



HAL
open science

Évaluer la compétence lexicale en FLE : quelles catégories d'analyse pour de futurs enseignants ?

Catherine Carras

► To cite this version:

Catherine Carras. Évaluer la compétence lexicale en FLE : quelles catégories d'analyse pour de futurs enseignants ?. *Les Langues Modernes*, 2021, 3/2021. <hal-04625376>

HAL Id: hal-04625376

<https://hal.science/hal-04625376v1>

Submitted on 26 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

ÉVALUER LA COMPÉTENCE LEXICALE EN FLE : QUELLES CATÉGORIES D'ANALYSE POUR DE FUTURS ENSEI- GNANTS ?

PAR CATHERINE CARRAS, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Résumé

Cet article se penche sur la place de la compétence lexicale dans l'interlangue de l'apprenant de FLE, spécifiquement à travers l'analyse des erreurs lexicales. Nous proposons tout d'abord des outils d'analyse des erreurs lexicales, et observons ensuite comment ces outils sont utilisés par des étudiants de Master FLE. L'approche est celle d'une vision élargie du lexique, et d'un décloisonnement entre compétence lexicale et grammaticale.

Mots clés : didactique du lexique, compétence lexicale, Français Langue Étrangère

Abstract

This article focuses on lexical competence in the interlanguage of the FLE learner, through the analysis of lexical errors. We first propose tools for analyzing lexical errors, before examining how these tools are used by Master's students in French as a foreign language. Our approach involves a broadened view of the lexicon, one which does not separate lexical and grammatical competences.

Keywords : lexicon teaching, lexical competence, French as a Foreign Language

Introduction

Dans le cadre de l'approche communicative, l'évaluation de la production s'effectue au niveau des compétences langagières et procédurales ; les éléments dits de faible niveau (syntaxe, vocabulaire, phonétique) sont évalués à l'intérieur de tâches performatives, généralement à l'aide de grilles de correction. Nous nous

intéressons ici spécifiquement à l'évaluation de la compétence lexicale en Français Langue Étrangère (FLE). Si tous les outils d'analyse de productions d'apprenants incluent une catégorie « erreurs lexicales », les limites entre ce type d'erreurs et les erreurs grammaticales, entre autres, ne sont que rarement clairement établies. Il est évident que, dans une conception large du lexique, le fait de connaître une unité lexicale (UL) pour un apprenant de langue étrangère ne se limite pas à la connaissance de la forme, écrite et orale, et du sens de cette UL. La maîtrise des comportements collocationnels, syntaxiques, pragmatiques et culturels des UL entrent également dans la capacité de l'apprenant à les utiliser en discours. De plus, l'évaluation de la compétence lexicale dépend également des objectifs d'enseignement/apprentissage : si l'objectif est de développer la compréhension, orale ou écrite, alors la maîtrise du vocabulaire en réception (reconnaissance des formes et attribution d'un sens) sera suffisante ; en production, l'apprenant devra être capable de produire une forme correcte, dont le sens correspond au message, mais devra aussi maîtriser les aspects grammaticaux, collocationnels, pragmatiques, évoqués ci-dessus.

Comment évaluer la compétence lexicale en tenant compte de tous ces paramètres ? D'autant plus que l'opposition entre erreur lexicale et erreur grammaticale est rarement opérationnelle, notamment dans le cadre d'une conception large du lexique (comment considérer les erreurs de préposition, pour ne citer que cet exemple ?). La compétence lexicale, et donc les erreurs lexicales, constituent pourtant, comme le considèrent Tréville & Duquette (1996, p. 133) un très bon indicateur de la compétence générale d'un apprenant. C'est pourquoi un travail spécifique sur ces erreurs et leur analyse nous semble totalement pertinent dans le cadre d'une formation en Master FLE.

Cet article présentera quelques outils d'analyse des erreurs lexicales, afin d'observer comment les futurs enseignants de FLE s'en saisissent, et comment ils les appliquent à une production d'apprenant. À partir des critères d'évaluation de la compétence lexicale proposés dans le cours de didactique du lexique du master de Français Langue Étrangère et Seconde de l'Université Grenoble Alpes, ces futurs enseignants sont amenés à évaluer une production d'apprenants. Nous analyserons comment une production d'apprenant de niveau B1 est évaluée par ces étudiants (promotion 2019-2020). Les catégories d'analyse sont-elles appliquées de façon uniforme, ou bien constate-t-on des écarts importants ? Comment sont analysés les aspects formels et sémantiques des productions considérées comme hors norme ? Quels liens sont établis entre compétences lexicale et grammaticale ?

Outils d'analyse de la compétence lexicale

La compétence lexicale dans les grilles d'analyse critériées DELF / DALF

Les épreuves du DELF et du DALF consistent en tâches performatives, au cours desquelles on teste les compétences communicatives des candidats. La part des éléments dits « de faible niveau » est évaluée par le biais de grilles. Ces grilles de correction sont révélatrices de la difficulté à évaluer de façon objective et précise la compétence lexicale, même si elles contiennent des éléments qui témoignent d'une conception large du lexique, dans une optique communicative.

Extrait de la grille de correction¹ de la production orale du niveau A2 :

Lexique (étendue et maîtrise)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne							

Lorsque nous présentons cette grille aux étudiants du Master parcours FLES, nous les amenons à relever les éléments suivants :

- La distinction entre étendue (critère quantitatif) et maîtrise (critère qualitatif) du lexique : il ne suffit pas de connaître un certain nombre d'UL, mais il faut être capable de les utiliser ;
- L'aspect quantitatif adapté au niveau (« répertoire limité ») se retrouve dans les critères, auquel s'ajoute la notion d'usage, en fonction des situations de communication. Sont donc évaluées la connaissance des UL mais aussi la capacité à les utiliser (connaissances déclaratives et procédurales). Remarquons qu'un usage « adéquat » du lexique peut recouvrir plusieurs compétences, y compris celle de la maîtrise des registres de langue.

Extrait de la grille de correction de la production écrite du niveau B1 :

¹ <https://www.france-education-international.fr/hub/diplomes-tests?langue=fr> consulté le 30/11/21

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE					
<p>Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.</p>	0	0,5	1	1,5	2
<p>Maitrise du vocabulaire Montre une bonne maitrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.</p>	0	0,5	1	1,5	2
<p>Maitrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes</p>	0	0,5	1	1,5	2

pour être suivies facilement le plus souvent.					
---	--	--	--	--	--

Au niveau B1, les critères concernant les éléments de faible niveau, dont le vocabulaire, sont nettement plus détaillés. On y retrouve les aspects quantitatifs et qualitatifs (étendue et maîtrise), auxquels s'ajoutent (il s'agit de la grille de production écrite) les aspects de maîtrise de la forme des UL. On retrouve dans les critères portant sur l'étendue du vocabulaire, l'idée que ce vocabulaire doit être un outil de communication. Il est d'ailleurs intéressant de voir apparaître à ce niveau la valorisation de la compétence stratégique, qui permet de compenser les lacunes de vocabulaire (usage de périphrases). Les critères concernant la maîtrise sont par contre très flous : en quoi consistent des « erreurs sérieuses » ? S'agit-il d'erreurs portant sur le choix des UL (erreur sémantique), sur le registre de langue (inadapté à la situation de communication) ? Et il est pour le moins surprenant que la ponctuation et la mise en page, compétences relevant de la cohérence textuelle, figurent dans la catégorie « orthographe lexicale ».

Ces grilles de correction permettent donc aux futurs enseignants d'avoir une idée des critères d'évaluation de l'usage du vocabulaire en discours (essentiellement en production), mais il nous a semblé essentiel de leur donner des outils d'analyse plus précis des erreurs lexicales, dans la mesure où la compétence lexicale constitue, tout comme la compétence grammaticale, un marqueur de l'interlangue de l'apprenant.

Outils d'analyse des erreurs lexicales

Dans son ouvrage *L'interprétation de l'erreur*, Martine Marquillo Larruy (2003) classe les erreurs selon le niveau où elles interviennent :

- niveau infraphrastique : erreurs d'orthographe et d'accentuation, choix du lexique ;
- niveau phrastique : ordre des mots, construction verbes / prépositions, construction des phrases complexes ;
- niveau transphrastique et textuel : cohérence globale du texte, progression de l'information, usage adéquat de la ponctuation, cohérence des systèmes temporels ;
- niveau pragmatique : registre de langue, inadéquation à la situation de communication.

Nous voyons ici que les erreurs lexicales sont cantonnées au niveau infraphras-

tique, c'est-à-dire le niveau le plus fin. Or, il nous semble que les erreurs lexicales interviennent à tous les niveaux. Les erreurs lexicales peuvent avoir une influence directe sur le niveau textuel (en raison d'un mauvais choix lexical on ne comprend pas le message), et bien entendu, sur le niveau pragmatique. De même, une erreur sur le comportement syntaxique et collocationnel d'un mot interviendra au niveau phrastique.

Hamel et Milicevic (2007, p. 25), considèrent les erreurs lexicales comme des « erreurs ayant pour cause des connaissances insuffisantes des propriétés sémantiques, formelles et combinatoires des unités lexicales ». On peut ainsi catégoriser les erreurs lexicales en trois classes majeures : les erreurs sur le sens de l'UL, les erreurs sur sa forme (écrite et orale), les erreurs sur ses propriétés de combinatoire syntaxique et lexicale.

Granger et Monfort (1994, p. 3) adoptent une conception plus large des erreurs lexicales :

Nous classerons comme lexicales toutes les erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celles-ci soient d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammatical (les propriétés morfo-syntaxiques du mot).

Les auteurs proposent ainsi le schéma d'analyse des erreurs suivant :

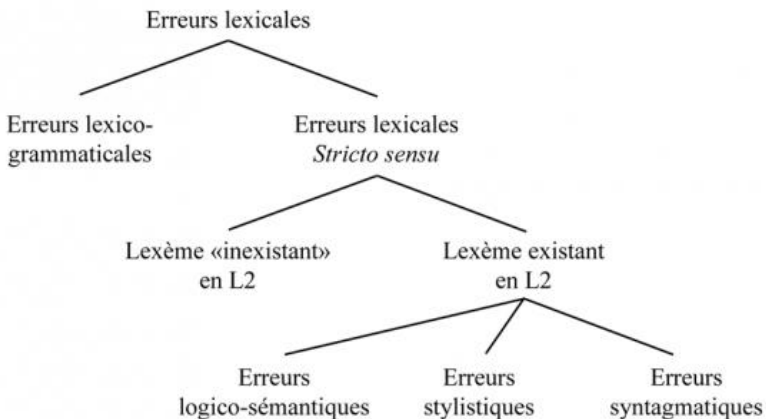


Figure 1 : Classification des erreurs lexicales de Granger et Monfort (1994, p. 5)

Cette classification est certes complète, mais nous allons voir, à partir d'exemples concrets, qu'il est parfois difficile de savoir dans quelle " case " ranger une erreur. Les exemples qui vont nous servir d'illustration ont été relevés dans des productions d'apprenants de FLE.

Erreurs lexico-grammaticales : elles portent sur la non maîtrise des propriétés morpho-syntaxiques inhérentes à l'UL employée, par exemple :

- Erreur de genre : **le langue anglaise* ;
- Erreur sur un pluriel irrégulier : **les animals* ;
- Erreur sur une construction verbale (verbe pronominal ou non) : **le temps améliore*.

Les auteurs ne rangent pas dans cette catégorie les erreurs d'orthographe lexicale.

UL inexistante : il peut y avoir une erreur sur la forme du mot (le mot est mal prononcé ou mal orthographié et n'est plus reconnaissable), un calque à partir de la L1, une application erronée des règles de dérivation ou de construction des mots.

*Il y a une pisode comme ça quand Amélie mange le caramel putin, elle utilise le cuiller frapper le putin ;

*Je suis émouvée.

Resituons le contexte de production de la phrase n°1 : l'étudiant parlait du film *le Fabuleux destin d'Amélie Poulain*, et faisait référence à la scène où elle casse la croûte de sucre de sa crème brûlée. **pisode* est une erreur de segmentation (un *épisode* et non pas **une pisode*) ; quant à **putin*, erreur savoureuse, on peut légitimement penser qu'il s'agit d'un calque de l'anglais *pudding*, car l'étudiant méconnaît le terme *crème brûlée*.

Le deuxième exemple illustre une erreur de dérivation, à partir du verbe *émouvoir*.

Erreur logico-sémantique : il s'agit d'une erreur sur le sens du mot. Le mot existe, mais ce n'est pas ce mot qu'il aurait fallu employer dans ce contexte, le sens n'est pas le bon. Ainsi, un apprenant qui, en désignant une *table*, dirait *c'est une chaise*, commettrait une erreur logico-sémantique.

Il a besoin d'une interjection ;

Les médecins ont collé une pommade pour le soigner ;

Enfin, mettez votre plat à brûler dans le four (*à la fin de l'explication d'une recette de*

cuisine).

Dans le premier exemple, on peut penser que l'apprenant a confondu *injection* et *interjection*. Dans la deuxième phrase, on peut penser qu'il s'agit aussi d'une erreur de collocation, l'apprenant ne sait pas que c'est le verbe *appliquer* ou *passer* qui s'emploie avec *pommade*. Quant au dernier exemple, l'apprenant a confondu les verbes *brûler* et *cuire*.

Erreurs stylistiques : on peut classer ici les erreurs de registre de langue, par exemple un mot familier employé dans un texte à destination d'un enseignant, comme dans l'exemple ci-dessous :

Je suis allé me promener dans le parc, c'était le plus mauvais avec les *dégulasses couleurs de l'automne, je déteste cette saison !

Remarquons ici que le mot **dégulasse* cumule une erreur de forme (le mot, en tant que tel, est inexistant) et de registre, dans une production écrite à destination d'un enseignant, on aurait pu attendre un terme plus approprié.

Erreurs syntagmatiques : elles sont très fréquentes. En effet, il est difficile pour les apprenants de maîtriser le comportement syntaxique des UL, surtout dans certaines constructions très spécifiques, et dans les collocations :

Il a cassé la jambe ;

Félix est très en colère, il se dresse ses cheveux ;

Demander une question.

Nous présentons ces outils d'analyse aux étudiants de master en les invitant à pointer leurs limites, et à éventuellement les adapter en créant leurs propres catégories. Ainsi, dans le schéma de Granger et Monfort, la catégorie UL inexistante ne nous paraît pas opérationnelle en tant que telle, car elle peut recouvrir diverses compétences (orthographe lexicale, calque de la L1, etc.). De même, de nombreuses erreurs peuvent être classées dans plusieurs catégories (une erreur lexico-grammaticale de genre peut avoir une conséquence sur le sens, par exemple). Le but de cette analyse des erreurs lexicales n'est pas d'établir des catégories rigides (ce qui d'ailleurs n'aurait pas d'intérêt didactique), mais d'avoir une vision de l'interlangue de l'apprenant, et de proposer des remédiations adaptées.

Application des outils d'analyse à une production d'apprenant

L'un des exercices proposés aux étudiants du master parcours FLES de l'UGA lors de l'épreuve finale de didactique du lexique consiste en l'analyse des erreurs lexicales dans une copie d'apprenant. Voici l'exercice donné à la promotion

2019-2020, première session² :

Dans cette production d'un apprenant de niveau B1, relevez et analysez les erreurs lexicales. Vous utiliserez la classification des erreurs présentée dans le cours. Attention : ne relevez pas les erreurs grammaticales (de type conjugaison, par exemple). Toutes les erreurs de l'apprenant ont été conservées.

Consigne donnée aux apprenants : citez 4 raisons pour lesquelles les Français aiment le sport, et expliquez ce que cette pratique leur apporte.

La plupart des français font du sport pour le plaisir. Des activités sportives apportent beaucoup de rires et de plaisirs aux français. Les français peuvent se sentir les joies pendant les sports. Dans ce cas, ils peuvent rester toujours un bon humeur.

En plus, les français font du sport pour la santé. Comme tout le monde connaît, de faire du sport souvent est un bon façon pour garder une bonne situation physique. Si on fait du sport régulièrement, on ne tombera pas malade facilement.

Beaucoup de français aiment le sport pour le dépassement de soi. Ils pensent que de pratiquer aux activités sportives peut leur apporter un grand sens de dépassement.

Il y a nombreux français qui aiment le sport pour respecter la règle de vie. Ils font du sport régulièrement et vivent en règle. Ils pensent que c'est une bonne mode de vie.

Nous avons sélectionné deux copies d'étudiants³ répondant à cette consigne, l'une proposant une analyse cohérente des erreurs, l'autre au contraire témoignant d'une difficulté non seulement d'analyse des erreurs lexicales mais aussi d'identification (certaines erreurs n'ayant pas été relevées).

Exemple de copie appliquant une analyse cohérente des erreurs

Erreurs lexico-grammaticales :

bon humeur : erreur de genre, *bonne humeur*

un bon façon : erreur de genre, *une bonne façon*

une bonne mode : erreur de genre *un bon mode* (ou confusion des homonymes : *la mode / le mode*)

Erreurs syntagmatiques / de construction :

Rester toujours un bon humeur : oubli de la préposition *de* et mauvais usage du déterminant indéfini qui devrait être un partitif : *rester toujours de bonne humeur*. Erreur à la fois combinatoire, discursive et de connaissance de l'expression idiomatique.

² En raison de la pandémie due au Covid, cette épreuve s'est déroulée non pas sur table mais à distance. Les étudiants pouvaient donc consulter leurs cours écrits et s'appuyer sur les outils théoriques et tout autre document qui leur serait utile.

³ Les étudiants du Master FLES ne sont pas tous francophones natifs.

Ils pensent que de pratiquer : ajout d'une préposition après la conjonction de subordination : *ils pensent que pratiquer*

Pratiquer aux activités : erreur combinatoire *pratiquer* est transitif direct *pratiquer des activités*

Il y a nombreux : il y a de nombreux erreur combinatoire dans cette omission

Respecter la règle de vie : la construction interdit l'article défini : *une/leur règle*

Erreurs logico-sémantiques :

Apportent beaucoup de rires : l'unité lexicale existe mais n'est pas pertinente dans ce contexte, *joie* eût été plus juste et correspond à une expression attestée en français

Se sentir les joies : erreur de construction et confusion de deux expressions : *ressentir les joies de quelque chose* (non pronominal et suivi d'un complément) et *se sentir en joie* expression figée

Connait : l'unité lexicale adaptée aurait été *sait*.

Situation : confusion entre *situation* et *condition* dans la collocation *condition physique*

Vivent en règle : erreur sur le sens de cette collocation qui ne peut s'employer ici. *Vivent selon leurs règles* aurait été plus acceptable, mais malgré tout l'expression demeure obscure.

On constate que cet.e étudiant.e s'est bien approprié les catégories proposées et qu'il.elle les applique de façon cohérente. Les analyses d'erreurs lexico-grammaticales et logico-sémantiques, notamment, nous semblent très claires. Sans véritable surprise, c'est la catégorie des erreurs syntagmatiques / de construction qui donne lieu à des imprécisions ou analyses contestables, en effet cette catégorie, qui mêle syntaxe et lexicale, en s'attachant au comportement syntaxique des UL, est celle qui pose le plus de problème aux étudiants.

Exemple de copie témoignant d'une difficulté d'analyse des erreurs

Erreurs Lexico-grammaticales :

'*toujour*' => erreur de genre

'*un bon humeur*' => idem

'*Un bon façon*' => idem

'*Une bonne mode de vie*' => idem

UL inexistante :

'*Rester (...) un bon humeur*' => erreur de forme, 'de' bonne humeur

'*Pratiquer aux activités sportives*' => erreur de forme, 'des' activités sportives

'*Un grand sens de dépassement*' => erreur de forme, 'du'

'*Il y a nombreux*' => erreur de forme, oubli de 'de'

Erreurs Logico-Sémantique :

'*beaucoup de rire*' => erreur de collocation

'*comme tout le monde connaît*' => 'sait'

Pour respecter la règle de vie => 'hygiène'

Vivent en règle => idem

'*se sentir les joies*' => erreur de collocation

Erreur Syntagmatique :

De faire du sport souvent est un bon façon => erreur de construction

On voit dans cette copie que l'étudiant.e éprouve des difficultés certaines dans l'identification et l'analyse des erreurs. Remarquons tout d'abord qu'il.elle semble ne pas avoir saisi ce que recouvrait la catégorie « UL inexistante » : en effet, les UL ou segments de phrases relevés, certes erronés ou dont la formulation pose problème, ne sont pas inexistantes (ce qui serait le cas de « toujours » qui présente une erreur d'orthographe lexicale, alors que cet.te étudiant.e la classe dans les erreurs de genre), les erreurs seraient plutôt de nature syntagmatique. Et alors même que de nombreuses erreurs syntagmatiques peuvent être relevées dans la production, celles-ci ne sont pas analysés comme telles ici (l'étudiant.e les considérant comme des erreurs de forme, alors que ce type d'erreur fait référence à la forme de l'UL et non pas à sa place dans la phrase).

Bilan et perspectives

L'analyse des erreurs lexicales d'apprenants dans le cadre d'une formation d'enseignants de FLE vise essentiellement à avoir une vision du niveau de l'interlangue du public, et à proposer une remédiation adaptée. Les catégories d'analyse de ces erreurs, tout comme les difficultés éprouvées par les futurs enseignants pour les appliquer, plaident en faveur d'une vision élargie du lexique et de la compétence lexicale. Lorsque nous proposons ces catégories d'analyse à nos étudiants, nous insistons sur le fait que l'intérêt n'est pas de "faire rentrer les erreurs lexicales dans des cases", mais de prendre conscience d'une part de la place centrale de la compétence lexicale dans la compétence en LE, et d'autre part que cette compétence est indissociable des compétences grammaticales, pragmatique et culturelle.

Références bibliographiques

CAVALLA Cristelle., CROZIER Elsa, DUMAREST Danielles et RICHOU Claude. *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Clé International. 2009.

GRANGER Sylviane et MONFORT Guy. « La description de la compétence lexicale en langue étrangère

: perspectives méthodologiques », *Aile*, 3 / 1994 : *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*
<http://aile.revues.org/4890> consulté le 30/11/21

GROSSMANN, Francis. Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, pp. 163-183. 2011. <https://journals.openedition.org/pratiques/1732> consulté le 30/11/21

HAMEL, Marie-Josée, MILIČEVIĆ, Jasmina. Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), 25-45. 2007. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733> consulté le 30/11/21

MARQUILLO LARRUY Martine. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International. 2003.

TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette. 1996.