

Sommaire :

Introduction	page 2
I) Définitions	pages 3 - 11
1.1 Apprentissage d'une langue étrangère	pages 3- 4
1.2 L'erreur	pages 5 - 6
1.3 Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	pages 7 - 8
1.4 Le lexique	pages 9 - 11
II) Typologie et analyse d'erreurs	pages 12 - 23
2.1 les stratégies compensatoires liées à la langue 1	pages 13 - 17
2.2 Les stratégies compensatoires liées à la langue 2	pages 18 - 20
2.3 Les stratégies compensatoires extra-linguistiques	pages 21 - 23
III) Tentatives de remédiation	pages 24 - 31
3.1 Questionnaire et constat	pages 24 - 27
A) Questionnaire	
B) Constat	
3.2 Solutions mises en place	pages 28 – 31
A) L'utilisation d'un dictionnaire	pages 28 - 29
B) Intercorrection et autocorrection	pages 29 - 30
C) Travail de regroupement et travail sur la forme	pages 30 - 31
Conclusion	page 32
Bibliographie	page 33

Introduction :

A l'occasion de mon stage en responsabilité de seconde année d'I.U.F.M effectué au collège de Pérols, j'ai pu constater l'ampleur et la diversité des erreurs lexicales effectuées par les élèves lors de productions réalisées en classe ou à la maison.

Or, ma formation littéraire ne me permettait pas de comprendre l'origine de ces erreurs lexicales. Cependant, mon rôle, en tant que « facilitateur d'apprentissage », était de repérer ces erreurs lexicales, d'analyser les différentes opérations mentales mises en œuvre par les apprenants, afin d'essayer d'agir sur ces erreurs.

Je me suis aperçue dans mes classes que c'était souvent le manque de lexique ou la crainte de mal l'utiliser qui bloquaient certains élèves lors de différentes activités. Il y avait donc pour ces élèves un écart entre le « vouloir dire » et le « pouvoir dire » qui les incitait à avoir recours à différentes stratégies pour contourner leurs difficultés.

L'apprenant, étant confronté à des difficultés de communication, faisait donc appel à des stratégies dites compensatoires. Or l'utilisation de ces stratégies entraîne souvent des erreurs de production. Pourquoi ? Est-ce que ces stratégies « condamnent » systématiquement l'élève à faire des erreurs ou est-ce une mauvaise utilisation de celles-ci qui conduit l'élève à produire des énoncés erronés ? Comment des élèves, qui sont en cours d'apprentissage, peuvent-ils s'en sortir quand ils sont confrontés à des difficultés de communication ? Peuvent-ils y parvenir et comment ?

Afin de répondre à toutes ces questions, ma démarche s'articule en trois étapes. Tout d'abord, il m'a paru nécessaire de définir quelques termes primordiaux pour cette étude en m'appuyant sur la théorie. Puis, j'ai tenté de repérer, classer, et analyser toutes les erreurs lexicales rencontrées lors de productions effectuées en classe ou à la maison. Enfin, pour ne pas se limiter à une simple analyse, il m'a semblé essentiel de proposer des solutions et de les tester en classe pour essayer de remédier aux erreurs constatées.

I) Définitions :

1.1) Apprentissage d'une langue étrangère :

Apprendre une langue, c'est découvrir d'autres possibilités représentatives. En effet, la maîtrise d'une langue se fonde sur des représentations nouvelles et passe nécessairement par des opérations abstraites de classification, de généralisation et de mise en correspondance.

C'est pourquoi, comme le précisent Marie-Claude Tréville et Lise Duquette¹, la compréhension est considérée comme le tout premier stade de l'apprentissage parce qu'elle développe une aptitude à produire. C'est donc lorsque le stade de la production est atteint que l'on peut parler d'apprentissage, c'est à dire d'acquisition de connaissances (qu'elles soient déclaratives ou procédurales).

Pour ce qui concerne le processus d'apprentissage, Anderson, cognitiviste ayant une grande influence sur les chercheurs en apprentissage d'une langue étrangère (tels O'Malley et ses collaborateurs), considère que l'aptitude à apprendre se développe en trois étapes successives :

- a) il y a tout d'abord l'étape cognitive où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique.
- b) Ensuite, apparaît l'étape associative où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches complexes. Selon O'Malley et Chamot, cette phase correspond à l'interlangue, concept élaboré par Selinker (1972).

Avant d'aller plus loin, il me paraît indispensable de définir ce terme qui est essentiel à notre étude et qui est souvent défini différemment selon les auteurs. Selon J. Giacobbe², l'apprenant construit « une langue » qui lui est propre (l'interlangue), et que l'on ne peut, par conséquent, identifier ni avec sa langue 2 ni avec sa langue cible. Pour Duquette et Tréville, l'interlangue correspond au système structuré que l'apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère. C'est en fait le moment où l'apprenant est capable de se faire comprendre en langue deux sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.

¹ Tréville et Duquette : « Enseigner le vocabulaire en classe de langue »

² J. Giacobbe : « acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction »

- c) Enfin, la dernière étape pour apprendre une langue est l'autonomie. L'apprenant est alors en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui la gouvernent. A ce stade, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'apprentissage est l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle³.

Si l'on s'attarde sur l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère, on se rend vite compte que deux courants s'opposent. En effet, il y a d'un côté la position béhavioriste qui considère qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur. Ce courant part du postulat que l'acquisition d'une langue relève d'un processus externe consistant en la création d'habitudes verbales par répétition ou imitation. De l'autre côté, se trouve la Grammaire générative Transformationnelle, qui part du postulat que l'acquisition d'une langue étrangère relève d'un processus interne consistant en un dispositif inné en L1 qui serait réactivé en L2. Cependant comme le rappelle Anne Claude Berthoud et Bernard Py, l'individu naît avec des dispositions à comprendre et à produire une langue. Son aptitude au langage est un trait génétique mais sa réalisation passe par un apprentissage. Par conséquent, l'acquisition d'une langue ne peut pas relever d'un dispositif inné. De plus, puisque apprendre une langue est un processus cognitif et créatif qui permet à l'apprenant d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication, il est normal qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs.

³ Tardif (1992) « les stratégies d'apprentissage » Paul Cyr

1.2) L'erreur :

Comme nous l'avons vu, la position béhavioriste considérait qu'une bonne méthode devait conduire à un apprentissage sans erreur. Si des erreurs se produisaient, c'est que la méthode n'était pas correctement conçue ou alors, que des circonstances particulières liées à l'élève, (comme par exemple, la fatigue, l'inattention...) conduisaient à une performance imparfaite. L'erreur était donc considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Cependant, le statut de l'erreur s'est quelque peu modifié et aujourd'hui, l'erreur constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire qui reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives⁴. En effet, aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et constitue l'indice d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment son caractère systématique qui semble devoir légitimer cette hypothèse. L'erreur est une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant et permet de décrire la « connaissance » de la langue par l'apprenant à un stade donné. L'erreur révèle donc un premier succès. Elle se situe entre l'échec total (copie blanche...) et la totale réussite (l'énoncé correct). L'erreur représente un premier effort vers la communication et souvent même, elle n'entrave pas cette communication, dans la mesure où la compréhension est réalisée : l'information est parvenue, au moins partiellement, au destinataire.

Une fois conceptualisée, l'erreur a un double rôle : elle est bénéfique pour l'apprenant et pour l'enseignant. En effet, l'erreur constitue un outil pour l'apprenant : son évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Ce rôle de révélateur des hypothèses est indispensable parce qu'il permet à l'apprenant de s'auto analyser, de revenir sur ses productions et de comprendre quel aspect de la langue cible doit être revu, repensé et intégré à son propre système.

Pour l'enseignant, l'erreur est très souvent la preuve d'un système de «compétences transitoires.» Le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant de déterminer où en est l'apprenant, c'est à dire le renseigner sur le trajet déjà parcouru par celui-ci et lui permettre également de connaître le trajet qui lui reste à accomplir vers la langue cible. Tout ceci permet donc, à l'enseignant, d'avoir un retour sur les productions des élèves et facilite la remédiation.

⁴ S.P. Corder « Grammaires et didactique des langues » R. Porquier- H. Besse

Cependant, il ne faut pas oublier que toutes les erreurs ne sont pas pertinentes et qu'elles ne manifestent pas toujours un processus intéressant. C'est pourquoi, il est nécessaire de distinguer deux types d'erreurs :

- d'un côté, nous pouvons noter les erreurs systématiques liées à l'interlangue de l'apprenant. Ces erreurs dites de compétence et représentatives de la grammaire intériorisée de l'apprenant, ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant.
- De l'autre côté se trouvent les fautes dites de « performance » qui sont dues à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. Lorsqu'un élève fait une faute, il peut s'auto corriger sans réellement expliquer la cause de son énoncé erroné.

Il est bien évident que c'est sur le premier type d'erreurs que notre analyse se concentrera. Quoi qu'il en soit, l'analyse d'erreurs montre qu'un enseignant ne peut pas être un observateur. Il doit agir sur les erreurs et essayer d'y remédier. C'est pourquoi, nous ne nous contenterons pas d'observer les erreurs des élèves de cinquième et de quatrième dans cette étude, mais nous essaierons d'apporter une remédiation ou une réflexion sur les stratégies utilisées en anglais pour communiquer. Il paraît donc nécessaire de s'arrêter un moment sur le terme de stratégie, d'en donner une définition précise afin de s'orienter vers un type de stratégie qui sont les stratégies compensatoires.

1.3) Les stratégies d'apprentissage :

Si l'on prend la définition du Petit Robert, le terme stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire. » Pour De Villers (1992), le terme stratégie est « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif. » Or, ce que nous entendons par stratégie en didactique des langues, n'est rien d'autres que les moyens que se donne l'apprenant pour communiquer avec un interlocuteur.

Cependant, une distinction peut être faite entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication. Les stratégies d'apprentissage ont pour visée de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue⁵. Le but principal de ces stratégies n'est pas de communiquer mais d'apprendre. Ces stratégies d'apprentissage, que certains appellent techniques ou tactiques, peuvent donc se définir comme les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information. La prise de conscience de ces stratégies chez l'apprenant est donc essentielle et son intégration dans les pratiques de salle de classe est de rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie.

Les stratégies de communication, quant à elles, ont pour visée d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants. Ces stratégies de communication rendent compte de productions langagières dans des situations où il existe un écart entre les capacités linguistiques de l'apprenant et ses besoins de communication : il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec les moyens dont l'apprenant dispose (qu'ils soient linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace. En effet, selon Faerch et Kasper, les stratégies de communication sont des plans « potentiellement conscients » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques.

La différence majeure entre stratégie d'apprentissage et stratégie de communication est que pour la première, l'apprenant tente de mettre en œuvre une stratégie à long terme alors que pour la seconde, l'apprenant tente de résoudre une difficulté linguistique à un moment précis. Cependant, il faut toutefois souligner que ces deux types de stratégies sont liés et parfois indissociables.

⁵ Daniel Gaonac'h « théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère »,

Une autre distinction peut être faite entre les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux. Oxford subdivise les stratégies directes en trois catégories : les stratégies mnémoniques, les stratégies cognitives et les stratégies compensatoires. Les stratégies indirectes entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Oxford les a également subdivisées en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies sociales et les stratégies affectives. Nous nous intéresserons à un type de stratégies directes : les stratégies compensatoires. Ces stratégies sont utilisées par l'apprenant lorsqu'il a des difficultés à communiquer. En fait, ces stratégies sont liées aux techniques permettant à l'apprenant d'être fonctionnel malgré des carences langagières.

Ce que nous entendons ici par stratégies peut être défini comme tous les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer malgré ses lacunes, ses faiblesses, etc. Canale et Swain (1980) parlent ici de «compétence stratégique » : capacité à utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication. Et ces stratégies sont multiples : reformulation, mime, simplification, utilisation de synonymes, invention de mots... Apprendre une langue étrangère et communiquer avec celle-ci, c'est utiliser ces différentes stratégies. Chacun des apprenants se construit son ensemble de stratégies qu'il utilise et qui le mène à produire des énoncés corrects ou erronés. L'objet de notre étude est de mettre en relation les erreurs et les stratégies compensatoires dans le domaine lexical afin de comprendre dans quelle mesure l'apprenant fait une erreur liée au lexique et quel rôle jouent les stratégies compensatoires dans cette erreur. Il semble donc indispensable de donner une définition du terme lexique avant de commencer notre analyse d'erreurs proprement dites.

1.4) Le lexique :

En didactique des langues, le lexique est considéré comme un savoir au même titre que la grammaire et la phonologie. Il semble donc indispensable de définir et de différencier deux termes souvent employés l'un à la place de l'autre et que sont le lexique et le vocabulaire.

Si l'on se focalise sur la définition du terme lexique donnée par le Nouveau Petit Robert (1996), ce dernier définit le lexique comme étant « l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions...) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue ». Quant au terme vocabulaire, celui-ci est défini comme « les mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens⁶. »

Pour simplifier, nous pourrions définir le terme lexique comme ce qui est contenu dans un dictionnaire. L'étude du lexique serait alors celle des mots dans le système de la langue étudiée. Quant au terme vocabulaire, il pourrait être défini comme étant un sous-ensemble du lexique de cette langue, comme une partie représentée dans la parole réalisée et qui appartient à un ensemble de locuteurs. L'étude du vocabulaire se pencherait donc sur le fonctionnement discursif des mots. Par conséquent, le lexique est composé de mots à sémantisme plein ou mots lexicaux (que l'on appelle aussi « lexies », « mots pleins » ou « mots sémantiques »), de mots grammaticaux (que l'on appelle également « mots outils » ou « mots fonctions ») et qui représentent 0,5% des dictionnaires mais 60% des énoncés, textes et discours. Le vocabulaire est composé de toutes les unités sémantiques, et locutions indécomposables que l'on appelle plus communément « vocables » ou « mots ».

Après avoir différencié les deux termes de lexique et de vocabulaire, il serait intéressant de faire une brève analyse historique de la place et du rôle du lexique dans la didactique des langues. La tradition veut distinguer la grammaire (domaine structuré, systématique, dont les éléments constituent des listes fermées) du lexique (domaine fluctuant et aléatoire). Or, tout comme la grammaire, le lexique serait une construction hypothétique et non une liste de lexèmes pré-construits à mémoriser⁷. C'est pourquoi, Giacobbe (1992) préconise la mise en œuvre, pendant le développement de l'interlangue, de règles de construction de réseaux lexicaux au même titre que la mise en œuvre de règles syntaxiques.

⁶ Mots de la didactique des langues, ophrys.

⁷ Tréville et Duquette : « Enseigner le vocabulaire en classe de langue »

Singleton parle également de « conception large du lexique⁸ » car depuis plusieurs années maintenant, on se rend compte que le lexique et la grammaire s'interpénètrent au point que leur séparation pose un réel problème.

Une analyse historique de la place du lexique permet de révéler l'importance plus ou moins grande de celui-ci au fil du temps dans la didactique des langues. Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, le lexique est inclus dans des dialogues définis en termes de situation : « chez le coiffeur », « chez le boulanger », « chez le libraire »... Au début du vingtième siècle, « la méthode directe » donne une grande place au lexique, présenté dans les leçons organisées autour d'un thème : « the classroom », « at home »....

Sont publiées à la même époque des listes de mots classés par « centres d'intérêt ». Pour Fries (1945), le lexique n'est pas une préoccupation essentielle. En effet, il réagit contre la « méthode directe » mais aussi contre l'idée naïve qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre des mots : « *the linguistic student should never make the mistake of identifying a language with its dictionary*⁹ ». Fries a proposé de regrouper les mots par suffixes et préfixes, s'intéressant donc à la forme mais également par antonymes et synonymes, s'intéressant ainsi au sens. Mais ces pistes n'ont pas été exploitées dans les méthodes audio-visuelles ou dans les premières méthodes notionnelle-fonctionnelles puisque les mots apparaissent liés à la situation (la poste, l'hôpital, etc....). Cependant, de nos jours, l'approche communicationnelle a redonné toute sa place au lexique. Le renouvellement de l'intérêt pour le lexique s'explique en grande partie par le déplacement qui s'est opéré du structuralisme vers le fonctionnalisme, les théories de l'énonciation...qui mettent l'accent sur le sens des messages plutôt que sur la forme des énoncés.

En effet, les mots ont une composante formelle (aspect sonore et graphique du mot) et une composante sémantique (sens). Même s'il est important que les composantes formelle et sémantique soient présentes dès le début de l'apprentissage, il est important de souligner que désormais, la didactique des langues insiste sur une progression allant de la forme vers le sens, également appelée processus cognitif de haut niveau et étant le but ultime de tout apprentissage. Il semblerait donc nécessaire, en classe, de privilégier une approche morphologique de l'étude des mots en début d'apprentissage, et de donner progressivement toute la place à une approche sémantique au fur et à mesure du développement de la compétence. Quoi qu'il en soit, la présentation des mots en réseaux sémantiques semble

⁸ David singleton : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2, Aile n3 1994

⁹ Marie-Hélène Clavères : « Capes d'anglais, préparation à l'épreuve sur dossier »

essentielle pour l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue ne peut se faire que si le lien sémantique est établi.

II) Typologie et analyse d'erreurs :

Avant de commencer à classer et analyser les erreurs des élèves de mes classes de cinquième et de quatrième, je voudrais tout d'abord expliquer ma démarche. J'ai effectué systématiquement un relevé de toutes les erreurs que je pouvais rencontrer dans les copies des élèves, que ce soit des devoirs faits à la maison ou en classe. Puis, je me suis focalisée sur les différentes erreurs lexicales que les élèves pouvaient commettre puisqu'il semble qu'en classe de langue, le lexique soit la source de nombreuses difficultés voire même de blocages chez certains élèves. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de m'arrêter plus précisément sur le savoir du lexique pour essayer de comprendre comment les élèves parviennent à réduire l'écart qui existe entre le « vouloir dire » et le « pouvoir dire ».

Ma démarche se compose donc de deux parties : un relevé et une typologie d'erreurs puis une tentative d'analyse de ces erreurs. Afin de constituer ma typologie d'erreurs, je m'intéresserai à la fois à une analyse contrastive entre la langue 1 et la langue 2 ainsi qu'à une analyse d'erreurs intralinguales. Pour le premier type d'analyse, je m'arrêterai sur le lien qu'il existe entre la langue cible et la langue source pour voir comment l'apprenant se sert de sa langue maternelle quand il est confronté à des difficultés de communication. Pour le second type d'analyse, je me concentrerai sur des erreurs dites intralinguales, qui sont communes à tous les apprenants quelle que soit leur langue 1, et qui prouvent qu'il existe bel et bien une interlangue puisque ces erreurs sont spécifiques à l'acquisition d'une langue 2.

C'est Richards qui, en 1971, a souligné l'importance de ces erreurs (liées au fonctionnement du système intermédiaire) et qui les a mis en parallèle avec les erreurs des enfants apprenant la même langue cible en Langue 1. C'est pourquoi, élaborer une typologie d'erreurs semble être la meilleure façon d'étudier les stratégies auxquelles les apprenants ont recours quand ils sont confrontés à des difficultés de communication. C'est donc en se basant sur l'observation des stratégies déficientes d'un groupe d'élèves que l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés et orienter son action sur le processus, c'est à dire allier à l'enseignement d'un contenu celui d'une manière d'apprendre.

2.1) Les stratégies compensatoires liées à la langue 1 :

Face à des difficultés de communication, un apprenant se basera systématiquement sur sa langue maternelle pour compenser une lacune lexicale. En effet, l'apprenant prendra sa langue 1 comme point de départ pour essayer de construire la langue cible sur le même système. Cette idée a été reprise par de nombreux auteurs comme Jean Petit qui explique que « le transfert est la projection de structures et/ou de propriétés phoniques, lexicales et morpho-syntaxiques de la langue maternelle sur la langue 2¹⁰. »

Un des moyens le plus direct pour avoir recours à sa langue maternelle est d'utiliser l'alternance. Elle correspond à l'insertion dans une phrase en langue étrangère d'un mot ou d'une expression propre à une autre langue. Ce type d'erreurs est le plus courant chez les élèves car ne connaissant pas le ou les mots en langue 2, ils utilisent cette méthode de compensation très simple qui est d'insérer un mot de la L1 dans une phrase en L2 sans aucun changement graphique. Ce réflexe est tout de même très peu efficace pour combler une lacune lexicale car même l'élève a conscience de son énoncé erroné.

J'ai relevé plusieurs manières graphiques que les élèves utilisaient pour présenter les mots de L1 dans une phrase en L2 :

- tout d'abord, certains élèves ne semblent pas du tout gênés par l'insertion d'un mot français dans une phrase anglaise donc les mots de la L1 apparaissent sans aucune distinction dans la phrase en L2 : the *portable* ; journalist or *actrice* ; *armée* of *terre* ; he has *aidé* ; he has a *problème* ou encore I *coiffe* my hair ou *during lequel*.
- D'autres élèves savent qu'il y a quelque chose qui ne va pas et donc insèrent des guillemets pour montrer une insertion du français dans la phrase anglaise : there is a magic «*balai* » ; a mine of «*cuiivre* » ; in «*Angleterre* ».
- Enfin, la dernière manière graphique que les élèves utilisent est de laisser un blanc et de mettre des parenthèses autour du mot français pour expliquer au professeur qu'ils ne connaissent pas le mot mais qu'ils aimeraient qu'on les comprenne : they are very (*prudents*) ; I got many (*bonbons*).

¹⁰ Jean Petit : « Acquisition linguistique et interférence »

Comme nous pouvons le voir avec ces différents exemples, la langue 1 reste très présente quand les élèves essaient de formuler des phrases en L2. De plus, il faut garder à l'esprit que même de jeunes élèves de cinquième et de quatrième peuvent vite s'apercevoir qu'il y a souvent des mots anglais qui ressemblent graphiquement aux mots français. C'est pourquoi, quand ils auront compris que pour beaucoup de mots, l'écart graphique est parfois minime, ils essaieront d'insérer très souvent des mots de la L1 dans des énoncés de L2. Cette stratégie compensatoire utilisée par un grand nombre d'élèves en début d'apprentissage est donc vouée à l'échec et tant que les élèves ne verront pas de différence entre les deux langues, ils auront parfois du mal à comprendre pourquoi « *television* » est un mot anglais et que « *portable* » ne l'est pas.

Un second moyen d'utiliser sa langue maternelle et qui est de nouveau fréquemment utilisé par les élèves est le pérégrinisme. Il consiste à utiliser des mots de la langue maternelle en leur appliquant les règles de la morphologie et de la phonologie de la langue étrangère, ce qui revient à créer des mots inexistants ou impropres dans le contexte de la langue étrangère. La différence entre cette stratégie et la précédente est que les élèves ont réfléchi avant d'écrire leur énoncé. En effet, les erreurs relevant du pérégrinisme montrent que les élèves ont compris comment fonctionne la L2 puisqu'ils essaient de transformer des mots de la L1 en mots de la L2 en leur ajoutant une tonalité anglaise. Ce que font les élèves c'est qu'ils essaient d'angliciser les mots français grâce à des règles de formation des mots qu'ils ont apprises comme par exemple avec les suffixes *ly* ou *ed*. Ces mots créés par les élèves sont la trace de l'acquisition de la L2 ainsi que de ses règles.

- Par exemple, lors d'un compte rendu sur le voyage scolaire en Angleterre, un élève de quatrième a écrit : we **returned* to the house au lieu d'utiliser *went back*. Pourquoi cet élève a-t-il utilisé **returned* à la place de *went back* ? Tout d'abord, il semble évident que l'élève ne connaissait pas ou avait peut être oublié le terme approprié. Il a donc été confronté à une difficulté de communication et pour compenser cette lacune lexicale, il a fait appel à sa langue maternelle, en prenant pour racine le verbe retourner. Sachant pertinemment que ce lexème n'était pas anglais, il l'a volontairement modifié morphologiquement afin de le faire sonner anglais dans l'énoncé anglais. Si l'énoncé avait été au présent, l'élève aurait sûrement enlevé le *-e* final de *retourne* pour faire sonner ce verbe plus anglais.

- Un autre exemple de pérégrinisme relevé également dans un compte rendu sur l'Angleterre est « *boutics* ». Ici deux analyses sont possibles : l'élève a pu être influencé par sa langue 1 mais également par sa langue 2. En effet, l'élève a pu produire « **boutics* » en se référant au mot français boutique et ensuite en modifiant la terminaison de ce nom pour qu'il soit un peu plus « anglais ». Cependant, l'élève a pu également être influencé par sa langue 2 s'il avait remarqué qu'en anglais beaucoup de mots (principalement les adjectifs) se terminaient par le suffixe *-ic*. Ainsi l'influence respective de la langue 1 et de la langue 2 est ici difficile à établir.
- Une autre erreur produite par un élève de quatrième peut être considérée comme un pérégrinisme : Bryan * *expliqued*. Ici encore, l'élève s'est trouvé face à un problème lexical et à un problème de mémoire (puisque le terme *explain* avait été vu en classe). De ce fait, l'élève est encore parti de ce qu'il savait donc de sa langue maternelle puis a modifié le mot morphologiquement.

Un troisième type de stratégie compensatoire contre laquelle il est difficile de lutter pour un enseignant est la translittération. Elle correspond à une traduction littérale d'un mot de la langue maternelle résultant en la création d'un barbarisme. Gaonac'h propose une définition très intéressante de ce type d'erreur qui montre qu'il y a un réel travail de réflexion de la part des élèves pour la création de ces mots. Il dit que « le recours à la langue 1 n'est pas toujours conçu comme un recours : il peut s'agir (...) d'une stratégie parfaitement délibérée, permettant de tester une hypothèse, dont la probabilité de vérification dépend du degré de transparence de la langue cible par rapport à la L1¹¹. »

- Le premier type d'erreur qui nous vient à l'esprit est « *to speak* », « *to tell* » et « *to speak about* » pour raconter le contenu d'un texte. Les élèves de quatrième font régulièrement cette erreur quand ils veulent résumer un texte et dire de quoi celui-ci parle. Pourquoi cette erreur est-elle récurrente ? On a beau dire aux élèves qu'un texte ne peut pas parler, cette erreur est bien présente et les élèves traduisent littéralement du français à l'anglais : « le texte parle de... ».

¹¹ Gaonac'h : « Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère »

- Un autre exemple de translittération correspond à la traduction d'expressions françaises en anglais. J'ai pu rencontrer lors d'une expression écrite sur le thème d'Halloween « * *I want to do fear* » pour je veux faire peur ou encore « * *the night of time* » pour la nuit des temps. Il est évident qu'il est courant de rencontrer ce type d'erreurs chez les élèves parce qu'ils font continuellement des va-et-vient entre la langue source et la langue cible pour essayer d'y découvrir des similitudes mais aussi pour essayer de construire une langue à peu près correcte.
- Un dernier exemple de translittération correspond aux confusions du sens des mots. En effet, des élèves connaissent des mots anglais et pour traduire une expression ou un groupe de mots en langue 2, ils traduisent de façon littérale et leur erreur ne peut que nous faire sourire. J'ai pu relever « **quarter free* » au lieu de « free time » dans un autre compte rendu sur l'Angleterre ainsi que « * *occasion clothes* » au lieu de « second hand clothes » dans un contrôle fait en classe. Pourquoi ces deux élèves ont-ils commis ces erreurs ? Ils ont du tout simplement se rappeler qu'en anglais, les mots quarter et occasion existaient et ensuite, ils ont tout simplement ajouté un autre mot anglais, ce qui a créé un barbarisme. Mais ces deux élèves se sont tout de même basés sur leur L2 pour créer ces barbarismes (stratégies que nous verrons dans peu de temps).

Enfin, un dernier moyen d'avoir recours à sa langue maternelle est d'utiliser ce que l'on appelle l'interférence structurale. Elle correspond à des erreurs de structures de phrases en langue 2 calquées sur la langue 1. Cette stratégie révèle à nouveau la forte présence du français dans les méthodes d'acquisition du lexique des élèves et comme il leur est extrêmement difficile de faire abstraction de leur langue maternelle, cette stratégie compensatoire est également vouée à l'échec. L'interférence lexicale est une des erreurs les plus répandues dans les copies des élèves.

- Dans différentes copies, j'ai pu relever plusieurs exemples de ce type d'erreurs à différents moments de l'année : j'ai pu constater qu'il était très difficile pour des élèves de cinquième et de quatrième (élèves en début d'apprentissage) d'essayer de penser anglais et d'oublier leur

langue maternelle. Même si «le tout anglais » est instauré depuis le début de l'année dans les classes, les élèves ont encore du mal à ne pas vouloir traduire un mot de la langue 2 en langue 1 ou à poser une question en français. C'est pourquoi, j'ai pu relever «* *speak at the conductor »; «* *go in » ou encore "Nathalie and *me, we were in the same family".**

- Une des erreurs parmi les plus courantes est le fait pour les élèves d'utiliser *for* devant un verbe à la place de *to*. En effet, ils doivent penser «j'ai fais ceci **pour** faire cela » et donc ils utilisent *for* : « we do this **for go* to le Havre » ; « he can't help me **for* do... ». Cependant, quand les élèves commencent à comprendre qu'il faut mettre *to* devant un verbe à l'infinitif, ils mettent *for* suivi de *to* : « He went to the kitchen **for to* get candles ».

Toutes ces erreurs de calque sur la langue française, d'alternance ou de translittération montrent bien que les élèves ne doivent pas apprendre des mots isolés sans contexte ou sans aucune structure lexicale parce qu'ensuite ils sont condamnés à utiliser ce qu'ils connaissent c'est à dire leur langue maternelle et à faire des erreurs. Se réfugier vers sa langue maternelle n'est donc sûrement pas le meilleur moyen pour se « sortir » d'une difficulté de communication. Qu'en est-il des stratégies compensatoires liées à la langue 2 ?

2.2) Les stratégies compensatoires liées à la langue 2 :

Nous pouvons distinguer quatre stratégies liées à la langue 2 : il y a la surgénéralisation, la création lexicale, la description et la contiguïté sémantique. Ces stratégies ainsi que les erreurs qu'elles amènent prouvent qu'il existe bel et bien une interlangue chez l'apprenant. Ce dernier s'appuie sur ce qu'il connaît déjà de la langue 2 et sur ses connaissances antérieures de la langue cible. Si l'apprenant fait des erreurs, celles-ci peuvent être considérées comme positives étant donné que l'apprenant tente d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue 2 et ces différentes hypothèses seront rejetées au fur et à mesure que l'apprenant deviendra plus compétent et qu'il détectera les écarts entre sa langue et celle des locuteurs compétents.

La première de ces stratégies compensatoires liée à la langue 2 est la surgénéralisation. En utilisant cette stratégie, l'apprenant prend une règle de langue 2 et l'applique à un ensemble de mots. Même si les énoncés sont erronés, les enseignants se réjouissent de ce type d'erreurs parce qu'ils savent intuitivement qu'il s'agit d'une opération souvent productive. En effet, cette opération illustre le fait que l'apprenant est en train de générer des règles sur le fonctionnement de la langue.

- Lors d'un devoir fait en classe, je voulais que les élèves traduisent le mot vendeur de journaux. Ce mot avait déjà été vu en classe lors d'une séance sur le travail à temps partiel. Lors de cette même séance, un rappel sur la formation des noms avait été fait et les élèves devaient retenir qu'on avait la possibilité d'ajouter le suffixe -er à un verbe pour que celui-ci soit dérivé en nom. Cependant, un élève a simplement retenu qu'il fallait rajouter le suffixe -er à n'importe quel mot pour que celui-ci se transforme en nom et cet élève a produit le mot « **newspaperer* ». Grâce à cette erreur, l'élève a pu infirmer son hypothèse de départ et de ce fait enrichir ses propres données sur la langue étrangère. Cette erreur, une fois exploitée et conceptualisée, lui permettra d'éviter de refaire ce genre d'erreurs.

- Un autre exemple de surgénéralisation a encore été relevé dans un devoir fait en classe. Ayant revu le présent be + vb + ing en début d'année, l'élève en question a rajouté -ing à tous les verbes de sa copie.
- Un dernier exemple de surgénéralisation rejoint le précédent. En effet, j'ai pu relever « **nigth* » ou encore « **wacth* ». Certaines personnes pourraient penser que cet élève peut avoir des problèmes de dyslexie mais d'une part l'inversion est faite sur des lettres et non des phonèmes, et d'autre part une analyse différente et intéressante peut se dégager de ces deux erreurs. En effet, il est possible de dire que l'élève en question a réalisé qu'il y avait beaucoup de mots anglais se terminant par -th. En voulant réemployer des mots qu'il connaissait mais ne sachant plus comment ils s'orthographiaient, l'élève a surgénéralisé l'emploi du -th, certainement après avoir rencontré des mots comme fifth, moth ou encore mouth.

Grâce à tous ces exemples, nous pouvons dire que les élèves ont surgénéralisé une catégorie lexicale en y ajoutant des éléments qui ne faisaient pas partie de celle-ci et les élèves ont donc créé des mots comme « **newspaperer* » ou « **nigth* ».

C'est pourquoi, nous pouvons dire que la stratégie de surgénéralisation et la stratégie de création lexicale (qui correspond, comme nous venons de le voir, à la création de mots à partir d'un trait conceptuel traduit en langue étrangère et nominalisé selon le système morphologique de cette langue, comme par exemple les suffixes) s'interpénètrent puisque dans les exemples ci-dessus, les élèves ont utilisé la surgénéralisation tout en créant des mots.

Une troisième stratégie compensatoire liée à la langue 2 est la description. Elle consiste à avoir recours à la description d'un objet dont le mot est inconnu. Cependant, je n'ai pas eu d'erreurs de ce genre. Pourquoi ? On ne peut qu'émettre des suppositions : soit cette stratégie n'entraîne pas d'erreur, soit cette stratégie n'est pas utilisée par les élèves qui la considèrent comme trop difficile. En effet, quand il y a description, on a systématiquement étoffement et complexification puisque d'un terme, l'élève doit passer à un énoncé.

L'élève peut donc éviter la description s'il utilise la création lexicale ou la dernière stratégie compensatoire liée à la L2 qui est la contiguïté sémantique. Cette dernière stratégie consiste à utiliser un mot générique au lieu d'un terme spécifique : par exemple, l'élève

utilisera le mot chaise pour tabouret. Cette stratégie exprime le désir de l'apprenant de se faire comprendre. Cependant, il est assez difficile de repérer ce type d'erreurs dans les productions des élèves. Il faudrait savoir ce que l'élève veut dire avant qu'il ne le dise.

Deux exemples peuvent être donnés :

- tout d'abord, j'ai pu relever « *an old house* ». En repérant cette erreur, j'ai pensé que l'élève ne connaissait pas le terme spécifique « ancien » et il a opté pour le terme générique « old ». Ici, même si le terme choisi par l'élève n'est pas approprié, il n'entrave pas la compréhension et montre le désir de l'élève de se faire comprendre.
- Un autre exemple du même genre a été produit par un autre élève. Celui-ci voulait parler de sa famille d'accueil en Angleterre mais ne connaissait pas le terme de « host family », il a donc opté pour le terme de « *reception family* ». Là encore, cette erreur montre bien que l'élève avait le désir de se faire comprendre même s'il savait que le terme qu'il avait choisi était inapproprié.

Toutes ces stratégies compensatoires liées à la langue 2 entraînent bien sûr des erreurs mais comme nous l'avons vu pour la surgénéralisation ou les trois autres stratégies, l'apprenant émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère et lorsque ce dernier aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue-cible¹². Cependant, l'apprenant utilisera plus facilement la surgénéralisation, la création lexicale et la contiguïté sémantique que la description parce qu'il aura bien évidemment plus de mal à passer d'un terme à un énoncé en début d'apprentissage. Quand l'apprenant sera véritablement bloqué par une difficulté de communication, il aura recours aux stratégies extra-linguistiques.

¹² Corder (1971) : Gaonac'h : « Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère »

2.3) Les stratégies compensatoires extra-linguistiques :

Même si ce genre de stratégies est beaucoup moins exploitable, il semble tout de même important d'y faire allusion puisque ces stratégies font partie de celles observées en classe de langue. En effet, lorsque l'apprenant utilise ce type de stratégie, il fait appel à des sons, des gestes, mais également au dictionnaire.

Ce sont surtout les plus jeunes élèves qui utilisent des sons ou qui essaient de mimer un mot qu'ils ne connaissent pas.

- en classe de cinquième, il est arrivé à plusieurs reprises que des élèves utilisent des sons pour des mots qu'ils ne connaissent pas. Etant donné que j'essaie de pratiquer le « tout anglais » avec mes deux classes, les cinquièmes savent qu'ils doivent éviter le plus possible de parler français. C'est pourquoi des sons arrivent souvent quand un élève s'exprime et qu'il ne connaît pas le mot de la langue 2. Par exemple, lors d'une correction d'exercice, une élève m'a dit : « I get up at 7:00 because the radio alarm **driiiiing* ». L'élève a donc essayé de s'exprimer avec une stratégie compensatoire extra-linguistique pour éviter d'utiliser un mot de sa langue maternelle et ceci prouve encore une fois le désir des apprenants de se faire comprendre par le professeur.

D'autres erreurs liées à une mauvaise utilisation du dictionnaire peuvent être considérées comme des stratégies extra-linguistiques. J'ai pu observer des erreurs dues à une mauvaise utilisation du dictionnaire lors de devoirs faits à la maison. Je me suis alors rendu compte que les élèves ne savaient pas se servir d'un dictionnaire bilingue.

- Par exemple, j'ai pu relever « I **harvest* some candies » dans une expression écrite portant sur Halloween. L'élève a donc dû prendre son dictionnaire, chercher le mot « récolter » et prendre le premier mot qu'il trouvait sans regarder le contexte dans lequel ce verbe pouvait être utilisé.

C'est pourquoi, j'ai voulu observer en classe la manière dont les élèves utilisaient un dictionnaire bilingue pour rechercher un mot. J'ai donc mis à leur disposition sept dictionnaires bilingues ainsi que des photocopies des pages où se trouvaient les mots que je voulais qu'ils recherchent. Je leur ai demandé de chercher le sens de plusieurs mots qui étaient insérés dans des phrases : I live in London

It's a live concert

J'ai alors pu remarquer que les élèves choisissaient le premier mot qui apparaissait dans le dictionnaire. Par exemple, pour live concert, ils ont vu que la première traduction donnée était « vivant » alors qu'il y avait tout de même entre parenthèses « animal, person », mais ceci ne les a pas gênés et ils m'ont dit que c'était un concert vivant. Pour les autres mots que je leur ai demandés de chercher, ils n'ont pas non plus regardé la catégorie grammaticale du mot à rechercher avant de me donner une traduction. C'est donc pourquoi j'ai décidé qu'il fallait qu'une méthodologie sur l'utilisation d'un dictionnaire bilingue leur soit donnée pour qu'ils évitent de faire à nouveau ce genre d'erreurs.

Toutes ces stratégies compensatoires qu'elles soient liées à la L1, L2 ou à des éléments extra-linguistiques prouvent le désir de communiquer de l'apprenant. Le choix des stratégies varient selon le niveau de l'apprenant : plus celui-ci sera faible, plus il essaiera de communiquer par gestes et par sons. Plus il sera à l'aise en L2, plus il essaiera d'utiliser des stratégies compensatoires complexes comme la description.

Mais que traduit le recours à telle ou telle stratégie ? En fait, l'apprenant a recours à sa langue maternelle parce que celle-ci représente un système stable sur lequel il peut s'appuyer lors de l'acquisition de la L2 qui, contrairement à la L1, représente une activité hypothétique visant à développer et à construire un système instable qui est l'interlangue¹³.

Quant aux stratégies s'appuyant sur la L2, elles représentent simplement une tentative de l'apprenant d'utiliser la langue cible pour communiquer. De ces deux groupes de stratégies (en omettant le troisième qui n'est pas d'ordre linguistique), le second est le plus rassurant pour l'enseignant car cela montre que l'apprenant a intégré le fait qu'apprendre une langue, c'est faire abstraction de sa propre personnalité afin de découvrir d'autres possibilités représentatives.

Toutes les erreurs rencontrées viennent de lacunes des élèves dans le domaine lexical. Certaines stratégies compensatoires (alternance, inférence structurale) semblent condamner

¹³ Giacobbe : « Acquisition d'une langue étrangère , cognition et interaction ».

les élèves à commettre des erreurs. D'autres stratégies pourraient les diriger vers une résolution tout au moins partielle de leurs difficultés de communication. Mais les élèves font tout de même des erreurs en les utilisant car ils doivent faire face à d'autres difficultés qui sont d'ordre grammatical. Les difficultés lexicales des élèves peuvent donc entraîner de nouvelles difficultés dans d'autres savoirs. On ne peut donc qu'émettre des hypothèses sur les erreurs des élèves et travailler à une remédiation basée sur ces hypothèses. Il est donc impossible d'établir des vérités dans ce domaine et il faut rester humble afin d'essayer de trouver des remédiations.

II) Remédiations :

C'est en se basant sur l'observation des stratégies déficientes d'un groupe d'élèves que l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés et orienter son action sur le processus, c'est à dire allier à l'enseignement d'un contenu celui d'une manière d'apprendre. C'est pourquoi, il m'a paru tout d'abord essentiel de donner un questionnaire aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière franche et claire sur plusieurs aspects de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique. Et pour que les élèves n'aient pas l'impression d'être jugés ou notés, le questionnaire était anonyme. Je pensais que par la suite, l'analyse des réponses pourrait, peut-être, m'aider à améliorer mon enseignement du lexique en classe d'anglais, qu'il pourrait également faire prendre conscience aux élèves de leur apprentissage et que ces derniers souhaiteraient peut-être le modifier dans le but d'obtenir de meilleurs résultats.

3.1) Questionnaire et constat :

A) Questionnaire :

Les questions, rédigées en français et au nombre de huit, peuvent se classer suivant plusieurs thèmes. En effet, les questions une et huit ont directement un rapport avec les stratégies de formation lexicale que nous avons développées plus haut. Les questions cinq, six et sept sont une manière de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent déjà s'auto-corriger s'ils font l'effort de se relire. Enfin, les questions deux, trois, quatre portent sur la manière de rechercher un mot dans le dictionnaire et les manières dont les élèves apprennent le lexique ainsi que les difficultés qu'ils éprouvent lors de ce travail.

1) Lors d'une expression écrite, si je ne connais pas un mot anglais :

✍ je cherche un mot proche ou similaire dans ma langue maternelle (le français)

? 18% des élèves

✍ je cherche un mot proche dans une autre langue que le français (l'allemand ou l'espagnol) ? 3.5% des élèves

- ✍ je cherche un mot proche dans toutes les langues que je connais
? 3.5% des élèves
- ✍ je laisse un blanc
? 16% des élèves
- ✍ je cherche le mot dans le dictionnaire
? 59% des élèves

2) Quand je cherche un mot dans le dictionnaire :

- ✍ je vérifie dans la partie anglaise que c'est bien le mot que je cherche
? 70% des élèves
- ✍ je regarde la catégorie grammaticale du mot pour ne pas me tromper de mot
? 25.5% des élèves
- ✍ je regarde le premier mot que je trouve et je le mets dans ma copie
? 4.5% des élèves

3) Est-ce que c'est plus facile d'apprendre le vocabulaire :

- ✍ du français à l'anglais
? 48% des élèves
- ✍ de l'anglais au français
? 32% des élèves
- ✍ sans la traduction française
? 4% des élèves
- ✍ par synonymes ou antonymes
? 6% des élèves
- ✍ suivant une liste de mots du même champ lexical
? 10 % des élèves

4) Lorsque j'apprends du vocabulaire, qu'est-ce qui est le plus difficile ?

Grande majorité de réponses concernant l'orthographe des mots, les faux amis et la prononciation

5) Combien de fois je relis ma copie après un devoir en classe ?

- ✍ 0

- ? 0% des élèves
- 1 fois
- ? 54% des élèves
- 2 fois
- ? 34% des élèves
- plus de 2 fois
- ? 12%

6) Si je relis, est-ce que je relève des erreurs ?

- oui
- ? 61.5 % des élèves
- non
- ? 38.5% des élèves

7) Quels genres d'erreurs je relève?

- de grammaire
- ? 27% des élèves
- de lexique
- ? 16% des élèves
- d'orthographe
- ? 43% des élèves
- de ponctuation
- ? 14% des élèves

8) Est-ce que j'essaie de fabriquer des mots nouveaux à partir des préfixes et des suffixes vus en cours ?

- oui
- ? 2.5% des élèves
- non
- ? 46% des élèves
- parfois
- ? 51.5% des élèves

B) Constat :

J'ai demandé à mes deux classes de répondre au questionnaire et les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs cases. Seuls 5 élèves sur 49 ne m'ont pas rendu le questionnaire.

Les réponses obtenues confirment ce qui a été développé plus haut. En effet, lorsque l'élève est confronté à une difficulté de communication, il n'hésite pas à concevoir et mettre en œuvre des méthodes qui lui permet de faire passer du sens à travers la création de mots.

Ainsi, si nous prenons par exemple le cas de la première question, une majorité de 59% des élèves utilisent le dictionnaire quand ils en ont la possibilité et 18% des élèves s'appuient ensuite sur un système stable qui est celui de leur langue maternelle pour remplacer un mot anglais qui fait défaut. Cependant, un aspect positif qu'il ne faut pas négliger est que les élèves essaient parfois de construire des mots (à 51.5%) à partir des préfixes et suffixes vus en classe. Ceci est bien sûr un signe évident de désir d'autonomie de la part des élèves même si cette démarche, aussi honorable et positive soit-elle, est néanmoins à l'origine d'un grand nombre d'erreurs chez les élèves.

En ce qui concerne les réponses cinq, six et sept montrent que les élèves savent qu'ils faut se relire lors d'un devoir pour essayer de s'auto corriger. Même si 54% des élèves admettent se relire une seule fois, ceci est un nouveau signe d'autonomie de la part des élèves qu'il faut développer pour que les élèves se rendent compte qu'ils peuvent être eux même acteur de leur apprentissage.

Enfin, en ce qui concerne la question deux un travail de méthodologie sur le dictionnaire avait été fait en classe avant qu'il ait connaissance du dictionnaire. Les résultats auraient été bien différents si un séance n'avait pas été consacrée à l'utilisation d'un dictionnaire bilingue.

3.2) Solutions mises en place :

Le but d'une remédiation est d'arriver à donner aux élèves une méthodologie transférable pour combattre leurs erreurs afin de les rendre plus autonomes. C'est pourquoi, il m'a paru essentiel de consacrer une séance à l'utilisation d'un dictionnaire bilingue en classe de quatrième, vu les erreurs qui apparaissaient dans les copies. En effet, les élèves cherchaient

un mot dans le dictionnaire et mettaient dans leur copie le premier sens qui leur était donné sans se soucier du contexte ni de la catégorie grammaticale du mot qu'ils recherchaient. C'est pourquoi, j'ai pu lire dans les copies des erreurs comme * **free quarter** pour quartier libre ou encore * **I harvested** many sweets.

A) L'utilisation d'un dictionnaire bilingue :

Pour cette séance, j'ai utilisé une méthodologie de New Live 4eme s'intitulant «How to use a bilingual dictionary? » (cf. annexes), j'ai également emprunté les sept dictionnaires bilingues disponibles au CDI du collège et j'ai ensuite fait plusieurs photocopies de certaines pages d'un dictionnaire bilingue. Avec cette séance méthodologique, je voulais que mes élèves comprennent le caractère polysémique des mots et qu'il fassent également attention au contexte et à la catégorie grammaticale du mot lors d'une recherche sur dictionnaire bilingue.

Tout d'abord, j'ai demandé aux élèves d'observer ce qui leur été donné. Ils ont vu que la traduction du mot «**live** » leur été donné. On leur proposait : «**I live** in London » et «**It's a live** concert ». En regardant attentivement, ils ont su que la première proposition n'était pas la bonne puisque la traduction proposée était a) vivant, en vie. Etant donné que beaucoup connaissaient le verbe «**live** », ils m'ont dit que cette traduction correspondait à «**it's a live** concert » et que «**live** concert » signifiait «un **concert vivant** ». Puisque mes élèves se sont arrêtés à la première traduction proposée, il fallait que je leur montre qu'un mot pouvait avoir plusieurs significations. Alors, je leur ai fait remarquer, qu'entre parenthèses, il y avait «**animal, person** » et que cette traduction ne pouvait donc pas convenir à un concert. C'est alors qu'ils ont analysé toutes les traductions qui leur été proposées et qu'ils m'ont dit que la traduction de «**live** concert » devait être «un concert en direct ». Les élèves se sont donc rendus compte, à cet instant précis, qu'un mot pouvait être polysémique.

La suite de la méthodologie consistait à pouvoir se repérer dans un dictionnaire bilingue : en effet, plusieurs entrées montraient aux élèves où se situaient la prononciation d'un mot, la catégorie grammaticale du mot et montraient également les différentes abréviations utilisées pour les différents mots. Les élèves ont alors compris qu'il était très important de connaître la catégorie grammaticale du mot recherché pour ne pas se tromper dans la traduction de celui-ci et ils ont également appris à se familiariser avec les différentes abréviations utilisées. Ils ont ensuite appris à différencier les registres de langue et à distinguer un mot familier (F) d'un mot argotique (SL). Finalement, ils se sont aperçus que s'ils

voulaient rechercher la traduction anglaise d'un mot français, ils devaient procéder de la même façon que pour rechercher un mot anglais. Puis, ils se sont rendus compte qu'ils devaient vérifier dans la partie anglais-français que le mot sélectionné était bien le bon. Enfin, ils ont compris que le contexte avait son importance et que les mots n'étaient pas des éléments isolés, mais qu'un lien sémantique les unissait.

Bien sûr, pour que les élèves puissent se rendre compte de ces différentes stratégies transférables, ils devaient repérer des traductions, catégories grammaticales, registres de langue dans la double page que leur manuel leur proposait, mais aussi, ils devaient chercher des mots comme spell (n), picture (v), land (v), break (n), ou encore gâteau maison, dans la maison... dans les dictionnaires bilingues et photocopies mis à leur disposition.

Il me semble évident que cette méthodologie leur sera très utile tout au long de leur scolarité et que ceci permettra d'éviter aux élèves de choisir à nouveau la première traduction donnée dans un dictionnaire bilingue. Cette stratégie pourra peut être également leur servir quand ils seront face à une difficulté de communication : ils sauront désormais que le contexte a son importance et qu'il est donc nécessaire de le prendre en compte pour pouvoir donner du sens à un énoncé.

B) Intercorrection et autocorrection :

Ce travail méthodologique est un travail que j'ai mis en place tout au long de l'année. En effet, à chaque fois que les élèves me rendent un devoir, je fais une sélection de plusieurs erreurs qui me paraissent pertinentes ou qui sont tout simplement récurrentes dans les copies. Quand je leur rends les devoirs, la classe fait un travail d'analyse d'erreurs. En fait, à chaque correction de devoir, je soumetts aux élèves plusieurs productions erronées que j'ai trouvées dans leurs copies et, sous forme de tableau, ils doivent tout d'abord réfléchir puis trouver le genre d'erreur qui a été fait et enfin donner la correction. Ceci amène les élèves à se corriger les uns les autres et à rendre une correction de devoir plus active et plus intéressante. De plus, ceci réduit les interventions de l'enseignant qui n'est plus le seul détenteur du savoir. Les élèves sont donc responsabilisés et cette activité ludique permet aux élèves de se rendre actif lors d'une correction. Il est certain qu'un investissement personnel de la part de l'élève est nécessaire pour une remédiation réussie mais s'ils s'investissent, cela leur permet de réfléchir sur différentes erreurs, les erreurs ne sont plus taboues et enfin, il me semble évident que si la

correction émane d'un camarade de classe, celle-ci a de meilleures chances d'être efficace que si elle vient systématiquement de la part de l'enseignant.

Après ce travail collectif, je demande aux élèves de se pencher individuellement sur leur copie afin de corriger leurs erreurs. Je suis bien sûr à leur disposition s'ils ont besoin d'aide mais cette phase d'autocorrection permet aux élèves de conceptualiser leurs erreurs. Une fois la conceptualisation effectuée, l'interlangue des élèves peut se modifier et l'erreur de l'élève est également modifiée à long terme.

Cette méthode n'est bien sûr ni infaillible ni parfaite, mais elle permet, à mon avis, une amélioration notable au niveau des erreurs les plus fréquentes et ces erreurs disparaissent durablement et assez rapidement si les élèves s'investissent dans ce travail sur l'erreur.

C) Travail de regroupement et travail sur la forme :

Si des erreurs de contiguïté sémantique apparaissent dans les copies des élèves, il semble que la mappage sémantique soit un recours judicieux pour essayer de remédier à ce problème. En effet, il semblerait qu'un travail de regroupement par champs sémantiques, par catégories grammaticales ou encore par antonymes facilite une meilleure mémorisation et donne une plus grande autonomie à l'apprenant. Le mappage sémantique paraît donc être une manière efficace d'apprendre du lexique puisque les élèves sont tout d'abord assez motivés quand ils doivent trouver du vocabulaire autour d'un thème donné et l'on retrouve plus facilement ce vocabulaire dans les copies après avoir fait des brainstormings. En début d'année, le vocabulaire donné était simplement celui des dialogues et je me suis aperçue, grâce au questionnaire, que la majorité des élèves apprenait le vocabulaire du français à l'anglais ou de l'anglais au français. Il fallait donc que je trouve une solution pour éviter que les élèves collent des étiquettes françaises sur des mots anglais et qu'ils cessent de penser français pour apprendre de l'anglais. C'est pourquoi, dans différentes anticipations, j'inscris un thème au tableau, les élèves s'expriment par rapport à ce thème et ceci évite de faire des va-et-vient constants entre la L1 et la L2 en classe comme à la maison.

En corrigeant des copies d'élèves, un enseignant trouvera probablement des erreurs liées à la création lexicale, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie du mémoire. Même si les enseignants se réjouissent de ce type d'erreurs parce qu'ils savent intuitivement

qu'il s'agit d'une opération souvent productive, les enseignants peuvent essayer de mettre en place un travail sur la forme tel que la suffixation et la préfixation pour limiter ces erreurs.

C'est ce que j'ai essayé de faire avec mes élèves de quatrième à plusieurs reprises dans l'année. En effet, plusieurs travaux de dérivation ont été mis en place pendant l'année pour montrer aux élèves qu'en décomposant préfixe/base lexicale/suffixe, ils pouvaient parvenir à inférer le sens global d'un terme qui leur apparaissait obscur au premier abord.

Ce travail sur la forme a d'abord été mis en place lors d'une compréhension écrite d'un texte de New live 4eme s'intitulant « Aggro skating is in ! » (cf. annexes). Sous forme de tableau à cinq entrées (cf. annexes), je donne un mot dérivé aux élèves et ils doivent trouver le mot noyau, la catégorie grammaticale de celui-ci, la catégorie grammaticale du mot dérivé et enfin son sens. Tout le monde se penche alors collectivement sur la forme d'un mot comme « **interviewer** » puis, après avoir complété le tableau et trouvé les différentes réponses, je leur demande s'ils connaissent d'autres mots formés de la même façon pour leur faire comprendre que ce travail peut s'appliquer à beaucoup d'autres mots.

Ce travail sur des mots simples peut également s'appliquer à des mots plus complexes et permet aux élèves de faire un travail sur la forme qui débouche ensuite sur le sens. Bien entendu, pour que ce travail devienne une stratégie compensatoire efficace pour des élèves face à des difficultés de communication, il faut que le travail de préfixation/suffixation soit assez exhaustif. C'est pourquoi, tout au long de l'année, je m'efforce de leur montrer un éventail assez large d'affixes pour que ceux-ci leur soit utile dans toute situation de communication.

Conclusion :

Se pencher sur les erreurs lexicales des élèves m'a semblé être un travail très intéressant : toute la réflexion menée dans ce mémoire m'a permis d'avoir un regard différent sur les erreurs des élèves et m'a obligé à me mettre à leur place pour essayer de comprendre comment ils fonctionnaient dans leur démarche d'apprentissage du lexique.

L'analyse d'erreurs, qui occupe une place primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, est profitable et formatrice aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Les erreurs, riches de sens, nous renseignent en permanence sur l'évolution de l'élève et sur son système linguistique en cours d'acquisition. Il est bien évident qu'aucun apprentissage ne peut avoir lieu sans imprécisions ou tâtonnements, c'est pourquoi, l'erreur est indispensable et constitue un tremplin vers la remédiation.

Comme nous avons pu remarquer dans ce mémoire, certaines stratégies compensatoires condamnent les élèves à faire des erreurs lexicales et d'autres peuvent les diriger vers une résolution tout au moins partielle de leurs difficultés de communication. Cependant, les élèves font d'autres erreurs liées à d'autres difficultés de communication. Il est donc évident que les difficultés lexicales des élèves peuvent entraîner de nouvelles difficultés dans d'autres savoirs. Il est alors impossible d'établir des vérités dans ce domaine, c'est pourquoi, nous n'avons émis, tout au long de ce mémoire, que des hypothèses.

L'analyse d'erreurs répond donc à certaines questions mais en soulève d'autres et ceci donne une impression d'inachevé. Mais il faut accepter une marge d'incertitude quand on tente d'analyser des processus cognitifs en constante évolution et si on accepte de travailler sur des hypothèses. Ceci montre donc la complexité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'analyse de celui-ci puisqu'il est quelques fois difficile de savoir si une erreur vient de telle ou telle stratégie compensatoire voire de dire si une erreur relève du domaine lexical, grammatical ou encore phonologique. L'objectif de cette étude était de lier les erreurs lexicales aux stratégies compensatoires. Il serait intéressant de voir, à travers certaines erreurs, comment les savoirs lexicaux, grammaticaux et phonologiques s'interpénètrent.

Bibliographie :

Daniel Bailly : Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys

A-C Berthoud : Les erreurs des élèves: qu'en faire? Langues modernes n°5

Marie-Hélène Clavères : Capes d'anglais, préparation à l'épreuve sur dossier, vol I et II

Paul Cyr : Les stratégies d'apprentissage, Didactique des langues étrangères, CLE International

M-C Treville et L Duquette : Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette 1996

Daniel Gaonac'h : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Hachette

Daniel Gaonac'h : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hachette

Jorge Giacobbe : Acquisition d'une langue étrangère, Cognition et interaction, CNRS Editions

Jean Petit : Acquisition linguistique et interférence

R Porquier et H Besse : Grammaires et didactique des langues

David Singleton : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2, Aile n3 1994

Annexes :