

Réflexion sur la notion d'erreur lexicale Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE

Djelloul Haboul
Laboratoire de Didactique
de la Langue et des Textes
Université Yahia Farès de Médéa

Résumé

La présente contribution vise à rendre compte de la notion d'erreur lexicale en production écrite. Si l'on compte aujourd'hui nombreux travaux sur l'orthographe et la morpho- syntaxe, il n'est pas de même pour le lexique qui, malgré le regain d'intérêt dont il bénéficie ces dernières années, reste le «parent pauvre» de la didactique du FLE. Notre volonté de nous intéresser à la notion d'erreur lexicale tire son origine des résultats d'un travail de recherche mené dans le cadre des activités du Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes (L.D.L.T) et ayant pour objet la compétence dérivationnelle en corrélation avec la compétence scripturale chez des lycéens algériens apprenants du FLE (Haboul, 2010). L'examen de ces résultats a suscité chez nous de nombreuses questions relatives à l'erreur lexicale et à son traitement en didactique du FLE qu'il nous semblait important d'explorer: Qu'est-ce qu'une erreur lexicale? Quelle structure pour une typologie des erreurs lexicale en FLE? Et quel intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicale en didactique des langues?

Mots clés : Lexique, Erreur lexicale, Analyse des erreurs , Typologie des erreurs lexicales.

ملخص

هذه المساهمة تهدف إلى تبين مفهوم الخطأ اللفظي في التعبير الكتابي. إذا كان هناك العديد من الدراسات حول الهجاء والنحو، فإن اللفظ مازال لم ينل ما يستحقه من اهتمام في تعليمية الفرنسية على الرغم من بعض المجهودات في السنوات الأخيرة. رغبتنا في الإهتمام بالخطأ اللفظي ترجع إلى نتائج بحث قمنا به في إطار نشاطات بحث مخبر تعليمية اللغة والنصوص حول موضوع الكفاءة الإشتقاقية وعلاقتها بالكفاءة الكتابية في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الثانوي (هبول, 2010). نتائج هذه البحث أثارت لدينا العديد من الأسئلة المتعلقة بالخطأ اللفظي ومعالجته: ماهو الخطأ

اللفظي؟ وماهي البنية التصنيفية للأخطاء اللفظية في اللغة الفرنسية لغة أجنبية؟ وما الهدف من إنشاء تصنيف للأخطاء اللفظية في تعليمية اللغات؟
كلمات مفتاحية: اللفظ - الخطأ اللفظي - تحليل الأخطاء - تصنيف الأخطاء اللفظية

1. Les résultats d'une recherche préliminaire

Dans le cadre des activités de recherche du Laboratoire L.D.L.T installé à l'Université de Médéa, nous avons effectué une analyse des erreurs commises au niveau de la suffixation nominale tirées d'un corpus constitué de 98 textes rédigés par des élèves de 3^{ème} année secondaire (Haboul, 2010). L'objectif de recherche était de décrire la compétence dérivationnelle¹ des apprenants investigués et de vérifier nos hypothèses selon lesquelles le développement de la compétence dérivationnelle consiste à découvrir de plus en plus de régularités. De plus, la connaissance des règles de construction de mots (dorénavant RCM) résulte d'un travail cognitif de la part de l'apprenant (Lûdi, 1993, p.12).

Les résultats de notre analyse des erreurs ont confirmé nos hypothèses de départ sur les connaissances des RCM chez les apprenants et nous ont permis de dresser un descriptif, quoique relatif, de la compétence dérivationnelle de notre groupe d'informateurs:

- Un certain nombre de règles lexicales sont partagées par la majorité des apprenants investigués et qui concernent en particulier les règles permettant de former des noms d'action : [V + -ment, -ion, -age], des noms d'agent : [V + -eur] et des noms de propriété : [Adj. + -ité, -esse, ance/ence]. L'application de ces règles a donné lieu à des formes «possibles», mais non attestées dans le lexique conventionnel: *RÉUSSISMENT (RÉUSSITE); *DIMINUEMENT (DIMINUTION).

¹ D. 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 RCM.

- Une méconnaissance des distributions des régularités des suffixes ; ceux-ci étant employés de façon arbitraire par les apprenants.
- Une méconnaissance des distributions des allomorphes concernant les bases lexicales et les suffixes: *CRUELITÉ (CRUAUTÉ); *SUPERIEURITÉ (SUPÉRIORITÉ).
- Une dispersion, dans les constructions des apprenants, quant il s'agit de l'application de la règle ajoutant un segment morphologique dans les unités lexicales construites: *INVENTATEUR (INVENTEUR); * CRÉEUR (CRÉATEUR).
- D'autres erreurs sont de nature sémantique et résultent d'une distorsion entre la signification prédictible des mots construits à partir des RCM et la signification attestée de ces mots: ISOLATION dans le sens de ISOLEMENT; APPARENCE pour APPARITION.
- Une absence des marques transcodiques dans les noms construits que nous expliquons par les distorsions entre les systèmes morphologiques du français et celui de l'arabe.

L'analyse des erreurs effectuée a montré que les apprenants produisent des erreurs plus par ignorance des mots attestés dans le lexique conventionnel du français que par l'application des RCM. Ceci revient au fait que le lexique construit du français est constitué d'un grand nombre de mots irréguliers qui ne peuvent être expliqués que par des règles secondaires telles que les règles de troncation et les règles d'allomorphie concernant les bases ou les affixes.

Ces résultats importants tant sur le plan psycholinguistique que sur celui didactique restent néanmoins incomplets pour construire une réelle intervention didactique au profit de l'enseignement du lexique. Il nous a paru donc nécessaire d'élargir notre cadre de recherche pour explorer les problèmes liés à l'erreur lexicale et à son traitement en classe du FLE.

2. Contexte épistémologique

Examiner les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE montre une réalité paradoxale qui invite à réfléchir aussi bien les linguistes que les didacticiens: alors que dans le domaine des sciences du langage, le lexique est redevenu un champ d'étude en plein essor, la didactique du lexique est considérée depuis toujours comme le «parent pauvre» de la didactique des langues. Calaque et Grossmann (2000, p.05) expliquent la minoration du fait lexical durant une trentaine d'années par la domination des théories transformationnelles et génératives et ajoutent que « *puisque'il s'agissait d'établir des règles, le lexique, lieu de l'irrégularité, ne pouvait apparaître que comme un résidu*». En outre, l'enseignement du vocabulaire se faisait par imprégnation ou par essais et erreurs, grâce à des explications de texte sans distinguer entre la valeur du lexique dans la langue et sa valeur dans l'emploi à travers le discours.

Les pratiques enseignantes relatives au lexique en classe du FLE en Algérie 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 du vocabulaire 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 d'une unité lexicale.*» (Anctil, 2010, p.08). Vancomelbeke (2004, p.07) affirme que:

Force est de constater 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.

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. De plus, l'absence de règles claires et consensuelles régissant le lexique «*lieu d'irrégularité*»,

contrairement à la grammaire ou 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.

3. Enjeux de l'erreur lexicale en didactique du FLE

Nous avons choisi d'explorer la question du lexique sous l'angle de l'erreur lexicale qui nous semble fondamentale, puisqu'elle est une source précieuse d'informations sur la façon dont les étudiants acquièrent cet aspect de la langue. Pour cela, nous nous intéresserons d'abord, à la notion d'erreur lexicale en tant que telle, puis nous présenterons les niveaux d'une typologie des erreurs lexicales axée sur une approche syntagmatique et paradigmatique.

3. 1. L'erreur lexicale en français langue étrangère

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 (1995) considère comme erreur lexicale les barbarismes, les impropriétés, les approximations lexicales et les pléonasmes. Alors que Lefrançois et coll. (2005, p.23) 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*», ainsi que les mots appartenant au registre familier.

À ce sujet, Anctil (2010, p.14) 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 lexicale¹, et en fonction de leur positions relativement aux

¹ Anctil (2005:07) distingue entre *maîtrise lexicale* 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*».

maladresses lexicales, type de dysfonctionnement assez fréquent dans les rédactions.». Et il ajoute que « par conséquent, le diagnostic de problèmes lexicaux par les enseignants peut s'avérer difficile, puisque les limites mêmes du concept ne sont pas bien définies (Ibid.).

Si la définition de l'erreur lexicale semble loin de faire un consensus, cerner l'erreur lexicale et l'évaluer s'avère une entreprise encore plus délicate. Denance (1999, p.11) 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.

Par ailleurs, et dans le contexte du FLE en Algérie, il existe, à notre connaissance, peu de travaux sur l'erreur lexicale et son traitement en classe du FLE. Par contre, nous citons un bon nombre de travaux qui s'intéressent aux erreurs linguistiques d'apprenants algériens du FLE, mais qui adoptent une approche explicative de l'erreur plutôt qu'une analyse descriptive en se limitant au recours aux interférences langue source (arabe)-langue cible (français) afin d'expliquer et /ou d'expliquer les processus ayant mené au type d'erreur traité¹.

¹ Voir, entre autres, Amorouayach, E. (2009). «Typologie d'erreur par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue.» *Synergie Algérie*, 08, p.25-32; Outaleb, A. (2010). «Erreurs » d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi-ouzou. Thèse de doctorat de l'Université de Nice Sophia Antipolis.

3. 2. Quelques travaux sur l'erreur lexicale

Pour Granger et Monfort (1994, p.55-56), 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.*». 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. 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, et des erreurs lexicales *stricto sensu* (sémantiques, stylistiques et syntagmatiques).

Appliquée aux erreurs tirées d'un corpus de 19 rédactions d'apprenants hispanophones de l'anglais, Augustín Llach (2004) propose une classification qui 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 la perspective de l'interférence. Le critère pédagogique doit servir à orienter les pratiques enseignantes. Il consiste à spécifier l'unité lexicale (dorénavant UL) en jeu dans l'erreur en vue 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.

Dans l'objectif de décrire les problèmes lexicaux auxquels sont confrontés les étudiants universitaires et leurs stratégies de résolution, D. Anctil (2005) a développé une typologie structurale des problèmes lexicaux basée sur les concepts linguistiques de la théorie Sens-Texte. Cette typologie a permis de classer les problèmes lexicaux relevés dans un corpus constitué de 103 textes produits par des étudiants scolarisés en

français et 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*. La typologie proposée par 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 est bien traduit par Luste-Chaa (2009) dans le cadre de sa typologie qui adopte une vision syntagmatique et paradigmatique de l'erreur lexicale.

3. 3. Notre définition de l'erreur lexicale

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. Nous retenons trois définitions de l'erreur lexicale qui nous semblent se réunir 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, p.58-59)

Résultat de la transgression de la norme concernant une propriété d'une unité lexicale (sens, forme, propriété de combinatoire). (Anctil, 2008, p.351)

Toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles ou combinatoires). (Luste- Chaa, 2009, p.166).

La définition proposée par Granger et Monfort (1994) s'appuie 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 terme¹. Deuxièmement, le manque de connaissance sur les UL devrait porter, selon ces auteurs, sur les seuls aspects logico-sémantique, stylistique, collocationnel, et lexicogrammatical; 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 langue étrangère.

Quant à la définition proposée par Dominic Anctil (2008), on lui reproche le fait d'être construite autour de la notion de norme qui

¹ Voir Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier-Crédif.

n'est pas facile à intégrer dans un travail sur le lexique en raison de la pluralité d'une telle notion¹. 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 ne va de même pour la définition de Olha Luste- Chaa (2009) où l'emploi du terme *manifestation* nous semble flou par rapport au terme *erreur* qui semble le plus approprié. Par contre, cette définition a l'avantage de bien résumer les différents aspects pouvant faire 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 suit:

Erreur qui concerne une propriété de l'unité lexicale, qu'elle soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico-grammatical.

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 de ceux qui relèvent de ses propriétés de combinatoire, sans négliger les liens qu'entretient le lexique avec la grammaire et la pragmatique.

¹ Voir Marcellesi, C. (1976). «Norme et enseignement du français» *Cahiers de linguistique sociale*, 01, p.07-10.

4. La structure d'une typologie des erreurs lexicales

L'utilisation d'une UL implique la maîtrise, non seulement, de sa forme et son sens, mais aussi des relations qu'elle entretient avec les autres unités et son emploi syntaxique. Une telle réalité doit être prise en considération dans l'analyse des erreurs lexicales. En effet, il est souvent difficile de déterminer le domaine duquel relève une erreur lexicale d'autant plus que certaines erreurs s'inscrivent dans les frontières entre tel ou tel domaine.

Il nous paraît judicieux d'adopter une démarche syntagmatique et paradigmatique dans l'analyse des erreurs lexicales en allant du mot, à la phrase et au texte. Selon cette démarche, l'identification et l'analyse d'un segment erroné ne doit pas se limiter uniquement à l'UL:

Pour être efficace, une telle analyse doit tenir compte de l'environnement linguistique immédiat (le cotexte) de l'unité lexicale erronée; solliciter, quand c'est nécessaire, des contextes suffisamment larges qui dépassent le cadre de la phrase et qui nécessitent d'analyser l'ensemble du texte; et prendre en compte la situation de production du discours donné (Luste-Chaa, 2009, p.163)

Ainsi, la typologie descriptive adoptée sera structurée selon trois niveaux d'analyse allant de la sélection lexicale en fonction d'acte de parole et de type de discours au choix de l'unité lexicale et la formation du lexique, en passant par les relations sémantiques et syntaxiques de l'UL. Cet ordre correspond à l'ordre qui simule l'ordre des compositions des textes et les représentations sémantiques associées: « *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 lexicale (le cotexte).*» (Luste-Chaa, 2009, p.167). À l'intérieur de chaque niveau, les erreurs lexicales seront regroupées par familles relevant du même problème lexical.

4. 1. Le genre de l'écrit et le contexte

En produisant un texte écrit, le scripteur s'investit afin d'assurer des choix lexicaux compatibles avec l'intention de communication et le type de discours. Aussi, la sélection lexicale est-elle fonction de plusieurs paramètres: la planification du discours, les caractéristiques de l'apprenant (l'âge, le niveau socio-culturel, l'étendue du vocabulaire, etc.), les paramètres énonciatifs (l'ancrage énonciatif et l'acte de discours principal) et thématiques (l'objet du discours déployé en une isotopie singulière et dominante).

Ce premier niveau d'analyse, consacré à l'intention communicationnelle et au genre de l'écrit de façon globale, nous amène à revoir notre définition de l'erreur lexicale. Si l'erreur lexicale désigne une manifestation d'une transgression d'une des propriétés intrinsèques de l'UL, elle peut aussi être caractérisée par son absence à la surface du texte. Cette unité lexicale étant requise par l'isotopie dominante du sujet abordé.

Ainsi, l'erreur lexicale doit être définie comme

Une erreur qui concerne une propriété formelle, sémantique, stylistique, collocationnelle ou lexicogrammaticale, de l'unité lexicale, que celle-ci soit actualisée dans le texte ou même absente de sa surface.

Sont regroupés dans ce premier niveau d'analyse les problèmes de planification, d'énonciation et de modalités énonciatives, de connecteurs et de marqueurs de portée, d'orientation et point de vue du procès, ainsi que de disponibilité de l'UL à la surface du texte en fonction du domaine référentiel identifié.

4. 2. Lexique - grammaire et cotexte

Dans ce deuxième niveau d'analyse, sont regroupés les problèmes qui relèvent des relations entre l'UL erronée et son environnement immédiat (le cotexte). Ces relations peuvent se présenter sous plusieurs formes: le cotexte est dominé par une certaine configuration syntaxique quand l'unité fautive implique une transformation d'énoncé attesté (le passif, par exemple); le

cotexte est figé quand l'unité est complexe et ne peut pas être librement soumise à n'importe quelle transformation (expression, collocation, phraséologie, gallicisme, etc.). Les domaines concernés par les erreurs combinent la représentation sémantique et l'organisation syntaxique.

4. 3. Choix des unités lexicales: organisation et formation du lexique

Ce troisième niveau regroupe les erreurs qui ont trait directement à l'UL. Ces erreurs se présentent donc comme exclusivement lexicales. En effet, le contexte devient moins utile dans le repérage de ces erreurs, et il y aura un consensus sur le segment à corriger, sur la solution disponible et sur l'explication de l'erreur sanctionnée. Le segment erroné se limite souvent à une UL ou, tout au plus, au syntagme auquel celle-ci appartient. C'est à ce niveau que les aspects morphosyntaxique et morphosémantique de la langue interviennent (dérivation, composition, construction, relations lexicales, emploi des prépositions, etc.).

Niveau d'analyse	Classes 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
	Évaluatifs
	Collocations, expressions figées, gallicisme
Choix des unités lexicales	Orthographe lexicale d'usage
	Construction interne
	Construction externe
	Hiérarchie sémantique
	Synonymie, polysémie et combinatoire sémantique

Tableau 01: Les niveaux d'analyse constituant une typologie des erreurs lexicales selon une approche syntagmatique et paradigmaticque (Luste-Chaa, 2009)

5.L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales

S'il est aujourd'hui pertinent d'avoir des outils efficaces d'analyse en didactique des langues, l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales, à la fois claire, complète et adaptée reste nécessaire. L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs trouve principalement sa source dans la nécessité d'analyser l'erreur, de la décrire, de l'expliquer et d'en trouver la source. L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales peut être de plusieurs ordres :

- Le relevé systématique des erreurs renseigne sur la compétence réelle de l'apprenant et sur l'évolution de son vocabulaire.
- Une typologie des erreurs lexicales permet d'effectuer une analyse statistique et qualitative du vocabulaire de l'apprenant en fonction des différents types de textes.
- Si l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales a pour objectif d'identifier les erreurs lexicales et de les décrire, elle se doit de chercher les sources possibles de leur apparition. Ainsi, une typologie explicative est nécessaire pour compléter le travail d'analyse.
- L'analyse des erreurs lexicales engage une réflexion sur le lexique en termes psycholinguistiques et permet d'enrichir les recherches sur les acquisitions lexicales en langues maternelle, seconde ou étrangère.

L'analyse des erreurs ne se limite pas seulement à leur identification mais aussi et surtout à leur explication à partir des sources susceptibles de leur présence. L'erreur doit donc fournir à l'enseignant un retour d'apprentissage en lui permettant de voir où en sont ces élèves, ce qu'ils ont acquis, leur degré de compétence ainsi que l'étendue de leur interlangue. Dans ce sillage, une typologie descriptive des erreurs lexicales doit être

accompagnée d'une autre typologie à visée explicative. Ainsi, le travail d'analyse ne se résumera pas à une description en termes linguistiques, mais sera traduit également par une explication pouvant générer différentes pistes pour une didactique du lexique, ou plutôt de l'erreur lexicale !

Conclusion

L'élaboration d'une typologie des erreurs occupe jusqu'à aujourd'hui l'intérêt des chercheurs. Mais les recherches dans ce domaine se heurtent à la difficulté de présenter un classement exhaustif des erreurs des apprenants vu la diversité, d'une part, des types d'erreurs, et d'autre part, des sources d'influence possibles de leur production.

Bibliographie

- 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.
- Anctil, D. (2008). «Caractérisation de la notion d'erreur lexicale et description des problèmes lexicaux d'étudiants universitaires.». *Autour des langues et du langage: perspectives multidisciplinaires, Colloque international des étudiants chercheurs en linguistique et didactique des langues, Grenoble 4-7 Juillet 2006*. Grenoble, PUG, p. 349-356
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} 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
- Calaque, E., Grossmann, F. (2000). «Enseignement/apprentissage du lexique». *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 21, p.05

- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen, Niemeyer, (réimpression aux presses universitaires de Lille 1991)
- Denance, M. (1999). «L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'évaluation de l'épreuve uniforme» *Correspondance*, vol.4, 04, p.11-12.
- Granger, S. et Monfort, G. (1994). « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *AILE*, 03, p. 55-75
- 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
- Haboul, D. (2010). « Compétence dérivationnelle et stratégies de communication. Cas d'élèves du secondaire». *Synergies Algérie*, 11, p.75-83
- 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
- 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
- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat de l'Université de Metz.
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris, Nathan, coll. «Les repères pédagogiques»