ASp

la revue du GERAS

2 | 1993

Actes du 14e colloque du GERAS

Erreurs lexicales chez l'apprenant d'un niveau avancé

Evelyn Perry

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4273>

DOI : 10.4000/asp.4273

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 1993

Pagination : 81-91

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Evelyn Perry, « Erreurs lexicales chez l'apprenant d'un niveau avancé », *ASp* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 27 février 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/4273> ; DOI : 10.4000/asp.4273

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tous droits réservés

Erreurs lexicales chez l'apprenant d'un niveau avancé

Evelyn Perry

Historique

- 1 Si pendant de longues années et jusqu'aux années 70 l'étude du lexique fut déconsidérée pour des raisons théoriques ou pédagogiques diverses, voire contradictoires, nous pouvons constater, à l'heure actuelle, un regain d'intérêt pour l'acquisition du vocabulaire. En outre, c'est un renouveau qui se manifeste aussi bien chez les enseignants d'anglais langue étrangère que chez les chercheurs en linguistique appliquée. La pléthore de manuels et de livres d'exercices récemment publiés dans ce domaine, et destinés aux apprenants d'anglais langue 2 de tous les niveaux, atteste d'un marché en pleine expansion correspondant à une nouvelle priorité accordée à l'enrichissement du vocabulaire par les didacticiens des langues.
- 2 De leur côté, les chercheurs en linguistique appliquée ont fait preuve d'un intérêt croissant pour la place du lexique dans l'acquisition d'une seconde langue. Quand, en 1980, Paul Meara (1987 [1983]) compila sa première bibliographie annotée des ouvrages consacrés à l'acquisition de vocabulaire en seconde langue, il y rassembla trois cents entrées sur une période de vingt ans (1960-1980). Le deuxième volume de Meara mentionnait également 300 livres et articles environ, mais il ne couvrait qu'une période de cinq années (1980-1985). Depuis, les études de l'acquisition du vocabulaire et des erreurs lexicales en langue 2 ne cessent de se multiplier.
- 3 En effet, il n'est plus nécessaire de souligner l'utilité des études sur les problèmes lexicaux en langue 2, comme l'illustre bien le travail de Lennon à l'Université de Kassel (1991). En analysant un corpus de 21.000 mots d'anglais oral employés par des apprenants d'un niveau avancé, Lennon découvrit que les problèmes lexicaux et stylistiques dominaient ; les erreurs morpho-syntaxiques ne constituant que 6 % de toutes les erreurs du corpus. Examinant le corpus d'Utrecht, Blaas (1982) constata que les erreurs lexicales étaient trois

fois plus fréquentes que les erreurs morpho-syntaxiques. Par ailleurs, une enquête menée par Johansson (1978) révéla que les interlocuteurs de langue anglaise considèrent que les erreurs lexicales commises par des non-anglophones sont plus gênantes pour la compréhension que les erreurs grammaticales.

- 4 Parmi les chercheurs dont les travaux ont attiré mon attention, je voudrais citer Batia Laufer, enseignante-chercheur à l'Université de Haïfa. Dans sa thèse, soutenue en 1985 à l'Université d'Édimbourg, ainsi que dans un article paru dans *Applied Linguistics* (1990), Laufer met l'accent sur les erreurs lexicales commises à l'écrit par l'apprenant d'un niveau intermédiaire ou avancé. L'auteur s'intéresse aux erreurs provenant des confusions phonologiques chez l'apprenant en anglais langue étrangère. Elle en dresse une liste quasi exhaustive où elle voit dix catégories d'erreurs différentes. Ce sont, en effet, dix variétés d'un seul type d'erreur lexicale, qu'elle nomme en anglais une confusion de *synforms*, ou *similar forms*. Comme nous pouvons le constater en examinant les dix catégories, il s'agit des confusions parfois vocaliques, parfois consonantiques ou bien des problèmes liés aux suffixes ou préfixes.

Examinons donc les catégories établies par Laufer :

1. Deux mots provenant de la même racine (productive) mais présentant 2 suffixes différents : *considerable, considerate*.
 2. Deux mots ayant la même racine, improductive en anglais, dont les suffixes sont différents : *integrity, integration*.
 3. Deux formes phonologiques proches ; le suffixe présent dans l'une, est absent dans l'autre : *historic, historical; economic, economical*.
 4. Deux mots ayant la même racine improductive en anglais moderne, mais avec deux préfixes différents : *assumption, resumption; repress, oppress*.
 5. Deux mots quasi identiques, dont l'un a un préfixe et l'autre n'en a pas : *passion, compassion; fault, default*.
 6. Deux formes phonologiques identiques à l'exception d'une voyelle ou éventuellement d'une diphtongue : *affect, effect; set, sat; stuff, staff*.
 7. Deux mots dont l'un contient une voyelle qui est absente dans l'autre : *cute, acute; date, data*.
 8. Deux mots identiques dans tous leurs phonèmes, à l'exception d'une consonne : *price, prize; extend, extent*.
 9. Deux mots différenciés par une consonne présente dans l'un, absente dans l'autre : *ledge, pledge; bought, brought*.
 10. Deux mots dont les consonnes sont identiques, mais différents sur le plan vocalique, chacun contenant plus d'une voyelle : *manual, menial; embrace, embarrass*.
- 5 Ayant isolé les dix catégories de confusions phonologiques, Laufer a mené une étude auprès des apprenants d'un niveau moyen-avancé (First Certificate Level) et, en même temps auprès d'élèves anglophones, âgés de douze ans, dans des écoles primaires d'Édimbourg afin de déterminer si ces mêmes types d'erreurs étaient attestés chez les adolescents de langue anglaise dont l'acquisition du vocabulaire n'avait pas encore atteint sa phase définitive. Elle s'est préoccupée aussi d'analyser les difficultés que présentait chaque catégorie de mots à consonance voisine pour l'apprenant d'anglais langue 2 et l'adolescent de langue anglaise. Dans son article sur les *synforms*, Laufer démontre que de telles confusions phonologiques sont bien attestées chez les jeunes anglophones. Par ailleurs, elle a déterminé qu'à l'intérieur des dix catégories de confusions, l'ordre de difficulté est presque le même chez l'apprenant adulte et le jeune anglophone, à la différence de la séquence précise de l'acquisition qui est elle distincte chez l'apprenant d'anglais langue 2 et l'anglophone.

Constitution d'un corpus d'erreurs lexicales

- 6 M'inspirant du travail de Laufer que j'ai trouvé fort intéressant, surtout en ce qui concerne le non-anglophone et ses erreurs lexicales, je me suis proposé de constituer un corpus d'erreurs lexicales commises à l'écrit par les étudiants d'un niveau avancé et d'établir une taxinomie des erreurs lexicales ainsi relevées. Il est évident que la tâche que je me suis définie constitue un travail de longue haleine et je ne peux présenter ici que les premiers résultats, ainsi que la méthodologie de ma démarche.
- 7 Comme type d'étudiant « avancé », je me suis bornée à prendre en considération les étudiants de première année de DEUG en sciences économiques à l'Université Paris-Dauphine, et ceci pour des raisons pratiques. Enseignante et responsable d'UV à Paris-Dauphine depuis plusieurs années, je peux facilement accéder aux archives d'examens.
- 8 Avec les étudiants de première année de DEUG sciences économiques, j'ai affaire à une population importante, plus de 800 élèves dont la vaste majorité choisit l'anglais en tronc commun : 69 optent pour l'allemand ; une vingtaine sont inscrits dans des cours d'espagnol. Grâce à des conventions ministérielles, certains sont autorisés à suivre des cours de langues à l'Institut de langues orientales, ou à se rendre dans d'autres facultés de Paris pour les cours d'italien, de russe, d'hébreu, etc.
- 9 Sur les 750 étudiants en anglais, combien sont d'un véritable niveau « avancé » ou « moyen-avancé » ? En premier cycle GEA à Dauphine, les groupes n'ont pas été répartis par niveaux. Pour des raisons administratives, les forts et les faibles se trouvent le plus souvent côte à côte. Comment donc interroger uniquement les forts ? Avant d'attribuer à un étudiant l'étiquette « avancé », voire « moyen-avancé », j'étais donc obligée de consulter les notes d'examen, en l'occurrence l'examen partiel de juin 1992.
- 10 Sur les 664 étudiants qui ont passé cet examen, 97 ont obtenu une note supérieure à 13, c'est-à-dire, de 14 à 18. Puisque la moyenne pour cette épreuve était assez élevée, à savoir, de 10,6 (à comparer avec une moyenne de 9,7 en février 1993) il m'a semblé devoir être vigilante en ce qui concerne la qualité des copies ayant obtenu 12, 13 ou même 14. Pour l'instant, je me charge d'examiner uniquement les 44 copies se situant dans la fourchette 15-17 et dont la note obtenue à l'essai n'est pas inférieure à 10/14.
- 11 Précisons à cet égard que l'examen est divisé en deux parties : un sujet à traiter en 2 ou 3 pages et des phrases de thème. Pour répertorier les erreurs lexicales, je n'ai pas tenu compte des phrases traduites en anglais ; j'ai pris en considération uniquement les erreurs commises en expression libre en anglais, où l'influence de la langue maternelle sur la langue cible est supposée être moindre. Lorsqu'il traduit des phrases de thème, l'étudiant est plus facilement induit en erreur, surtout pour ce qui est du lexique, par la présence du texte en français qu'il a sous les yeux. Autrement dit, en mode traduction, l'apprenant est plus susceptible de rédiger en « franglais ».
- 12 Rappelons aussi que les copies composées dans des conditions d'examen présentent un intérêt certain, car l'étudiant se trouve dans l'impossibilité de consulter soit un dictionnaire, soit un manuel de grammaire ou de vocabulaire. Ce sont indiscutablement ses propres connaissances en vocabulaire L2 qui se reflètent dans sa performance écrite.

Résultats de l'enquête

- 13 À ce jour, j'ai examiné la moitié des copies définies comme bonnes, ou d'un niveau avancé, par les critères pragmatiques décrits ci-dessus. Quant aux résultats de cette première étude, ma première remarque porterait sur la forte influence de la langue maternelle. Sur un total de 243 fautes inventoriées, 105 fautes ou 43,2 % sembleraient s'expliquer par une déformation ou mauvaise représentation de la langue cible, passée à travers le filtre de la langue française. Malheureusement, Laufer parle très peu du phénomène « interférence », se contentant de résumer en quelques mots en fin d'article les analyses opérées par famille ou groupe linguistique.
- 14 Nous pouvons le déplorer, car d'après Laufer, ces analyses ont révélé des tendances ou « préférences » pour certains types d'erreurs assez différentes, selon la répartition par groupe linguistique, à savoir langues sémitiques, langues latines et langues germaniques. Or, dans l'optique d'une comparaison de l'ordre de l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de l'anglais langue 2 et chez les jeunes anglophones, Laufer ne s'en est pas préoccupée.
- 15 Dans une analyse plus fine d'erreurs lexicales apparaissant chez les francophones, nous voyons tout de suite l'impact de la langue maternelle. Avec certains types d'erreurs répertoriées dans le corpus Dauphine, l'influence du français est évidente. À titre d'exemple, nous pouvons citer les erreurs suivantes :
1. It can be better, too to work at home if the firm is an *important* one with a lot of noise
L1, *une société importante* : a large firm.
 2. So in a few months we have learned that we will live in a community, sharing the same rights *that* our neighbors, even if they don't...
L1, les mêmes droits *que* nos voisins : the same rights as our neighbors.
 3. Politicians only want to assure themselves that their names will in the future be *associated* to the making of Europe.
L1, *associer à* : associated with.
 4. The EEC was *achieved* in 1981.
L1, *achever* : to complete.
 5. ... to transform the present Common Market into a fully integrated *political and economical*, possibly enlarged, *space*.
L1, *espace* : ici, zone, area.
L1, *économique* : ici, economic.
 6. But a long way *stay(s)* to be done.
L1, *rester* : ici, remain. (Much remains to be done.)
L1, *un long chemin à faire* : a long way to go.
 7. Thus the treaty incorporates an agreement for the creation of a sole *money*.
L1, *une seule et unique monnaie* : a single currency.
 8. The EC will have to resist to East European *pression*.
L1, *résister à quelque chose* : resist something.
L1, *pression* : pressure.
- 16 Dans les copies d'examen analysées jusqu'ici, nous discernons six catégories principales d'erreurs (voir tableau 1).

Tableau 1

1	confusions L1/L2 (dont erreurs d'« interlangue »)	43,2 % (4,1 %)
---	---	----------------

2	confusions phonologiques en L2 (<i>synforms</i>)	14,4 %
3	CLI (choix lexical inapproprié)	18,5 %
4	collocations, L2	20,2 %
5	collocations, L1	2,4 %
6	erreurs lexico-grammaticales (L2)	1,2 %

- 17 Une remarque s'impose ici à l'égard de la catégorie n° 1 : dans le corpus de Dauphine, nous trouvons un certain nombre de mots en « interlangue » qui n'existent pas réellement en anglais, mais qui ne proviennent pas directement non plus de la première langue : des mots tels que *modificate*, *evolute* ou *determinate*. Il ne s'agit pas ici de confusion entre deux vraies formes phonologiques semblables, issues d'une même racine. Ce sont des créations de mots introuvables dans des dictionnaires. Nous sommes en présence d'une évolution parfois surprenante de certaines racines productives en anglais moderne : *modify* devient *modificate*, *determine* devient *determinate* etc.
- 18 Une hypothèse convaincante sur l'origine de ces lexies nouvelles est de supposer qu'elles sont basées sur des substantifs en L2 venant de la même racine. Ainsi, avec l'influence phonologique de *modification*, *modify* se transforme en *modificate* ; de la même manière, grâce au substantif *examination*, *examine* se donne une quatrième syllabe et devient *examineate*.
- 19 La présence de ces mots témoigne non seulement d'une représentation inachevée de certaines lexies en anglais, mais aussi de la mise en place de stratégies communicatives fondées sur des connaissances acquises en L2. L'apprenant sait qu'avec toute une série de verbes, la terminaison *-er* en français, se transforme en *-ate* en anglais : *créer/create* ; *terminer/terminate*. Dans le doute, il généralise cette tendance, réalisant des mots logiquement possibles, mais, en réalité, inexistantes. Dans le corpus Dauphine le phénomène « interlangue » constitue 4,1 % seulement de toutes les erreurs relevées. J'en ai répertorié dix exemples, dont huit où les verbes français en *-er* sont concernés : *determinate*, *destinated*, *esperate* : *evolute*, *examineate*, *modificate* et *unifated*, comme formes verbales et *contestation* (pour *protests*) en tant que forme nominale.
- 20 Les deux autres erreurs d'« interlangue » sont *unamity* pour *unanimity* et *independency* pour *independence*. La première erreur pose problème. Il est possible que ce soit une simple faute d'orthographe : l'étudiant soumis aux conditions d'examen rédige trop vite ; laissant tomber une syllabe. Il écrit mal un mot qu'il aurait bien prononcé à l'oral. Nous ne pouvons que formuler cette hypothèse. Il n'est possible ni de la vérifier ni de l'infirmer. Quant à *independency*, les sources d'erreur de ce mot sont multiples. S'agit-il d'une mauvaise représentation phonologique du mot *independence* chez l'apprenant, ou plutôt d'un transfert phonologique provenant d'une lexie voisine, telle que *dependency* ? Ou encore d'une stratégie de transformation phonétique, suivant la « règle » qui changerait les lexies françaises se terminant en *-ence*, telles que *fréquence* et *présidence*, en mots anglais au suffixe *-y* ?
- 21 Une deuxième remarque sur le sigle CLI, choix lexical inapproprié. J'entends par là une confusion sémantique à l'intérieur de la langue cible. Un CLI est un déplacement lexical involontaire : l'apprenant n'accède pas au mot qu'il cherche, à une lexie qui conviendrait

au contexte, mais accède accidentellement à un tout autre mot qui n'est pas approprié dans le contexte. Néanmoins, son choix ne semble ni guidé par l'influence de la langue maternelle, ni par une confusion phonologique quelconque. Par exemple, dans la phrase « ... *the "Twelve have implemented new acts,..."* » le locuteur cherche "*programmes*", mais il trouve "*act*" qui ne convient pas au contexte, tout en étant un mot acceptable en anglais. D'autres exemples tirés du corpus de Dauphine :

1. Some countries are just *outlined*, and it will be hard to catch up with countries like France, Luxemburg or Denmark who fulfill the requirements for entry into the EMS.
2. They (people who work at home) also get the feeling of being part of something, since other workers have to go *towards* them to get the information they need.
3. But do all these advantages prevent *uniting* ? Why would one join a union.

- 22 Dans le premier exemple, la source de l'erreur ne nous paraît pas claire. Est-ce que l'apprenant pense à *on the sidelines*, ou à *forced out* ou peut-être à *out of the running* ? Aucune de ces solutions ne semble entièrement satisfaisante, mais il s'agit très probablement d'une confusion entre plusieurs expressions idiomatiques anglaises.
- 23 Avec la deuxième phrase, nous comprenons que l'étudiant voulait évoquer la nécessité de se mettre en contact avec quelqu'un, afin d'obtenir des informations importantes. Pour exprimer cette idée, il a choisi *go toward(s)*, à la place de, par exemple, *get in touch with* ou *contact*. Son choix lexical a-t-il été opéré à l'intérieur de la langue cible, comme nous pouvons le supposer pour l'exemple précédent ? Ou s'agit-il ici, d'une interférence de la langue maternelle, par laquelle l'expression française aller vers quelqu'un, aurait été transposée en anglais, bien que ce verbe anglais soit trop lié à une représentation physique pour convenir au contexte ?
- 24 En ce qui concerne la troisième erreur, nous pouvons constater la présence d'un véritable CLI, selon les critères fournis ci-dessus. Induit en erreur par la formulation du sujet d'examen ("*Flexible working hours and working at home are usually seen as advantages for employees, but they are also an effective way of preventing workers from uniting against management.*"), l'étudiant écrit *uniting* à la place de *joining a union*, comme le montre bien sa deuxième phrase.
- 25 Quant à la catégorie n° 2, celle de confusions phonologiques définie par Laufer, elle se trouve en quatrième position (en pourcentage) après les confusions L1/L2 (n° 1, où l'influence directe de la première langue est évidente), les CLI (n° 3) et les erreurs de collocations commises sans interférence apparente de la langue maternelle (n° 4). Nous pouvons citer les exemples suivants de notre corpus :
 1. But, for instance, a German couldn't be eligible (sic) for being *major*.
 2. So decisions have been made to no longer *emphasis* accuracy or fluency but *efficiency* of English at school.
 - 3councils and other *justice* instruments have already been created and enable the heads of government of the E.C. countries to meet and discuss the EEC's future.
 4. ... all the norms concerning any economic and social field will be *bought down* to one *unic* norm - the metric system, the agricultural *exportations*, inflation, growth rates, etc.
- 26 La première phrase présente un exemple-type de la huitième catégorie de Laufer : *major* pour *mayor*. Les phrases n° 2 et n° 4 nous semblent en fournir deux autres : *bought down* pour *brought down*, *efficiency* pour *efficiency*. Or, nous ne pouvons écarter ici l'hypothèse que *bought* et *efficiency* ne soient de simples erreurs d'orthographe. En ce qui concerne *efficiency*, il est certain que bon nombre de francophones auraient tendance à prononcer

le -t - de ce mot comme le -c- du mot *efficiency* en anglais. Dans ce cas, nous n'avons plus affaire à confusion phonologique mais plutôt à une orthographe erronée, fondée en partie sur des notions phonétiques de la langue maternelle.

- 27 L'autre exemple d'une confusion phonologique éventuelle tiré de la phrase n° 2 -*emphasis* pour *emphasize* - semble, à première vue, correspondre à la catégorie n° 7 de Laufer. Or, il n'est pas impossible de supposer, encore une fois, que l'étudiant ait commis une faute d'orthographe, omettant le -e à la fin du verbe. L'exemple de la phrase n° 3, *justice* employé à la place de *judicial* ne rentre pas facilement dans les catégories de Laufer. Pourtant nous pouvons y voir une confusion d'origine phonologique et sémantique, entre deux mots anglais appartenant au même champ lexical et provenant d'une même racine. Le corpus Dauphine contient encore seize exemples de confusions phonologiques correspondant aux catégories établies par Laufer (voir tableau 2).

Tableau 2

Erreur lexicale	Synform n°	Erreur lexicale	Synform n°
area/era	10	part/(political) party	3
earliest/early (1990s)	2	quiet/quite	7
economics/economies	1	settled/set up	8
expanding/expansion	2	unable/enable	4
grudge/begrudge	5	unit/unite(d)	6
hegemonic/hegemony	2	unity/uniformity	1
insurance/assurance	4	unity/union	1
lose/loose	6	wish/which	8

- 28 Il est enfin intéressant de souligner que les erreurs de collocations à l'intérieur de la langue cible sont presque dix fois plus fréquentes que ce même type d'erreur provenant d'une interférence de la première langue.
- 29 En guise de conclusion, je voudrais esquisser l'avenir du corpus d'erreurs lexicales que je suis en train de mettre sur pied à Paris-Dauphine. Dans un avenir proche, je continuerai de dépouiller les copies d'examen mises à ma disposition, pour y relever toutes les erreurs lexicales. Dans un premier temps, je m'attacherai à examiner de « bonnes » copies remplissant les conditions citées auparavant. Dans un deuxième temps, j'analyserai un échantillon des copies moins bonnes (de 7 à 13), afin de comparer les types et le nombre d'erreurs trouvées chez les bons et les moins bons. La phase terminale du projet consistera à compiler un corpus d'erreurs commises par des apprenants avancés à l'oral, ceci afin de comparer les catégories et le nombre global d'erreurs lexicales se produisant à l'écrit par rapport à celles relevées à l'oral.
- 30 Une telle étude ne prétend pas fournir aux enseignants un pronostic infallible sur les pourcentages, ou sur l'éventail d'erreurs de la part des apprenants. Sa valeur descriptive,

en revanche, devra nous permettre de mieux cerner le lexique mental de l'apprenant en langue 2.

BIBLIOGRAPHIE

Blass, L. 1982. *Fossilisation in the Advanced Learner's Lexicon*. Utrecht : Department of English, University of Utrecht.

Johansson, S. 1978. *Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Gothenburg Studies in English 44. Göteborg, Suède : Acta Universitatis Gothoburgensis.

Laufer, B. 1990. « Sequence and order in the development of L2 lexis: some evidence from lexical confusions ». *Applied Linguistics* 11/3, 281-296.

Lennon, P. 1991. « Error: some problems of definition, identification, and distinction ». *Applied Linguistics* 12/2, 180-196.

Meara, P. 1987 [1983]. *Vocabulary in a second language*, vol. 1 & 2. Londres : Centre for Information on Language Teaching and Research.

RÉSUMÉS

Diverses études récentes ont montré l'intérêt certain d'un travail approfondi sur le lexique en langue 2, surtout chez l'apprenant d'un niveau avancé. Batia Laufer, notamment, a isolé des confusions lexicales portant sur des mots à forme phonologique proche (synforms). L'importance du travail de B. Laufer est examinée par rapport à un corpus d'erreurs lexicales commises à l'écrit établi à Paris-Dauphine par nos soins.

Recent studies of learner errors have underlined the importance of intensive work in the area of L2 vocabulary development, especially for the advanced learner. In an attempt to explain lexical problems experienced by this group of learners, Batia Laufer has drawn attention to the confusion of two or more words of similar phonological shape (synforms). Laufer's work is examined with regard to a corpus of advanced learner lexical errors established at the University of Paris-Dauphine.

INDEX

Mots-clés : acquisition lexicale, collocation, erreur, interlangue, lexique

Keywords : interlanguage, error, lexis, vocabulary acquisition

AUTEUR

EVELYN PERRY

Université Paris-Dauphine.