Lex	F-Sign	Correspondace graphème/phonème	PartFor	
1275	II.4.94	La ville est comme une **maison d'abeille** [ruche]	N	Lex	F-Déf		TrLex	
1276	II.4.94	Une perle qui brille en **permanant** [permanence]	Adv	Loc	CM-Catg		MécPro	
1277	II.4.94	Pour **découvrer** [découvrir] cette ville	V	Lex	F-Sign	Omission d'une syllabe	PartFor	
1278	II.4.94	**regreter** [regretter]	V	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1279	II.4.95	Les traces du changement **étonantes** [étonnantes]	Adj	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1280	II.4.95	En ce qui **conserne** [concerne] la femme	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1281	II.4.95	La femme reste dans son **foyé** [foyer]	N	Lex	F-Orth	mauvais choix de graphème		

1282	II.4.95	le goût de la joie **est** [a] disparu	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
1283	II.4.95	Qui nous rend en **quanque** [?] au temps passé	?	Lex	F-Fict		?	
1284	II.4.95	**mintenant** [maintenant]	Adv	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1285	II.4.95	Elle prépare quelque chose pour ses enfants **pauvres** [ses pauvres enfants]	Adj	Lex	CM-Adj		MécPro	
1286	II.4.95	Elle rentre fatiguée pour **trouver** [faire] le ménage	V	Lex	CL-Inex		ElpSém	
1287	II.4.95	Elle les **achette** [achète] des repas froids	V	Lex	F-Orth	Omission accent Ajout consonne double		
1288	II.4.95	Elle **les** [leur] **achette** des repas froids	V	Lex	CS-AbsPr		ContSyn	
1289	II.4.96	Elle n'a même pas le droit d'[de s'] **exprimer**	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1290	II.4.96	**Son** [sa] propre **opinion**	N	Lex	CM-Genr		InterF	رأي masculin en arabe
1291	II.4.96	Contrairement **pour** [à] l'homme	Adv	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1292	II.4.96	C'est **paraît** [pareil] pour la fille	Adj	Lex	F-Sign	Chute d’une semi-consonne	ProxFor	
1293	II.4.96	Lorsqu'il se transforme **à** [en] une tradition sacret	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1294	II.4.96	tradition **sacret** [sacrée]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1295	II.4.96	malgrés [malgré]	Prép	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1296	II.4.97	Je trouve qu'elle est totalement différente **que** [de] vos descriptions	Adj	Lex	CS-PrCj		MécPro	
1297	II.4.97	Le mode de s'**habier** [habiller]	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1298	II.4.97	Djelaba **kabyl** [kabyle]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1299	II.4.97	Les bijoux **de l** [en] 'argent	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1300	II.4.97	Le mode de s'**habier** [habiller]	V	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1301	II.4.97	des **idiologies** [idéologies]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1302	II.4.98	J'ai entendu beacoup de gens **la** [en] parler	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1303	II.4.98	Je n'hésite jamais **de** [à] promener dans ses régions	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1304	II.4.98	Je n'hésite jamais de [me] **promener** dans ses	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	

		régions						
1305	II.4.98	C'est **le** [la] **rencontre** des siecles	N	Lex	CM-Genr		InterF	لقاء masculin en arabe
1306	II.4.98	des **siecles** [siècles]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1307	II.4.98	Dans laquelle se **melent** [mêlent] les cultures	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
1308	II.4.98	Un monde **musulan** [musulman]	Adj	Lex	F-Sign	Chute d'une consonne	Inatt	
1309	II.4.98	**decouvrir** [découvrir]	V	Lex	F-Orth	Omission accent		
1310	II.4.99	C'est une région **très formidable** [formidable]	Adv	Lex	S-Pléo	l'adjectif *formidable* a une valeur de superlatif qui ne demande pas l'emploi de *très*	ElpSém	
1311	II.4.99	Qui nous appelle **de** [à] l'embrasser	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1312	II.4.99	L'eau **de la** [du] puit	N	Lex	CM-Genr		InterF	البئر féminin en arabe
1313	II.4.99	**puit** [puits]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1314	II.4.99	des **miliers** [milliers] de pièces d'argent	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double		
1315	II.4.99	**Une** [un] ramas de bois	N	Lex	CM-Genr		InterF	كومة féminin en arabe
1316	II.4.99	Un plat **traditionnelle** [traditionnel]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1317	II.4.99	Mes **charmants** [chaleureux, sincères] saluts	Adj	Lex	CL-Inex		ElpSém	
1318	II.4.99	Mes charmants **saluts** [salutations]	N	Lex	F-Sign	Mes sincères salutations, salutations cordiales	ProxFor/ ProxSém	
1319	II.4.100	La kabillie [kabylie]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1320	II.4.100	Te dire plusieurs choses, mais **le** plus **étonnant** [la plus étonnante]	N	Lex	CM-Genr		ContSyn	
1321	II.4.100	Ils ont oublié qu'ils sont des algériens **comme-même** [quand même]	Adv	Loc	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
1322	II.4.100	Qu'ils ne **supportent** [aiment] pas la langue arabe	V	Lex	S-Proc		GrefCo	
1323	II.4.100	Malgré qu'ils **habitent** [vivent] dans un même pays	V	Lex	S-Proc		ProxSém	

1324	II.4.100	Les gens de cette région préfèrent **de** [préfèrent parler] parler en français	V	Lex	CS-Trans		MécPro	
1325	II.4.100	Ils **détèsstent** [déteste]	V	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout consonne double		
1326	II.4.101	Cette **vielle** [vieille] ville	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1327	II.4.101	Une **encienne** [ancienne] ville	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1328	II.4.101	L'**architêcture** [architecture]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1329	II.4.101	Nos **cotumes** [coutumes]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1330	II.4.102	J'ai passé **un agréable vacance** [d'agréables vacances]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1331	II.4.102	J'ai passé **un agréable vacance** [d'agréables vacances]	N	Lex	CM-Inv		InterF	عطلة ممتعة traduction littérale
1332	II.4.102	Tout est **bizzard** [bizarre]	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1333	II.4.102	La langue est différente **que** [de] celle de chez nous	Adj	Lex	CS-PrCj		MécPro	
1334	II.4.102	Des **vétements** [vêtements]	N	Lex	F-Orth	Accent erroné		
1335	II.4.102	Des **écharppes** [écharpes]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1336	II.4.102	Certaines [d'] entre elles	Pron	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1337	II.4.102	Avec **une caractère dure** [un caractère dur]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1338	II.4.102	Elles ne parlent jamais avec les **étrangés** [étrangers]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1339	II.4.102	Ces **cotumes** [coutumes]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1340	II.4.102	Les hommes portent de **grandes** [longues] barbes	Adj	Lex	CL-Inex		GrefCo	
1341	II.4.102	J'ai cru que ce sont des **téoriste** [terroristes]	N	Lex	F-Sign	Omission d'une consonne	PartFor	
1342	II.4.102	Tout [s'] est **passé** bien	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1343	II.4.102	Il faut que tu **viens** [viennes] un jour	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
1344	II.4.103	Les préparations de la **marie** [mariée]	N	Lex	F-Sign	Chute d'une voyelle	PartFor	
1345	II.4.103	Qui ne cessent pas **à** [d'] acheter les choses	V	Lex	CS-PrCj		MécPro	

1346	II.4.103	Le mariage **prend** [dure] sept jours	V	Lex	CL-Inex		GrefCo	
1347	II.4.103	Ce beau **pay** [pays]	N	Lex	F-Sign	Chute d'une voyelle	PartFor	
1348	II.4.103	Des gens très **généreus** [généreux]	Adj	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1349	II.4.104	Petite ville **quotiere** [côtière]	Adj	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1350	II.4.104	[à] environ 140 km de la wilaya de Cherchel	Prép	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1351	II.4.104	Elle était **appellée** [appelée]	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1352	II.4.104	Au bord de la **mère** [mer]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Ajout lettre muette		
1353	II.4.104	Pour vous **insiter** [inciter] à la vister	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1354	II.4.104	Avec leurs **longs** [longues] histoires	N	Lex	CM-Genr		InterF	تاريخ masculin en arabe
1355	II.4.104	Il a été **instruit** [construit] vers l'an 1700	V	Lex	F-Sign	Confusion entre paronymes	ProxFor	
1356	II.4.104	Une petite porte de **boie** [bois]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1357	II.4.104	Une petite porte **de** [en] boie	N	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1358	II.4.104	Tous les endroits **interressent** [intéressants]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1359	II.4.104	Tombeau **phinicien** [phénicien]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1360	II.4.105	**complétement** [complètement]	Adv	Lex	F-Orth	Accent erroné		
1361	II.4.105	Des **moniments** [monuments]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1362	II.4.105	A côté de l'**hopital** [hôpital]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1363	II.4.105	Le **musé** [musée] d'El Emir	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1364	II.4.105	Ce brave **guérier** [guerrier]	N	Lex	F-Orth	Ajout accent Omission consonne double		
1365	II.4.105	**fodroyé** [foudroyé] de son charme	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1366	II.4.106	Le developpement est responsable de ce **progrès** [ce changement, de cette amélioration]	N	Lex	S-Pléo		ElpSém	
1367	II.4.106	Le developpement est **responsable** [derrière, est la source] de ce progrès	Adj	Lex	S-Proc		ProxSém	
1368	II.4.106	De grands **bazards** [bazars]	N	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1369	II.4.106	Le parc **zologique** [zoologique]	Adj	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

1370	II.4.106	De se **réeunir** [réunir] hors leurs maisons	V	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1371	II.4.106	De se réeunir **hors** [de] leurs maisons	Prép	Loc	CS-AbsPr		MécPro	
1372	II.4.106	Afin de [se] **soulager** du bruit de la ville	V	Lex	F-Sign	Verbe pronominal	PartFor	
1373	II.4.106	Qui sont **embeillits** [embellies]	V	Lex	F-Orth	Lettre muette erronée		
1374	II.4.106	Je vous **incite de** [à] nous rejoindre	V	Lex	CS-PrCj		AnaCon	
1375	II.4.107	Je suis vraiment **etonné** [étonné]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1376	II.4.107	Des personnes **traverssent** [traversent]	V	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1377	II.4.107	C'est une ville **vivace** [vivante]	Adj	Lex	CL-Inex		ProxFor/ ProxSém	
1378	II.4.107	J'**ai** [suis] sorti chez moi	V	Lex	CM-Aux		MécPro	
1379	II.4.107	J'ai **sorti** [de] chez moi	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1380	II.4.107	**devoiler** [dévoiler]	V	Lex	F-Orth			
1381	II.4.107	J'ai **manqué le** [du] calme	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1382	II.4.108	Ils ont un **truc** [une chose] qui m'a choqué	N	Lex	CP-Regis		InfOra	
1383	II.4.108	J'ai **moi même** [moi-même] acquis cette étrange manière	Pron	Lex	F-Orth	Omission trait d'union		
1384	II.4.108	**pardant** [pardon]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1385	II.4.109	Les **Algeriens** [les Algériens]	N	Lex	F-Orth	Omission accent		
1386	II.4.109	Ils ignorent comment ils étaient habillés la **dernière** année [l'année dernière]	Adj	Lex	CM-Adj		MécPro	
1387	II.4.109	Le **future** [futur]	N	Lex	F-Orth	Ajout lettre muette		
1388	II.4.109	modèrne [moderne]	Adj	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1389	II.4.109	**Une** [un] pule	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1390	II.4.109	Une **pule** [pull]	N	Lex	F-Orth	Omission consonne double Ajout lettre muette		
1391	II.4.109	Avec des **cheveaux** [cheveux] tirés	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	ProxFor	
1392	II.4.109	Les filles ne la **connaiçaient** [connaissaient] plus	V	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1393	II.4.109	Les filles ne la **connaiçaient** [reconnaissaient]	V	Lex	S-Proc		ProxFor/	

		plus					ProxSém	
1394	II.4.110	Je préfère que tu **es** [sois] là	V	Lex	CS-Modv		MécPro	
1395	II.4.110	Des **notres** [nôtres]	Pron	Lex	F-Orth	Omission accent		
1396	II.4.110	**sûrtout** [surtout]	Adv	Lex	F-Orth	Ajout accent		
1397	II.4.110	Pendant le **moi** [mois] de Ramadan	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1398	II.4.110	Tous les gens allaient **au** [à la] **mosqué**	N	Lex	CM-Genr		InterF	مسجد masculin en arabe
1399	II.4.110	**mosqué** [mosquée]	N	Lex	F-Orth			
1400	II.4.111	Je **profite** [de] l'occasion	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	
1401	II.4.111	Pendant **le vacance** [les vacances]	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1402	II.4.111	Pendant **le vacance** [les vacances]	N	Lex	CM-Inv		MécPro	
1403	II.4.111	Qui habite à **Beskra** [Biskra]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1404	II.4.111	Avec des **gravires** [gravures] antiques	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1405	II.4.111	De vastes **oisis** [oasis]	N	Lex	F-Sign		PartFor	
1406	II.4.111	C'est une ville **celebre** [célèbre]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1407	II.4.111	Les dattes de Beskra sont très **délicieux** [délicieuses]	N	Lex	CM-Genr		InterF	تمرmasculin en arabe
1408	II.4.112	Sur sa **nourriture** [ses plats]	N	Lex	S-Génr		ExtSém	
1409	II.4.112	**sympatique** [sympathique]	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1410	II.4.112	**genereux** [généreux]	Adj	Lex	F-Orth	Omission accent		
1411	II.4.113	Le **fameu** [fameux] quartier à Médéa	Adj	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1412	II.4.113	Il est **étoné** [étonné]	Adj	Lex	F-Orth	Omisson consonne double		
1413	II.4.113	Je trouve des villas **partous** [partout]	Adv	Lex	F-Orth	Lettre mutte eronée		
1414	II.4.113	**boullangeries** [boulangeries]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1415	II.4.113	Dès les **premiers** [premières] heures du matin	N	Lex	CM-Genr		MécPro	
1416	II.4.113	La **mjaurité** [majorité]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1417	II.4.113	Les **cheuveux** [cheveux]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	
1418	II.4.113	Des **pontalons** [pantalons]	N	Lex	F-Sign	Confusion entre voyelles	PartFor	

1419	II.4.113	Ses **habittants** [habitants]	N	Lex	F-Orth	Ajout consonne double		
1420	II.4.114	Le **chemain** [chemin]	N	Lex	F-Orth	Mauvais choix de graphème		
1421	II.4.114	Ils se **ressemblent** [rassemblent] tous dans la mosqué	V	Lex	F-Sign	Confusion entre paronymes	PartFor	
1422	II.4.114	**mosqué** [mosquée]	N	Lex	F-Orth	Omission lettre muette		
1423	II.4.114	Ils ne **dépassent** [passe] pas l'autre qu'après le saluer	V	Lex	S-Proc		ProxFor/ ProxSém	
1424	II.4.114	Ils ne dépassent pas l'autre **qu'après** [sans] le saluer	Prép	Lex	CS-PrCj		MécPro	
1425	II.4.114	Quand les hommes [s'] **habillent** le blanc	V	Lex	F-Sign	Verbe pronminal	PartFor	
1426	II.4.114	Quand les hommes habillent le [en] blanc	V	Lex	CS-AbsPr		MécPro	

Annexe 5

Échantillon des textes de notre corpus

Sujet n° 2

F · 2 · 56

C'était une journée très fatiguante pour moi, j'étais ébloui par l'envie de dormir sur mon confortable lit, je fermais les yeux en réfléchissant à la réunion du prochain jour, j'avais peur de ne pas arriver à l'heure, car c'était toujours l'une de mes habitudes d'être en retard et petit à petit je dormais avec le sourire tout au long de ma somnolence, je voyait que j'étais à la station des trains, entrain d'attendre l'arrivée du train pour aller de paris vers Lille. Mais ce dernier arrivait après deux heures d'attente, tout le monde hatèrent les pieds pour monter, quand il arriva mon tour, le train était déjà plein de voyageurs, les portes ont été fermées rapidement, j'étais vraiment surpris et épuisé et un homme me touchait sur les épaules et me dit : Monsieur ne vous inquiétez pas, la prochaine fois vous serez surement à l'heure : et il partit en éclatant de rire. Ensuite, à l'arrivée du matin, je bus mon café en oubliant le reve de cette nuit, en arrivant à la station, je voyait que les portes du train étaient fermées. Malheureusement, après deux heures c'était déjà très tard, car ma réunion avait commencé depuis longtemps, or, j'essaya de monter le bord et enfin je reussis péniblement, j'étais le seul voyageur. Quelle chance ! Soudain, un homme leva sa main et me salua de loin, en disant : eh, monsieur Broch je me suis trompé hier, vous n'allez jamais arriver à l'heure, et il avait disparu, en laissant mystérieusement une montre d'or.

II. 1. 67

Sujet n° 1 :

Le loup et le chien

Il était une fois, un loup très maigre qui se baladait dans les paraages en cherchant de la nourriture. Un jour il a rencontré un si beau chien qu'il lui paraît gentil, mais aussi puissant que lui. Alors le loup a voulu l'affronter mais il n'avait pas assez de force pour le battre. Donc il a préféré de lui faire compliment sur sa puissance et sa force qu'il apprécie. Le chien n'a pas plus en considération tout ce qu'il a dit le loup, il le trouvait plutôt stupide en disant ces mots. Le chien a demandé au loup de quitter immédiatement les lieux car les villageois lui faisaient toujours pas manger ou périr de faim. Le chien qui était jaloux de voir le loup manger librement a demandé au loup de ne pas se fâcher et de le suivre car une meilleure vie l'attendre mieux que la sienne. Néanmoins le loup n'était pas sûr de le suivre, en revanche il a demandé au chien de ce qu'il devra faire, le chien en le rassurant, lui a dit qu'il ne faut pas se donner de la peine, il lui suffit tout simplement d'abandonner son travail puisque il est féroce et toutes les bêtes le craignaient, et ce genre de travaux est un mépris pour lui, où cette chasse est donnée pour les petits. Ses moments passèrent, et les deux animaux discutaient sur le bon avenir qui attendait le loup. Qu'en premier lieu il sera récompensé des os de poulets, et des os de pigeons, en second lieu une maisonnette bien préparée ou un abri pour se reposer et passer les nuits. D'après cette longue discussion le loup surtout très joyeux de sa place ce qu'il lui a donné les larmes aux yeux. Soudain, le loup a vu que le cou du chien était attaché par un collier mais il n'a pas cru ce qu'il a vu, il a vite demandé au chien de quoi il s'agit? et le chien était tellement triste, lui a répondu, qu'il est prisonnier et il ne peut pas aller où il veut, où il désire partir. Enfin le loup tant ému de cette vérité amère, a laissé tous les rêves et tous ces désirs derrière lui, et il a pris son chemin en courant.

Université Dr. Yahia FARES de Médéa.
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères.
Département de français.
Niveau : 3e année L. M. D.

Année universitaire : 2010/2011.

+ 3.84

Nom et prénom :.
Groupe :.....

Examen de rattrapage. II

Matière : Ecriture créative.

84

Sujet n° 1 :

Alger

Chère Amie

Aujourd'hui, je vous écrire et raconter mon visite que j'avais fait pendant les vacances de l'hivers

Un jour, j'ai ouvrir ma fenetre, j'ai trouvé la terre matpé du neige, c'est un très beau paysage.

Après quelques heures, on a decidé avec ma famille de partir visité la wilaya de Blida, mais l'endroit exacte c'est la région de chréa.

On a fait avec nous le barbecue pour le dîner, et aussi du thé et du café avec quelques gâteaux pour l'après midi, et aussi les jeux pour les enfants comme le sky.

On est arrivé a chréa, après on a monté pour la voiture en haut de la montagne pour arriver a l'endroit exacte, c'est agréable

La montagne toute blanche, comme la mariée quand elle porte la robe blanche dans son mariage, le soleil brille, et le ciel bleu, c'est un très beau paysage et une très belle vue. On a installé dans un endroit où il y a les chaises et les tables un buffet, on a dîné, les enfants jouent avec la neige, certain de nous jouent par le sky, et d'autre faissent le père noël, et d'autre frottent la neige et ils tirent sur les autres, il y a beaucoup de monde, qui sont arrivé un peu de par tout, il y a l'Hôtel où il y a les salles des jeux et cafétéria, et aussi on a monté au téléphérique, on a visité tout chrièn, avec des jolis arbres qui protège toute la région et des beaux chalés en bois.

A la fin, je vous Conseille de vous visiter cette région et visité pas dans l'hivers où bien dans l'été, c'est un beau paysage, et un agréable endroit, où tout le monde s'amusent et se défonde, je vous assure que vous passez une très belle journée, pleine de joie et de bonheur et surtout pour les enfants

I.1.A.23 28

Université Dr. Yahia Fares de Médéa

Département de français

Module : Ecriture créative

Niveau : 3ème année LMD

Examen de deuxième semestre (2011/2012)

Nom et prénom :.. ..... **Groupe :**

Questions :

Traitez l'un des sujets suivants :

1. **Choisissez l'un des incipits suivants et continuez le récit pour en faire une nouvelle fantastique :**
   a. *« Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! »*
   b. *« Un homme arrive à Tanger pour passer Noel dans une maison qu'il a abandonnée depuis longtemps... »*
   c. *« Un jeune homme arrive dans une ville anglaise, il cherche une chambre à louer et la trouve chez une vielle dame bizarre qui lui* offre le thé... »

2. **Proposez un récit conforme à la morale de l'un des proverbes suivants :**
   a. *On est puni par où l'on a péché.*
   b. *Quand le diable est vieux, il se fait ermite.*
   c. *A l'œuvre on connait l'ouvrier.*

Sujet n° : 1 : A

« Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! »

L'année dernière, ma mère m'avait proposé d'aller passer des vacances moi et mon ami Gilles, j'ai accepté sa demande, mais l'endroit où se trouve la cabane était dans une forêt isolée, et près de celle ci, se trouve une grande rivière

qui était comme par son eau glaciale, cette histoire m'a vraiment bouleversé, le jour où je me suis installé dans cette petite cabane j'avais senti que il y'a quelque chose de très bizarre, mais je me disais que c'est seulement des illusions que je suis en train de faire, un beau matin je me suis réveillé très tôt en laissant Gilles à la maison, Mais la nuit dernière, quand je dormais j'ai entendu une voix de femme qui parlait, mais la question que je me posais, c'est que il y'avait personne autour de nous, que moi et Gilles mais je supposais que c'est un rêve.

En me promenant dans la forêt tout seul, j'ai encore entendu une voix de femme qui disait « délivre moi, délivre moi ! » quand soudain j'ai fais un faux pas, mon pied s'est accroché à une branche, j'ai perdu l'équilibre en tombant directement dans cet eau glaciale (la rivière), j'ai pas pu me relever comme si quelque une personne me tire de toute ses forces par mon pied afin de me faire noyer, je sentais que j'allais mourir, mon souffle a diminué... et en ouvrant les yeux, j'ai vu une femme d'une grande beauté voire sublime elle m'a regardée dans les yeux en disant « délivre moi, sinon tu seras mort », cette femme avait le corps d'un poisson je n'avais jamais vu une telle, mais d'un seul coup j'avais pris conscience et je me suis battu avec cette femme sous cet eau glacé, enfin je suis sauvé. Mais c'est cette voix peut être celle que j'entendais dans mes rêves mais pourquoi moi !, et c'est quoi cette créature ?! c'est fou !, cette histoire m'a anéantie jusqu'à ce moment là je ne cesserai jamais de poser des questions sur ce qui m'est arrivé.

Mon Dieu ! pourquoi cette femme me disait seulement à moi « Délivre moi, Délivre moi ! » et personne ne savait rien sur ce qui m'est arrivé mon fils.!

39

Université Dr. Yahia Fares de Médéa

Département de français

Module : Ecriture créative

T.2.C.39 **Niveau : 3ème année LMD**

Examen de deuxième semestre (2011/2012)

Nom et prénom :. ..... **Groupe**

Questions :

Traitez l'un des sujets suivants :

1. **Choisissez l'un des incipits suivants et continuez le récit pour en faire une nouvelle fantastique :**
   a. *« Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! mais le pourrai-je ? l'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! »*
   b. *« Un homme arrive à Tanger pour passer Noel dans une maison qu'il a abandonnée depuis longtemps… »*
   c. *« Un jeune homme arrive dans une ville anglaise, il cherche une chambre à louer et la trouve chez une vielle dame bizarre qui lui* offre le thé… »

2. **Proposez un récit conforme à la morale de l'un des proverbes suivants :**
   a. *On est puni par où l'on a péché.*
   b. *Quand le diable est vieux, il se fait ermite.*
   c. *A l'œuvre on connait l'ouvrier.*

Sujet n° :(2) c-A l'œuvre on connait l'ouvrier.

Il y a longtemps, dans un pays lointain un petit village nommé le village "Du Savoir faire", il est nommé de ce nom car tout le monde sait faire quelque chose, ou bien fabriquer la moindre des choses, même les petits on les apprend à fabriquer des objets ordinaires, mais, dans ce petit village, il avait une petite famille qui portè le nom de les fabriquants de souliers, où il y a le père qui était le commun pour les belles choses, il était réputè pour la fabrication des chaussures en cuire qui était un métier honoré et bien aimé, par celui la cependant, en dehors d'avoir

ce beau métier, il faisait apprendre ce devoir faire à son unique petit garçon, nommé par tout le monde "le petit génie" qui avait une rapidité extrême, rapide à assimiler, tout ce que son père lui faisait apprendre, avec le temps ce génie est devenu un jeune homme, capable de prendre la responsabilité de faire ce métier, et fabriquer des choses allez plus belles que celles de son père, mais un jours, un malheur frappa cette famille, et le jeune homme se trouva seul sans la présence de son père, car celui ci est mort après une maladie très grave, et pour cette raison le fils décida de tout quitter, et partir loin, mais en allant dans un autre pays, il découvre il était étranger, et détesté par tout le monde, puis après tout le monde ne voulait le prendre comme un ouvrier, et lui donner un travail, en cherchant sans arrêter sans cesse, enfin, un artisant, peu malin, et d'une mauvaise pensée, le lui fait engager chez lui comme un ouvrier misérable, misérable, et d'une misérable récompense un jour, le souverain de cette ville annonce d'une grande, compétence, d'un concourt, de meilleur fabricant de paire de chaussures fabriqué en cuir; et qui sera récompensé en or, cette nouvelle fait comme un bouleversement, pour tout le monde, puisque tous les gens se précipitent à fabriquer la plus belle et la plus jolie paire de chaussures, à cette fameuse médaille nouvelle, le méchant artisant, ordonna son ouvrier de fabriquer cette paire, sous la pression, le jeune homme était obligé de fabriquer et de faire son beau travail, il passa des jours et des nuits, sans se reposer car, le temps presse, et la date du concourt bientôt, arrivera, enfin il fait, une très belle paire de chaussures, qui attira l'attention de tout le monde, même son patron, et comme fut le cas, le patron participa au concourt, et gagna le prix et récompense, mais, tout les gens furent étonnés, car il savaient que son méchant patron ne pouvait même pas construire ou faire un simple objet, puisqu'il était un nul, et alors, tous les gens se demandèrent, et questionnèrent, mais il n'a pas voulu répondre, sous prétexte qu'il était compliqué de faire fabriquer des choses meilleurs que cette paire de chaussures, mais, le roi, ne la pas cru, et décida de faire une enquête, pour savoir qui était le vrai fabriquant et après un temps, les serviteurs, du roi, découvrirent le vrai et l'ont menera à la cour, le roi lui demanda si il était le vrai fabriquant il répondit avec fermeté, qu'il s'agit bien lui de lui et bien sur le roi, a reconnu que la paire de chaussures était ce jeune homme et car l'autre apparue bien celle et celui le bon travail, et fenette, et le roi dit "A l'autre on connait l'ouvrier".

02

Université Dr. Yahia Fares de Médéa

Département de français

Niveau : 3ème année LMD

Examen de rattrapage

en *Ecriture créative*

2011/2012

I. 45.2

Nom et prénom :.. ..... **Groupe :**

Question :

I. Proposez un fait divers pour l'un des titres suivants :

1. Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !!
2. Il voulait voler un singe.
3. Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies.

Réponse :

"Il voulait voler un singe"

C'est le printemps, il faisait très beau. Un groupe de jeunes sont organisés pour passer une journée au "Jardin Dessai" à El Hamma.

Après quelque heures sont arrivés, il sont dentré au magasin qui est à côté. Des jeunes là en vu les cages des animaux un par un, l'un de des jeunes a voulu vous volé voir les singe, car

il aime beaucoup les singes, ~~[illegible]~~ de leur geste, car il font comme les adultes.
Ce jeune a voulu de voler le petit singe parce qu'il
vu comment il mange et comment il nétoye la
tête de son père après il voulait voler le singe,
car les controleurs ont vu de jeune de par les caméra
comment il attrape le singe et de casser la cage
et la mère du singe protege leur fils.
A la fin, les controleurs arrivent et peuvent sortir
se jeune du jardin ~~[illegible]~~, et le petit singe
resté avec sa mère, et le jeune part son singe
avec une grande Sorfrance.

04

Université Dr. Yahia Fares de Médéa

Département de français

Niveau : 3ème année LMD

Examen de rattrapage

en *Ecriture créative*

2011/2012

I4.C4

Nom et prénom :.... ..... Groupe :

Question :

I. Proposez un fait divers pour l'un des titres suivants :

1. Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !!
2. Il voulait voler un singe.
3. Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies.

Réponse :

L'année dernier je suis allé passé quelques jours en Inde, un pays magnifique que je voulait découvrir en arrivant là-bas je me suis rendu compte d'une chose, l'éléphant est un animal sacré c'est considéré comme un dieu et j'ai vécu un pourquoi.

Un jour j'était dans mon bungalo que j'avais loué au bord de la rivière

et le gérant est venu frapper à ma porte très fort j'ai ouvert la porte et il était là comme un fou furieux "vite vite prend vos affaires le nécessaire et sort vite" j'ai voulu savoir pourquoi il m'a dit que les éléphants avaient parlé !!, j'ai été très hésitant je croyais que c'était une plaisanterie quelque minutes plus tard il y a eu un terrible tremblement de terre et là une monté d'eau de la rivière c'est produit et plusieurs bungalow et maison ont été détruit des hommes disparu- il y a pas eu de morts quelques blessés c'est tout et c'est après que j'ai appris que c'était grâce aux éléphants, et quand le gérant m'avait dit qu'il avait parlés il voulait dire qu'il avait senti ça et il sont commencé à le manifesté en criant et en cassant des arbres c'est leurs manière de prévenir les humains.

C'est pour ça que l'éléphant est tant respecté en Inde pour son sixième sens.

Annexe 6

Programme des enseignements du socle commun de licence- Domaine «Lettres et Langues Étrangères»

Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 1

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF11 Crédits : 10 Coefficients : 6	F111	Compréhension et expression écrite 1	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F112	Compréhension et expression orale 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 8 Coefficients : 4	F121	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F122	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	F123	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 4 Coefficients : 2	F131	Initiation aux textes littéraires	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F132	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM11 Crédits : 4 Coefficients : 1	M111	Techniques du travail universitaire 1	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	D111	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET11 Crédits : 2 Coefficients : 1	T111	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 1			30	15	12h00	10h30		337h30	450h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 2

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF21 Crédits : 10 Coefficients : 6	F211	Compréhension et expression écrite 2	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F212	Compréhension et expression orale 2	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF22 Crédits : 8 Coefficients : 4	F221	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F222	Phonétique corrective et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	F223	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF23 Crédits : 4 Coefficients : 2	F231	Littératures de la langue d'étude 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F232	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM21 Crédits : 4 Coefficients : 1	M211	Techniques du travail universitaire 2	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED21 Crédits : 2 Coefficients : 1	D211	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET21 Crédits : 2 Coefficients : 1	T211	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 2			30	15	12h00	10h30		337h00	450h00		

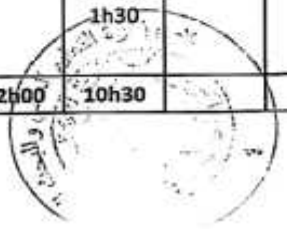
Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 3

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF31 Crédits : 10 Coefficients : 6	F311	Compréhension et expression écrite 3	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F312	Compréhension et expression orale 3	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF32 Crédits : 6 Coefficients : 3	F321	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F322	Introduction à la linguistique 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF33 Crédits : 4 Coefficients : 2	F331	Littératures de la langue d'étude 2	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F332	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM31 Crédits : 4 Coefficients : 1	M311	Techniques du travail universitaire 3	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED31 Crédits : 4 Coefficients : 1	D311	Initiation à la traduction 1	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Transversale Code : UET31 Crédits : 2 Coefficients : 1	T311	Langue(s) étrangère(s) 3	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 3			30	14	12h00	10h30		337h30	405h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle



Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 4

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF41 Crédits : 10 Coefficients : 6	F411	Compréhension et expression écrite 4	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F412	Compréhension et expression orale 4	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF42 Crédits : 6 Coefficients : 3	F421	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F422	Introduction à la linguistique 2	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF43 Crédits : 4 Coefficients : 2	F431	Littératures de la langue d'étude 2	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F432	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM41 Crédits : 3 Coefficients : 1	M411	Techniques du travail universitaire 4	3	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED41 Crédits : 4 Coefficients : 1	D411	Initiation à la traduction 2	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Transversale Code : UET41 Crédits : 3 Coefficients : 2	T411	Langue(s) étrangère(s) 4	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	T412	Techniques de l'information et de la communication 1	1	1	1h30	1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 4			30	15	13h30	10h30		360h00	450h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

SEMESTRE 5

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS	Autre	Mode d'évaluation	
	Intitulés			cours	TD	TP	15 semaines		Contrôle continu	Examen
UEF1	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
Etude de la langue Code UEF3.1 Crédits : 12 Coefficients : 09	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.1 Crédits : 06 Coefficients : 06	Compréhension & production écrite	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interprétariat	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
UEF3 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30	------		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Méthodologie Code UEM3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Découverte Code UED3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
UE Transversale Code UET3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01 1.30	----		21.30		----	100%	

Total semestre5	30	21	09	12		315			

SEMESTRE 6

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS	Autre	Mode d'évaluation	
	Intitulés			cours	TD	TP	15 semaines		Contrôle continu	Examen
UEF1	linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
Etude de la langue Code UEF3.2 Crédits : 12 Coefficients : 09	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.2 Crédits : 06 Coefficients : 06	Compréhension & production écrite	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
	Compréhension & production orale	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
	Traduction & interprétariat	02	02	------	1.30		21.30		100%	----
UEF3 Langue et usages Code UEF3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30	------		21.30		----	100%
	Introduction aux langues de spécialités	02	01	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Méthodologie Code UEM3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Techniques de recherche	04	02	-----	1.30		21.30		100%	----
UE Découverte Code UED3.2 Crédits : 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
UE Transversale Code UET3.2 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	02	01	1.30	----		21.30		----	100%
Total semestre6		30	21	09	12		315			

Résumé

Dans cette thèse, nous partons du principe selon lequel l'analyse des erreurs, si elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories linguistiques bien définies, permet d'offrir une description plus raffinée de la compétence linguistique chez les apprenants (Granger et Monfort, 1994; Luste-Chaa, 2009; Anctil, 2010). Comme nous nous intéressons au lexique, nous nous sommes appuyé sur la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), branche de la Théorie Sens-Texte (TST), dans l'élaboration de deux typologies des erreurs lexicales, l'une descriptive et l'autre explicative afin de rendre compte des problèmes lexicaux chez les étudiants inscrits en licence de français.

Ainsi, l'analyse des erreurs relevées à partir d'un corpus constitué de 114 textes rédigés en classe par des étudiants de 3ème année de licence a révélé un total de 1426 erreurs lexicales dont les plus fréquentes (38,2%) sont liées à la combinatoire morphosyntaxique des UL. Les erreurs formelles viennent en deuxième rang avec 33,8%, suivies par les erreurs sémantiques qui représentent 22,4% du total des erreurs relevées. Les erreurs liées à la combinatoire lexicales (5,2%) sont largement dominées par l'utilisation de collocations inexistantes, alors que 2,7% des problèmes découlent de l'inadéquation pragmatique entre l'UL utilisée et le contexte dans lequel elle apparaît. Cette répartition montre que presque la moitié des erreurs lexicales (46,2%) sont liées à la combinatoire des UL. Un problème dans la connaissance d'une des propriétés de l'UL, l'analogie de construction, la présence d'un lien sémantique entre l'UL visée et l'UL erronée ainsi que l'interférence constituent les hypothèses les plus avancées pour expliquer les erreurs lexicales de notre corpus.

En guise de remédiation, nous avons proposé une intervention didactique en deux volets. Le premier consiste en des pistes didactiques relativement à chaque type d'erreurs lexicales traité. Le second présente le contenu d'un cours de lexicologie exploitant un système notionnel issu de la LEC favorisant une approche analytique dans l'étude du sens des UL et mettant l'accent sur les propriétés de combinatoire de celles-ci. La conclusion de cette thèse résume nos recommandations en faveur du développement des compétences lexicale et métalexicale chez les étudiants inscrits en licence de français et la formation des enseignants pour une didactique du lexique basée sur la LEC.

Mots clés : didactique du lexique, lexicologie explicative et combinatoire, compétence lexicale, erreur lexicale, analyse des erreurs.

Abstract

In this thesis, we start with the principle through which the analysis of errors, if it is based on a sufficient empirical study and well defined linguistic categories, it allows to offer a detailed description of linguistic competence for learners (Granger et Monfort, 1994; Luste-Chaa, 2009; Anctil, 2010). Since we are interested in lexis, we have depended on the explanatory and combinational lexicology (ECL), branch of the Theory Meaning-Text (TMT), within the elaboration of two typologies of lexical errors, one is descriptive and the other is explanatory in order to raise awareness of lexical problems with students who inscribe in french license.

Thereby, the errors' analysis obtained from a corpus that consisted of 114 written texts in class by 3rd Year students revealed a total of 1426 lexical errors in which the most frequent ones (38.2%) are related to the combinational morphosyntactic of LU. Formal errors come in second place with (33.8%), followed by semantical errors which represent (22.4%) of total errors. The errors related to lexical combinatory (5.2%) are largely dominant by the utilization of unexisting collocations, whereas (2.7%) of the problems are generated from pragmatical inadequation between utilized LU and the context in which they appear. This repartition shows that almost half of lexical errors (46.2%) are related to the combinatory of LU. A problem concerning the knowledge of one of the properties of LU, analogy of construction, the presence of a semantic link between correct LU and inaccurate LU as well as the interference which constitute the most advanced hypotheses in order to explain the lexical errors of our corpus.

As a remediation, we have proposed a didactic intervention on two scales. The first consists of didactic solutions in relation to each treated type of lexical errors. The second presents the content of a lexicology course which exploits a national system issued from ECL which favors an analytical approach in the study of meaning of LU and puts an emphasis on its combinational properties. The conclusion of this thesis resume our recommendation in favor of the development of lexical and metalexical competencies with students who inscribe in french license and teachers' formation for didactics of lexis based on ECL.

Key words: Didactics of lexis, explanatory and combinational lexicology, lexical competence, lexical error, error analysis.

ملخص

ننطلق في هذه الرسالة من مبدأ أن تحليل الأخطاء، إذا بني على قاعدة تجريبية كافية و فئات لغوية محددة بشكل جيد، فإنه يسمح بإعطاء وصف أكثر دقة للكفاءة اللفظية لدى المتعلمين (**فرونجر و مفور**، 1994؛ **لوست شا**، 2009؛ أنكتيل، 2010). وبما أننا نهتم باللفظ، فقد اعتمدنا علي اللفظية التحليلية والاندماجية، والتي هي فرع من النظرية **معنى**- نص، في إعداد تصنيفيين للأخطاء اللفظية، واحد وصفي والأخر شرحي، من أجل فهم المشاكل اللفظية لدى الطلبة المسجلين في ليسانس اللغة الفرنسية.

إن تحليل الأخطاء المستخرجة من 114 **نصا مكتوبا في القسم من طرف طلبة السنة الثالثة** ليسانس بينت ما مجموعه 1426 خطأ لفظي أغلبهم(38,2%) يمسون الاندماجية المورفولوجية البنائية للوحدات اللفظية.**أما الأخطاء التي تمس الشكل فتأتي في المركز الثاني بنسبة** 33,8%، تليها الأخطاء التي تمس المعنى والتي تمثل 22,4% **من مجموع الأخطاء المستخرجة**. ترجع غالبية الأخطاء المتعلقة بالاندماجية اللفظية والتي تمثل 5,2% إلى استعمال ارتصافات غير موجودة في اللغة، في حين أن 2,7% من الأخطاء سببه عدم ملائمة الوحدة اللفظية للسياق الذي تظهر فيه. يمثل كل من خلل في معرفة خواص الوحدة اللفظية، التشابه في التركيبات، وجود رابط معنوي بين الوحدة اللفظية المرادة والوحدة اللفظية الخاطئة و كذا التداخل اللغوي، الفرضيات الأكثر طرحا من أجل فهم مصدر الأخطاء المستخرجة.

اقترحنا ،بمثابة علاج، تدخلا تعليميا مكون من جزأين: الأول هو عبارة عن حلول تعليمية لمعالجة كل نوع من الأخطاء اللفظية؛ أما الجزء الثاني فيحوي درس اللفظية يستغل نظام مفاهيم مبني على اللفظية التحليلية الاندماجية و التي بدورها تعزز المنهج التحليلي في دراسة معنى الوحدات اللفظية و تركز على الخواص الاندماجية لهذه الأخيرة. تلخص خاتمة هذه الرسالة توصياتنا من أجل تحسين الكفاءات اللفظية و الميتالفظية لدى الطلبة المسجلين في ليسانس اللغة الفرنسية وتكوين الأساتذة في تعليمية اللفظ.

كلمات مفتاحية: تعليمية اللفظ، لفظية تحليلية وادماجية، كفاءة لفظية، **خطأ لفظي**، تحليل الأخطاء.