



UDK 811.133.1'243-053.6(497.5)
Original scientific paper
Reçu le 20 septembre 2008
Accepté pour la publication le 26 février 2009

Contribution à la typologie des erreurs d'inférence lexicale

Sanja Grahek
Faculté des Lettres, Zagreb
Andrea-Beata Jelić
Université de Zagreb, Zagreb

Notre travail se veut une contribution à la typologie des erreurs d'inférence lexicale dans un domaine précis: celui de la lecture en langue étrangère. Nous y présentons les résultats d'une recherche effectuée en vue de relever et de catégoriser les erreurs d'inférence lexicale faites par des apprenants croates adolescents confrontés à des unités lexicales inconnues dans un texte authentique français. Ces résultats sont interprétés à la lumière des théories récentes de la linguistique cognitive.

1. Introduction

La lecture, tout aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, est un processus cognitif complexe impliquant une interaction entre les connaissances du lecteur et les informations textuelles à partir desquelles il construit et intègre la signification du message (Giasson 1997). Selon Koda (1994), la lecture en langue étrangère diffère de celle en langue maternelle sur trois points: le lecteur acquiert un nouveau système de symboles écrits et de règles qui régissent leurs combinaisons, il est beaucoup moins exposé à la forme écrite de la langue étrangère qu'il ne l'est à celle de sa





langue maternelle et, enfin, en plus de participer à la communication en essayant de comprendre le message du texte, il acquiert un nouveau système linguistique (et se trouve de la sorte confronté à deux tâches). D'autre part, bien qu'il utilise les mêmes procédés de décodage, il le fait d'une manière moins efficace, principalement en raison de son incapacité à reconnaître les indices textuels ainsi que les lacunes dans sa compétence linguistique (Tréville 2000). Selon les modèles linguistiques fondés sur l'usage (*usage-based models*), l'acquisition d'une langue ne peut se faire que si les apprenants sont exposés à des contextes d'échanges sémantiques qui se rapprochent le plus possible à l'usage naturel de la langue (Langacker 2008).¹ L'usage communicatif de la langue permet aux apprenants de découvrir des modèles linguistiques porteurs de sens et ceux-ci sont adoptés grâce aux activités ayant pour but la communication (Ellis et Robinson 2008). La lecture en langue étrangère est sans aucun doute une activité de ce genre puisque les lecteurs sont confrontés à des unités lexicales inconnues et essaient de deviner leur signification afin de comprendre le message écrit.

2. Cadre théorique

L'inférence lexicale est un des procédés cognitifs clés dans la lecture en langue étrangère. Elle se définit comme un processus de formulation d'hypothèses sur la signification des mots à partir des signes linguistiques présents dans le texte et des connaissances (linguistiques et extra-linguistiques) du lecteur (Nassaji 2004). Il s'agit donc d'un procédé qui consiste à deviner le sens d'un mot à partir de différentes connaissances antérieures. Haastrup (1991) distingue trois catégories principales d'inférences: les pistes intralexicales, les pistes interlexicales (qui diffèrent des pistes intralexicales en ce qu'elles impliquent en plus des réflexions d'ordre général sur les langues en présence) et les pistes du contexte (qui englobent à la fois les informations extraites du contexte du mot cible et les connaissances extra-linguistiques pertinentes). La source d'inférence sur laquelle les apprenants s'appuient le plus fortement est le contexte: les inférences contextuelles sont presque deux fois plus fréquentes que

¹ Voir aussi Krashen et Terrell (1983).





les inférences intralexicales. Cependant, les apprenants plus avancés font un emploi plus efficace de l'ensemble des sources d'inférences. La source d'inférence sur laquelle les apprenants s'appuient le moins est celle des inférences interlexicales. Et l'usage plus fréquent des pistes intralexicales est, lui aussi, plus caractéristique des apprenants avancés que de ceux qui sont moins avancés.

D'un autre côté, les linguistes ne sont guère unanimes sur l'utilité de l'emploi des stratégies d'inférence lexicale dans les processus de la compréhension du texte et de l'acquisition incidente du vocabulaire. Certains auteurs considèrent qu'elles sont potentiellement productives dans l'apprentissage du vocabulaire vu que la lecture représente une situation de communication qui pousse l'apprenant à formuler ainsi qu'à tester des hypothèses sur la signification des mots, ce qui peut constituer la base cognitive pour la mémorisation des mots (Fraser 1999). En revanche, d'autres nient l'efficacité du procédé d'inférence lexicale en avançant comme arguments la complexité du texte et les contraintes liées au lecteur: c'est le point de vue que partagent Bensoussan et Laufer (1984), qui appuient cette hypothèse par une recherche élaborée, et Nation (2001), qui constate que l'inférence lexicale n'est correcte que dans 5% à 10% des cas (par ailleurs elle est soit incorrecte soit le lecteur néglige le mot ne le trouvant pas important pour la compréhension du texte). Selon Laufer (1989; voir Huckin et Bloch 1993), l'inférence lexicale ne s'opère que si le lecteur est conscient du fait de ne pas connaître la signification de l'unité lexicale; autrement, le mot à transparence trompeuse le mènera à une interprétation basée sur le contexte erronée. Certaines recherches supportent cette vue : ainsi Laufer et Yano (2001) concluent-ils que les lecteurs évaluent leur compréhension de manière inadéquate et ne perçoivent pas certains mots testés comme inconnus bien qu'ils le soient en fait.

3. L'inférence lexicale pendant la lecture en FLE chez les apprenants croates

La recherche sur laquelle se base notre travail était centrée sur l'analyse de l'inférence lexicale des apprenants croates du FLE et avait pour but





de vérifier les hypothèses théoriques présentées ci-dessus ainsi que d'atteindre une meilleure compréhension des pratiques que les apprenants mettent en oeuvre pendant la lecture en langue étrangère. Elle avait été effectuée dans le cadre d'une recherche plus large, dont l'objectif était une étude approfondie du rôle de la lecture dans l'acquisition incidente du vocabulaire des apprenants croates du FLE.

3.1. Objectifs de la recherche

Sur un plan plus particulier, notre examen de l'inférence lexicale des apprenants croates pendant la lecture autonome d'un texte authentique en français visait (1) à analyser les erreurs d'inférence lexicale en tant que révélatrices de certains processus cognitifs pendant la lecture en langue étrangère et (2) à proposer une typologie des erreurs qui puisse servir de cadre à une analyse plus détaillée des particularités de la pratique des apprenants et contribuer de la sorte à une meilleure compréhension du processus d'acquisition de l'aptitude à la lecture autonome en FLE.

3.2. Participants

Notre échantillon comptait 104 apprenants croates du FLE, lycéens âgés de 15 à 18 ans ($M = 16,92$; $DS = 0,84$), dont 70,2% de filles ($N = 73$) et 29,8% de garçons ($N = 31$).

3.3. Instruments, méthodes et procédés de recherche

C'est un texte authentique en français («Rêves – Que nous disent-ils?», *Phosphore* – août 2002) et un test d'inférence lexicale (prétest et test) qui nous ont servi d'instruments de travail. Le texte, paru dans un magazine mensuel destiné aux adolescents français, contenait 1.196 mots au total alors que le test de vocabulaire consistait en une liste d'unités lexicales, au nombre de 18, dont voici l'inventaire : *enchaînement, songe, pourtant, par le biais de, inaperçu, sommeil, tenter, incarner, forcément, mal à l'aise, au pied de la lettre, car, bouquin, lorsque, bondé, sans cesse, plongeon, retenir*.

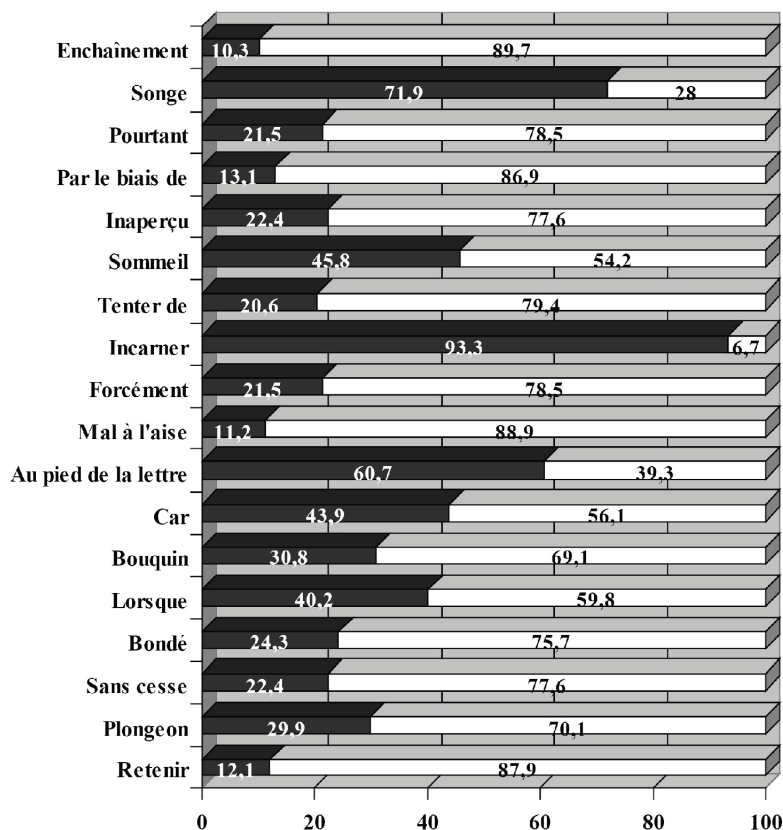
Le test avait été administré à des classes entières. Les apprenants avaient d'abord été soumis au prétest: mis en présence d'une liste d'unités





lexicales, leur tâche était de rendre en croate la signification de celles d'entre elles qu'ils croyaient connaître. Ce prétest avait pour but de déterminer si les unités lexicales choisies étaient connues par les apprenants. On leur a ensuite donné à lire le texte authentique en français, en leur suggérant de lire d'une manière spontanée, comme s'ils ne lisaient rien que par plaisir. Ils ont pu lire le texte deux fois. Immédiatement après la lecture, les apprenants ont été soumis au test d'inférence lexicale : ils étaient censés avoir recours au texte afin d'inférer la signification des unités lexicales testées et produire les équivalents croates de ces mots.

Image 1. Proportion des réponses correctes et erronées





3.4. Résultats

3.4.1. Analyse quantitative

Les résultats du test d'inférence lexicale (Image 1) ont montré que, dans la majorité des cas, les apprenants n'avaient pas réussi à formuler des hypothèses correctes sur la signification des unités lexicales testées. Plus précisément, dans 83% de cas (15 unités lexicales sur 18), ils avaient produit plus de 50% de réponses erronées. Le taux de réponses correctes le plus élevé s'observe dans le cas des unités lexicales *songe*, *incarner* et *au pied de la lettre*.

3.4.2. Analyse qualitative

1. Enchaînement

Le nom *enchaînement* apparaît dans le texte une fois et sa signification contextuelle correcte n'a été inférée que par 10,3% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (89,7%) on observe deux types d'erreurs: un groupe d'apprenants a interprété le mot comme signifiant «liaison», «chaîne» (d'événements), «entrelacement» ou «ordre» alors qu'un autre groupe le reliait à la sphère sémantique illustrée par «irréel», «féerique», «charmant» ou «inventé».

2. Songe

Le nom *songe* apparaît dans le texte cinq fois (occurrence la plus fréquente parmi les unités lexicales testées). Sa signification contextuelle correcte a été inférée par 71,9% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (28%) il est possible de noter deux types d'erreurs. S'appuyant sur le contexte, certains ont supposé que le mot signifiait «pensée», d'autres qu'il signifiait «conscience».

3. Pourtant

L'adverbe *pourtant* apparaît dans le texte trois fois. Sa signification réelle dans le texte a été inférée par 21,5% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (78,5%) la signification proposée la plus fréquente était «en raison de», suivie de «peut-être» et de «bien que».





4. *Par le biais de*

La locution prépositionnelle *par le biais de* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 13,1% d'apprenants. Les réponses erronées (86,9%) variaient tellement qu'elles n'étaient pas sujettes à des regroupements.

5. *Inaperçu*

L'adjectif *inaperçu* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 22,4% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (77,6%), on a pu relever un groupe de réponses tournant autour des significations «non mémorisé» et «peu important».

6. *Sommeil*

Le nom *sommeil* apparaît dans le texte deux fois. Sa signification réelle dans le contexte a été correctement inférée par 45,8% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (54,2%), on a pu noter trois groupes différents: certains apprenants avaient opté pour «imagination», d'autres pour «conscience» et les derniers pour «somet».

7. *Tenter*

Le verbe *tenter* apparaît dans le texte quatre fois. Sa signification contextuelle correcte a été inférée par 20,6% d'apprenants. Les réponses erronées (79,4%) étaient extrêmement hétérogènes et ne se pliaient pas au regroupement.

8. *Incarner*

Le verbe *incarner* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 93,3% d'apprenants. Les réponses erronées (6,7%) étaient trop hétérogènes pour pouvoir être regroupées.

9. *Forcément*

L'adverbe *forcément* apparaît dans le texte quatre fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 21,5% d'apprenants. Parmi les réponses incorrectes (78,5%), on a pu relever deux groupes de significations proposées: d'un côté «de force» ou «par force» et, de l'autre côté, «fort» ou «puissamment».





10. *Mal à l'aise*

La locution adverbiale *mal à l'aise* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle correcte a été inférée par 11,2% d'apprenants alors que les réponses erronées (88,9%) se regroupent autour de deux significations: d'un côté «mauvais» ou «mauvaises relations» et, de l'autre, «mal» ou «maladie».

11. *Au pied de la lettre*

La locution adverbiale *au pied de la lettre* apparaît dans le texte deux fois. Sa signification dans le contexte a été correctement inférée par 60,7% d'apprenants. Les apprenants qui n'ont pas correctement inféré la signification de cette locution (39,3%) ont presque tous inclus la signification «lettre» dans leurs réponses (*fin de la lettre, contenu de la lettre, envoyer une lettre* etc.).

12. *Car*

La conjonction *car* apparaît dans le texte trois fois. Sa signification a été correctement inférée par 43,9% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (56,1%), on observe quatre groupes de significations proposées : «en raison de», «autobus», «voiture» et «quand».

13. *Bouquin*

Le nom *bouquin* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 30,8% d'apprenants alors que la majorité des apprenants ayant formulé des inférences erronées (69,2%) avaient relié le mot aux significations «article», «livre des rêves», «revue», «manuel» ou «roman».

14. *Lorsque*

La conjonction *lorsque* apparaît dans le texte deux fois. La signification de cette conjonction a été correctement inférée par 40,2% d'apprenants et la plupart des réponses erronées (59,8%) suggéraient «parce que» comme équivalent.

15. *Bondé*

L'adjectif *bondé* apparaît dans le texte une fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 24,3% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (75,7%), la majorité des apprenants ont opté





pour «connecté» ou «lié» alors que certains d'entre eux ont proposé les significations «arrêté» ou bien «rapide».

16. *Sans cesse*

La signification de la locution adverbiale *sans cesse*, qui apparaît dans le texte une fois, a été correctement inférée par 22,4% d'apprenants. Dans presque toutes les réponses erronées (77,6%) on retrouve la préposition *sans* suivie d'un nom autre que *cesse* (par exemple «sans sens», «sans raison» etc.).

17. *Plongeon*

Le nom *plongeon* apparaît dans le texte deux fois et sa signification dans le texte a été correctement inférée par 29,9% d'apprenants. Les réponses erronées (70,1%) se réduisent dans la plupart des cas à «natation».

18. *Retenir*

Le verbe *retenir* apparaît dans le texte trois fois. Sa signification contextuelle a été correctement inférée par 12,1% d'apprenants. Parmi les réponses erronées (87,9%), on relève surtout «garder», «retourner» et «se rappeler».

3. 5. Discussion

En rappelant que l'objectif de notre analyse des inférences lexicales erronées des apprenants croates était d'approfondir la connaissance des processus cognitifs qui se déroulent pendant la lecture de textes authentiques en français, nous constaterons en premier lieu que les résultats de cette analyse montrent que la majorité des hypothèses formulées par les apprenants se sont révélées fausses, ce qui suggère que leur faculté d'inférence lexicale n'est le plus souvent pas grande. Cette conclusion va dans le sens de l'attitude adoptée, entre autres, par Bensoussan et Laufer (1984), qui considèrent que la thèse selon laquelle le contexte favorise le processus de l'inférence lexicale face aux mots inconnus est sujette à discussion vu le fait que les lecteurs en langue étrangère n'utilisent pas les indices du texte d'une manière adéquate, mais s'appuient plutôt sur leurs propres conclusions sur la signification des mots, hypothèses formulées à





l'avance et pour la plupart fausses. D'autre part, il convient de souligner deux choses observées lors de l'analyse: le fait que les apprenants se sont effectivement servis de certains modèles de réflexion pendant le processus d'inférence lexicale ainsi que le fait que leurs erreurs ont pu être réparties en groupes. De ce point de vue-là, les résultats de notre recherche appuient en partie les thèses de Haastrup (1991) et de Laufer (1989) sur les facteurs inhérents aux unités lexicales aptes à influencer le processus de l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. Dans notre corpus, il s'agit, dans la majorité des cas, de la transparence trompeuse des unités lexicales testées. En d'autres termes, de la tendance des apprenants à interpréter la signification des unités lexicales inconnues à la lumière de leur connaissance actuelle du français. D'autres types de réponses erronées peuvent, eux aussi, être analysés dans le cadre de l'approche cognitive à la signification des unités lexicales:

Structure morphologique trompeuse

Cette classe comprend les hypothèses erronées sur la signification des unités lexicales *enchaînement*, *pourtant*, *forcément* et *retenir*. Croyant reconnaître les morphèmes constitutifs de ces mots, les apprenants ont essayé de construire le sens des unités entières à partir de là. Ainsi ont-ils reconnu *chaîne* dans *enchaînement*, ce qui les a menés à supposer que le sens de l'unité lexicale en présence était «liaison», «chaîne (d'événements) «entrelacement». Il est intéressant de noter qu'au niveau conceptuel l'idée de chaîne figurait dans presque toutes les réponses erronées, soit en tant qu'idée de chaîne entière soit en tant qu'idée de ses éléments (anneaux qui s'entrelacent). Les apprenants se sont tout simplement appuyés sur la signification littérale du morphème connu et ont intuitivement essayé de trouver une bonne solution en croate, solution qui, comme en français, engloberait en même temps l'idée de chaîne et un concept d'ordre plus général. L'unité lexicale *pourtant* a, elle, été analysée en deux morphèmes (*pour+tant*), à partir desquels a été tentée une traduction littérale. Ceci représente un exemple prototype de la classe sous examen: erreur «de débutant» de l'apprenant, qui suppose inconsciemment que le système de la langue cible et celui de la langue maternelle fonctionnent de la même





manière. Il en va de même de l'adverbe *forcément*, au sein duquel de nombreux apprenants ont reconnu deux éléments (*force+ment*): connaissant tout aussi bien le mot *force* que la règle selon laquelle le suffixe *-ment* sert en français à la formation des adverbes, ils ont attribué une signification inadéquate à l'unité lexicale entière («de force» ou «par force») en faisant par là une erreur «intelligente», et c'est-à-dire qui témoigne d'une volonté de réflexion logique et d'application de règles connues dans de nouvelles situations. L'interprétation du verbe *retenir* relève du même ordre: ayant reconnu les morphèmes *re-* et *tenir* et ayant appliquée une règle connue (le préfixe *re-* indique la répétition d'une action), ils ont supposé que sa signification est «garder» (= tenir de nouveau). Nous noterons à la fin que les unités lexicales figurant dans la classe sous examen (sauf *enchaînement*) apparaissent dans le texte plusieurs fois – cela donnait l'occasion aux apprenants de vérifier leurs hypothèses plusieurs fois dans le contexte et de les corriger, ce qu'ils n'ont évidemment pas fait. En résumé, bien qu'on puisse affirmer que ces erreurs prouvent que les apprenants réfléchissent d'une manière logique, reste le fait que le traitement erroné des similitudes trompeuses fait obstacle à la construction du sens adéquat du texte et mène à une acquisition incidente erronée des unités lexicales pendant la lecture.

Expressions figées

On peut faire entrer dans cette classe les hypothèses erronées des apprenants sur la signification de la locution *au pied de la lettre*. Bien qu'elle apparaisse dans le texte deux fois, et cela dans des contextes assez éclairants, et bien que son caractère figuré soit assez transparent, un certain nombre d'apprenants n'a pas réussi à construire sa signification: si le sens figuré leur a échappé, c'est qu'ils ont traité l'unité lexicale mot par mot au lieu de traiter l'ensemble. En d'autres termes, tout comme dans le cas des erreurs dues aux similitudes morphologiques trompeuses, les apprenants ont supposé qu'il était possible de comprendre la signification de l'expression entière en combinant les significations de ses éléments lexicaux constitutifs. Il n'est donc pas étonnant que le mot «lettre» («la fin de la lettre», «le contenu de la lettre» etc.), perçu comme mot clé pour la compréhension de la locution, figure dans presque toutes les réponses.





Homonymes

Cette classe inclue les interprétations erronées de la conjonction *car*, qu'un certain nombre d'apprenants a assimilée à «autobus». Il s'agit là d'homonymes qui sont homographes mais qui ne sont que des homonymes partiels vu qu'ils n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale. C'est justement ce dernier point qui a échappé aux apprenants. Ayant déjà acquis la forme *car* en tant que nom, ils n'ont pas fait l'effort d'analyser les relations syntaxiques dans la phrase pour conclure qu'il s'agit là d'une conjonction, ce qui les aurait aidés à conclure que leur hypothèse n'était pas correcte. Ce genre d'inférence lexicale erronée peut sans aucun doute produire des problèmes sérieux dans la compréhension du texte.

Formes lexicales similaires

Lors de notre analyse, nous avons noté qu'un certain nombre d'hypothèses erronées sur la signification de l'unité lexicale *sommeil* s'expliquait par la mise en relation de ce mot avec le mot *sommet* à cause de leur similitude formelle. La ressemblance phonologique et, à un certain degré, orthographique, a évidemment confondu ceux d'entre les apprenants dont la représentation de ces deux formes lexicales dans le lexique mental était précaire: le processus de leur acquisition n'étant pas encore achevé, l'apprenant hésite sur la répartition des significations. Cet exemple appuie l'hypothèse sur l'influence du «facteur phonétique» dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère (Singleton 1999), influence visible dans les phases initiales de ce processus ainsi que du processus de la structuration du lexique mental.

Hypothèses insuffisamment précises

Outre les types identifiées par Laufer (1989) l'analyse de notre corpus a révélé l'existence de trois autres types d'erreurs. Il s'agit en premier lieu des unités lexicales dont la signification n'a pas été comprise par les apprenants d'une manière suffisamment précise, comme dans le cas de toutes les réponses erronées se rapportant au mot *songe*. S'appuyant sur le contexte, les apprenants ont conclu qu'il signifiait «pensée» ou





«conscience». D'autre part, comme le mot apparaît dans le texte cinq fois, les apprenants ont pu à plusieurs occasions tester leurs hypothèses, ce qui a probablement contribué au nombre élevé de réponses correctes. Cependant, même les hypothèses erronées ne sont pas complètement fausses en ce sens qu'au niveau conceptuel elles figurent dans le champ sémantique caractéristique de la signification correcte. Les apprenants ont du moins compris et appris qu'il s'agit là d'un concept se référant à une sorte de processus cognitif se déroulant dans l'esprit. En d'autres termes, bien qu'insuffisamment précises, leurs interprétations allaient dans la bonne direction et il est à supposer qu'elles ont contribué de la sorte à la structuration catégorielle au sein de leur lexique mental. Il en va de même des hypothèses relatives aux unités lexicales *sommeil*, *mal à l'aise*, *bouquin* et *plongeon*. Le cas de *sommeil* peut être rapproché de celui de *songe*: en effet, un groupe d'apprenants a reconnu que le mot se référait à un processus cognitif et en a déduit des hypothèses insuffisamment précises sur sa signification. De même, les apprenants ont compris que le mot *bouquin* était à situer dans le champ notionnel de la lecture d'un matériel écrit et toutes les réponses erronées y faisaient référence. Face à la locution *mal à l'aise*, la plupart des apprenants s'est concentré sur le mot *mal* en le considérant comme central pour le déchiffrement de la signification de l'unité entière: seulement, à partir de ça, c'est plutôt le sens situationnel global suggéré par le contexte que celui de la locution même qui a été proposé comme solution. Nonobstant, cette interprétation imprécise leur a permis une compréhension partielle du contexte. Et c'est carrément le contexte qui a guidé les apprenants dans leur tentative de comprendre ce que signifie le mot *plongeon*: comme la situation décrite dans le texte était liée à une baignade dans la piscine, les interprétations erronées se sont faites au sein de ce champ notionnel («natation»). Quant au mot *lorsque*, les apprenants ont, probablement en s'appuyant sur le contexte, compris qu'il s'agissait d'une conjonction de sorte que toutes les interprétations erronées correspondaient à des conjonctions croates. Seulement, ils ont erronément conclu que *lorsque* exprimait non pas des relations temporelles mais des relations causales.

Le type d'erreurs que nous sommes en train d'examiner (hypothèses insuffisamment précises) est considéré comme particulièrement important





parce qu'il permet l'identification des caractéristiques propres au processus de la compréhension et de l'acquisition des unités lexicales d'une langue étrangère, qui ne diffère point fondamentalement du processus de l'acquisition de la langue maternelle. Ce processus comprend la formation des catégories lexicales, leur étiquetage ainsi que leur structuration. Dans les phases initiales de l'acquisition d'une langue étrangère, il arrive fréquemment que les apprenants attribuent aux unités lexicales une signification plus large (la surextension, présente dans notre corpus). La signification précise est habituellement acquise plus tard, après des rencontres répétées avec l'unité lexicale, dans des situations et des contextes différents.

Influence interlexicale

Vu le fait que tous les participants à notre recherche apprennent, en plus du français, encore au moins une langue étrangère,² on a dans certains cas pu détecter l'influence non seulement de la langue maternelle mais tout aussi bien de ces langues étrangères. Ainsi les apprenants ont-ils essayé de saisir la signification de l'unité lexicale *sans cesse* en analysant la signification de ses constituants *sans* et *cesse*. Et comme ils ne connaissaient que la signification de *sans*, ils ont fait apparaître dans toutes leurs réponses l'équivalent croate de cette préposition combiné avec un nom commun, supposant que l'unité lexicale en question fonctionnait en français de la même manière que dans leur langue maternelle. C'est là un genre d'erreur qui entrave l'acquisition d'une langue étrangère (Bybee 2008). Dans les autres cas, les apprenants ont, supposons-nous, d'abord perçu une certaine similarité au niveau phonétique ou graphique, et l'ont transposée au niveau sémantique: ainsi ont-ils mis en relation la conjonction *car* avec le substantif anglais *car* et sa signification «voiture» et ont rapproché l'adjectif *bondé* du verbe anglais *to bond*. L'influence de l'anglais se manifeste aussi dans les interprétations des mots *enchaînement* (→ *enchanted*) et *retenir* (→ *to retain*). Il est donc évident qu'une des

² Anglais – 93,6% d'apprenants, italien – 22% d'apprenants, espagnol – 15,6% d'apprenants, allemand – 11% d'apprenants, latin – 21,1% d'apprenants, grec – 9,2% d'apprenants.





stratégies d'inférence lexicale consiste en l'utilisation de la connaissance d'autres langues, stratégie parfois utile mais contre les dangers de laquelle les apprenants doivent être mis en garde.

En guise de résumé, nous récapitulerons dans le tableau ci-dessous les résultats sous-tendant la typologie des erreurs d'inférence lexicale que nous avons proposée.

Classe	Critère	Exemple
Structure morphologique trompeuse	Analyse morphématique des unités lexicales	Enchaînement (chaîne) Pourtant (pour + tant) Forcément (force + ment) Retenir (re+tenir)
Expressions figées	Traduction mot par mot	Au pied de la lettre
Homonymes	Identification de la catégorie grammaticale (partie du discours)	Car (conjonction – nom)
Formes lexicales similaires	Appui sur la similitude formelle	Sommeil – sommet
Hypothèses insuffisamment précises	Surextension de la signification	Songe Sommeil Mal à l'aise Bouquin Plongeon
Influence interlexicale	Influence de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères	Sans cesse Car (anglais "a car") Bondé (anglais "to bond") Enchaînement (anglais "enchanted") Retenir (anglais "to retain")





4. Conclusion

Comme nous l'avons déjà constaté, l'analyse des inférences erronées des apprenants touchant la composante sémantique des unités lexicales testées nous assure une meilleure compréhension des processus cognitifs et des phases de l'acquisition incidente du vocabulaire français par l'intermédiaire de la lecture. Il convient toutefois de souligner que, dans la plupart des cas, les apprenants eux-mêmes n'ont pas conscience d'avoir formulé des hypothèses erronées, persuadés qu'ils sont de connaître le mot. D'autre part, notre analyse nous permet de conclure que, bien qu'elles puissent faire obstacle à la compréhension du langage écrit, les erreurs font partie intégrale de l'acquisition incidente du vocabulaire tout comme les erreurs faites lors la production orale ou écrite font partie intégrale de l'interlangue de l'apprenant et du processus de l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère. C'est pourquoi nous considérons que l'analyse des erreurs est d'une grande utilité : il est important que les apprenants deviennent conscients de ce qui leur arrive afin d'être plus alertes aux pièges que la lecture peut leur poser. Il est également important de favoriser le développement de stratégies appropriées, qui les rendent capables d'affronter les situations linguistiques non-transparentes. Et comme nous nous rangeons du côté des linguistes qui soutiennent la vue selon laquelle l'acquisition du vocabulaire se déroule selon un continuum (Bogaards 2000), nous croyons que le type d'erreurs nommé «hypothèses insuffisamment précises» va dans le sens de l'hypothèse que les erreurs constituent une phase normale de l'acquisition de l'aptitude à la compréhension écrite et de l'acquisition incidente du vocabulaire en langue étrangère. Vu le rôle important du niveau de connaissance du vocabulaire (Zareva et al. 2005), un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères devrait certainement être l'élargissement de l'étendue du vocabulaire des apprenants. En effet, mieux les apprenants maîtrisent le vocabulaire, mieux ils peuvent faire face aux hypothèses erronées sur la signification des unités lexicales inconnues figurant dans un texte.

Les données qualitatives de notre analyse orientent vers la conclusion que le nombre des inférences erronées est plus élevé dans le cas des





unités lexicales ne figurant pas dans le contexte dans leur signification prototype (par exemple *enchaînement* et *retenir*). La question de savoir si cette conclusion est exacte reste cependant ouverte vu que notre corpus n'est pas suffisamment large pour pouvoir la confirmer. En d'autres termes, le rôle des prototypes dans l'acquisition des unités lexicales pendant la lecture en langue étrangère reste à examiner au sein de la théorie de l'acquisition incidente du vocabulaire et de la théorie de l'acquisition des langues étrangères.

A nos yeux, le fait que nous ayons pu établir une typologie des erreurs d'inférence lexicale démontre l'existence d'un effort de systématisation dans la réflexion des apprenants, ce qui appuie l'hypothèse selon laquelle les inférences erronées constituent une partie intégrale des processus de l'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère et de l'acquisition incidente du vocabulaire. Elles constituent donc un facteur à part entière dans le processus d'acquisition de l'aptitude à la compréhension écrite en langue étrangère, où l'inférence lexicale joue un rôle décisif. Et si l'apprentissage se déroule en classe, c'est à l'enseignant que sera dévolu un rôle de majeure importance: il devrait, surtout dans les phases initiales de l'apprentissage, inciter les apprenants à analyser leurs propres erreurs afin de leur permettre de devenir des lecteurs plus efficaces en langue étrangère.

Références bibliographiques

- Bensoussan, M. & Laufer, Batia. 1984. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 7(1), pp. 15-32.
- Bogaards, Paul. 2000. Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: The Case of the Euralex French Tests, *Applied Linguistics*, 21(4), pp. 490-516.
- Bybee, Joan. 2008. Usage-based grammar and Second Language Acquisition, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* [ed. by Peter Robinson & Nick Ellis], New York: Routledge, pp 216-236.
- Ellis, Nick. & Robinson, Peter. 2008. An Introduction to Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and language instruction, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* [ed. by Peter Robinson & Nick Ellis], New York: Routledge, pp. 3-24.
- Fraser, Carol. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 225-241.





- Giasson, Jocelyne. 1997. *La lecture*, Bruxelles: De Boeck&Larcier.
- Haastrup, Kirsten. 1991. *Lexical inferencing procedures or talking about words. Receptive procedures in foreign language learning with special references to English*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Huckin, Thomas. & Bloch, Joel. 1993. Strategies for inferring word meaning from context: A cognitive model, *Second language reading and vocabulary learning* [ed. by Thomas Huckin & Margot Haynes & James Coady], Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation, pp. 153-178.
- Koda, Keiko. 1994. Second language reading research: Problems and possibilities, *Applied Psycholinguistics*, 15, pp. 1-28.
- Krashen, Stephen. & Terrell, Tracy. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Trowbridge, Wiltshire: Pergamon Press and Alemany Press, Redwood Burn Ltd.
- Langacker, Ronald. 2008. Cognitive grammar as a basis for language instruction, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* [ed. by Peter Robinson & Nick Ellis], New York: Routledge, pp. 66-88.
- Laufer, Batia. 1989. A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency, *AILA Review*, 6, pp. 10-20.
- Laufer, Batia. & Yasukata Yano. 2001. Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand?, *Reading in a Foreign Language*, 13(2), pp. 549-566.
- Nassaji, Hossein. 2004. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(1), pp. 107-134.
- Nation, Paul. 2001. *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, David. 1999. *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tréville, Marie-Claude. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Outremont: Les Éditions Logiques.
- Zareva, Alla. & Schwanenflugel, Paula. & Nikolova, Yordanka. 2005. Lexical competence and language proficiency: variable sensitivity, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 567-596.

PRILOG TIPOLOGIJI POGREŠAKA PRI ZAKLJUČIVANJU ZNAČENJA NEPOZNATIH RIJEČI U KONTEKSTU

Ovaj smo rad zamislili kao doprinos tipologiji pogrešaka pri zaključivanju o značenju nepoznatih riječi tijekom čitanja na stranom jeziku. U njemu iznosimo rezul-





tate istraživanja provedenog s ciljem utvrđivanja i kategoriziranja pogrešaka hrvatskih učenika adolescentske dobi suočenih s nepoznatim leksičkim jedinicama prigodom čitanja izvornog teksta na francuskome jeziku. Te rezultate analiziramo u svjetlu novijih postavki kognitivne lingvistike.

Mots-clés: inférence lexicale, typologie des erreurs, lecture en langue étrangère, français langue étrangère, linguistique cognitive

Ključne riječi: zaključivanje o značenju riječi, tipologija pogrešaka, čitanje na stranom jeziku, francuski kao strani jezik, kognitivna lingvistika.

Sanja Grahek
Département d'Études Romanes
Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb
Ivana Lučića 3
10000 Zagreb, CROATIE
sgrahek@ffzg.hr

Andrea-Beata Jelić
Université de Zagreb
Trg M. Tita 14
10000 Zagreb, CROATIE
ajelic@unizg.hr

