



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

155-156 | 2012

Lexique et écriture

Vides lexicaux et stratégies de remédiation dans l'interlangue française d'apprenants néerlandophones

Pascale Hadermann et Ariane Ruyffelaert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3452>

DOI : 10.4000/pratiques.3452

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 31-50

Référence électronique

Pascale Hadermann et Ariane Ruyffelaert, « Vides lexicaux et stratégies de remédiation dans l'interlangue française d'apprenants néerlandophones », *Pratiques* [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3452> ; DOI : 10.4000/pratiques.3452

Vides lexicaux et stratégies de remédiation dans l'interlangue française d'apprenants néerlandophones

Pascale Hadermann

Ariane Ruyffelaert

Université de Gand – Belgique

1. Introduction

Même si la maîtrise du lexique constitue un aspect essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle est encore souvent négligée par un grand nombre d'enseignants, qui accordent avant tout de l'importance à la grammaire (voir entre autres Coady 1997b : 274) et qui estiment que le vocabulaire peut faire l'objet d'auto-apprentissages, entre autres par le biais de lectures de textes (voir pour différents points de vue entre autres Coady 1997a, Cobb *et alii* 2001, Krashen 1989). Or, la réalité se révèle tout autre : il subsiste de nombreux problèmes lexicaux dans l'interlangue d'apprenants intermédiaires à pré-avancés, qui par ailleurs ont déjà atteint au moins les niveaux B1-B2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Afin de mieux comprendre la nature et la raison de ces problèmes, nous nous sommes donné pour objectif de décrire la maîtrise du vocabulaire français par des étudiants universitaires néerlandophones, en nous concentrant plus spécifiquement sur les lacunes lexicales qui persistent dans leurs productions écrites ainsi que sur les stratégies qu'ils exploitent pour y remédier. Notre analyse s'appuie sur une recherche réalisée par Reinilde Heymans dans le cadre de son mémoire de fin d'études en vue de l'obtention d'une maîtrise en langues et littératures romanes. Dans ce travail, Heymans (2006) décrit de manière minutieuse la façon dont des apprenants intermédiaires à pré-avancés du français compensent les « vides lexicaux » dans leur interlangue. Dans ce qui suit, nous détaillerons d'abord les enquêtes (2), nous résumerons les résultats de la recherche (3) et nous les confronterons ensuite avec un corpus de français L1 pour vérifier dans quelle mesure les problèmes lexicaux observés par Heymans sont à imputer à de

réelles déficiences lexicales (4). De plus, nous essaierons d'avancer des explications pour les tendances observées qui, lorsqu'elles seraient prises en compte dans l'enseignement du français langue étrangère, pourraient aider à améliorer la maîtrise lexicale.

2. Données

Nos données sont issues d'un corpus de narrations rédigées par des apprenants néerlandophones qui étudient le français dans le cadre d'une formation en langues et littératures à l'université de Gand (corpus FR L2). Ces narrations s'inspirent de la séquence « Seule et affamée » du film *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin : les étudiants, après avoir visionné l'extrait, ont dû en faire le récit comme s'ils avaient été témoins de la scène. Ils ont pu disposer d'une heure pour en retracer les étapes essentielles.

Afin de constituer un corpus longitudinal, l'exercice a été organisé en octobre 2004 pour la première et la deuxième année⁽¹⁾ (corpus désignés par [1(1)] et par [(2)], dont les niveaux sont respectivement au moins B1 et au moins B2). Il a été repris avec les étudiants de la première année en mai 2005 (corpus [1(2)] de niveau B1 à B2). Nous avons arbitrairement choisi 19 textes pour chaque période, c'est-à-dire que nous avons réuni 57 productions écrites.

En ce qui concerne le profil de nos apprenants, il importe de souligner qu'ils ont une formation « plurilingue » qui s'étale sur quatre années d'études universitaires : les cours généraux sont enseignés dans leur langue maternelle, le néerlandais, et les cours spécifiques, qui relèvent des deux langues choisies dans leur curriculum, sont dispensés dans la langue-objet de l'étude. Outre le français, les étudiants de la première année suivent ainsi des cours en allemand, anglais, italien, néerlandais, espagnol ou suédois. Le nombre d'heures pour les deux langues étudiées est le même. En revanche, les étudiants de la deuxième année étaient encore inscrits dans l'ancien système, dans lequel le français n'était combinable qu'avec l'espagnol ou l'italien ; le français était clairement la langue majeure dans le curriculum.

Dans un deuxième temps, nous avons constitué un corpus analogue en français langue maternelle (FR L1) qui comporte des narrations rédigées par 19 natifs francophones, étudiants en langues et littératures – deuxième année – à l'université de Bruxelles (ULB). Pour ces étudiants, le français constitue également la branche majeure dans leur curriculum. Tout comme pour les étudiants néerlandophones, l'expérience a été organisée dans le cadre d'un cours de compétence écrite dont un des objectifs est la concision et la précision lexicales. Les enseignants proposent à ce dessein des exercices ciblés de reformulation et insistent dans leur évaluation et dans leur feedback sur le choix de termes appropriés.

(1) Ces deux premières années du système universitaire belge sont plus ou moins comparables à la première et la deuxième licence dans le système français. Lorsqu'ils entament leurs études universitaires, les apprenants néerlandophones sont censés avoir atteint au moins le niveau B1 du CECR pour le français langue étrangère selon les directives du Ministère de l'Education flamand et ils devront idéalement acquérir le niveau C2 pour cette langue à la fin de leur formation, c'est-à-dire au moment de l'obtention de leur diplôme de Maîtrise.

3. Français L2 : Stratégies pour remédier à des problèmes de vocabulaire

3.1. Aperçu général

A la suite de Heymans (2006), nous avons isolé dans chaque production tous les exemples dans lesquels l'apprenant ou le natif, au lieu d'employer le mot précis existant pour désigner un être, un objet ou un concept, utilisent une autre formulation, que ce soit une périphrase, un terme générique⁽²⁾ ou une création lexicale témoignant d'une influence intralinguistique ou extralinguistique (langue maternelle ou autre langue étrangère). Dans ce qui suit, nous traiterons d'abord de l'interlangue (FR L2) pour ensuite comparer les tendances relevées à celles qui caractérisent le corpus FR L1 (*cf. infra* : point 4).

Le tableau 1 représente la fréquence des cinq catégories distinguées par Heymans (2006) dans les narrations récoltées : sur un total de 2.496⁽³⁾ cas de substitution du mot précis par un autre terme, 370 relèvent de la périphrase, 881 du recours à un terme générique, 572 et 606 occurrences illustrent l'effet respectivement d'une influence intralinguistique et d'une influence de la langue maternelle et enfin il y a le recours à une autre langue étrangère dans 67 cas.

périphtases	termes génériques	influence intralinguistique	influence de la L1	influence d'une LE ⁽⁴⁾
370/2496	881/2496	572/2496	606/2496	67/2496
14,82%	35,30%	22,92%	24,28%	2,68%

Tableau 1 : la fréquence des cinq catégories dans le corpus entier

Ces catégories seront illustrées et commentées de manière plus détaillée dans les paragraphes suivants.

3.2. Les périphrases

Avec une fréquence de 14,82%, la périphrase est une stratégie faiblement exploitée par les apprenants néerlandophones. La question se pose de savoir si elle

(2) Un de nos re-lecteurs anonymes souligne à juste titre que les périphrases et les reprises anaphoriques par un terme générique pourraient assumer une fonction spécifique dans le récit ; leur présence ne serait donc pas nécessairement un indice d'éventuelles lacunes lexicales. Or, dans le contexte spécifique des cours de compétence écrite au sein de la formation en langues et littératures, où l'enrichissement lexical forme un des aspects clés de l'instruction explicite, nous présumons que l'apprenant cherche à mettre en valeur sa maîtrise du vocabulaire français et qu'il privilégie le mot précis s'il le connaît.

(3) Comme nos textes sont manuscrits, il nous est difficile de donner le nombre total de mots par copie.

(4) Etant donné le profil varié de nos étudiants pour ce qui est de la connaissance d'autres langues étrangères d'une part (*cf. supra* : les possibilités de combinaison de langues à l'université) et le faible impact de l'influence de langues étrangères dans notre corpus d'autre part, nous n'approfondirons pas cet aspect dans le cadre de notre étude. Ce qui résulte néanmoins d'un premier rapide relevé, c'est que l'anglais et l'espagnol sont les principales langues étrangères sources de formes non attestées en FR L1 et que leur influence se manifeste avant tout au niveau de l'emprunt (1), de l'orthographe (2) et de la traduction littérale d'un verbe (3) :

1. *quiète* pour « calme » [1(1)], *solver* pour « résoudre » [1(1)], *desperate* pour désespéré [2]

2. *dinner* pour « dîner » [1(1)], *example* pour exemple [1(1)]

3. *ordonner un plat* pour « commander un plat » [1(1)], [1(2)], [2]

est privilégiée dans des contextes grammaticaux spécifiques. Le tableau de la page suivante repris à Heymans (2006)⁽⁵⁾, donne un aperçu des différents mécanismes d'après les classes grammaticales.

La périphrase apparaît fréquemment dans le cas de l'adjectif (137 exemples, dont 131 de type *complément déterminatif du N*), du verbe (114 exemples, essentiellement sous forme de *V+N* et de *V+préposition*) et un peu moins souvent dans le cas du nom (98 exemples, avec une préférence pour la structure *N+relative*). Dans ce qui suit, nous étudierons de plus près les structures périphrastiques les plus importantes.

3.2.1. Périphrases d'un nom

N + complément déterminatif (N de N)

Il y a lieu de distinguer deux sous-types. Premièrement, certaines périphrases sont de type « hypéronyme + caractéristiques ». Les caractéristiques restreignent le référent à la dénotation spécifique du lexème en question, p. ex. : *homme du voiture* pour « chauffeur ». En second lieu, il existe des périphrases qui sont construites sur un nom à sémantisme indéfini complété par un hypéronyme, p. ex. *morceau de viande* pour « bifteck », alors que les images sont suffisamment claires pour permettre l'identification de l'espèce de viande. De plus, parmi les 21 exemples relevés de *N + complément déterminatif*, seuls 7 désignent un nom humain. Selon Heymans (2006 : 37), ce phénomène s'explique par « le caractère prototypiquement *agentif* du nom humain » et elle ajoute : « Le plus souvent, la description d'un agent se fait par le biais d'un verbe (donc à l'aide du type *N + relative*), indication par excellence d'une action située dans le temps ».

N + relative

Excepté le cas de *camionnette où se trouvent tous les prisonniers du jour* pour « fourgon cellulaire », toutes les périphrases de type *N + relative* désignent un nom humain, avec une énorme prédominance pour les êtres féminins. Cette tendance s'explique d'une part par l'importance qu'ont les protagonistes féminins dans l'extrait visionné et d'autre part par une moins bonne maîtrise des règles pour la formation du féminin. Nous reviendrons sur cette hypothèse au moment où nous traiterons de la dérivation.

N + adjectif

Ce type ressemble à celui traité sous *N + complément déterminatif* : les apprenants combinent une propriété à un nom générique connu pour référer à un objet ou à un être animé dont ils ignorent le terme exact : *des choses folles* pour « des blagues ». De même que pour *N + complément déterminatif*, la plupart des noms remplacés sont des inanimés.

3.2.2. Périphrases d'un verbe

V + préposition

Les apprenants recourent ici à des verbes passe-partout (*prendre, aller, venir...*)

(5) Les exemples sont transcrits tels qu'ils apparaissent dans le corpus des apprenants ; les « erreurs » n'ont pas été corrigées.

classe gramm.	périphrase	fréquence	exemple	substitut pour
NOM	N/pron+compl. dét.	21/370 (5,68%)	La femme de la rue explique que Charlot est incoupable. 1(1)	La passante
	N/pron.+relative	53/370 (14,32%)	Une madame qui a vu ce vol, avertit le boulanger. 1(2)	Le témoin
	N/pron.+prép.+inf.	9/370 (2,43%)	... et commande quelque chose à manger ⁽⁶⁾ (2)	Un repas
	N+adjectif	12/370 (3,24%)	deux personnes mariées 1(1)	les époux
	N+N	3/370 (0,81%)	elle vole une baguette de la voiture-boulangier ⁽⁷⁾	La camionnette
VERBE	V+adverbe	7/370 (1,89%)	Tu sais encore qui je suis ? 1(2)	Tu te rappelles
	V+adjectif	5/370 (1,35%)	Celui-ci devient furieux 1(2)	Se fâche
	V+préposition	38/370 (10,27%)	La police veut prendre la fille avec 1(1)	emmener
	V+N	58/370 (15,68%)	Il donne un coup au policier 1(2)	frappe
	V+V	6/370 (1,62%)	La police laisse aller l'homme 1(2)	libère
ADJECTIF	SN	1/370 (0,27%)	ils veulent aussi <i>cette sorte</i> de petite maison 1(1)	Pareille, telle
	proposition relative	5/370 (1,35%)	On se trouve dans une petite route où il y a beaucoup de magasins 1(2)	commerçante
	compl. dét.	131/370 (35,41%)	Dans une rue avec quelques magasins	commerçante
ADVERBE		19/370 (5,14%)	ils courent avec grande vitesse du voiture 1(1)	rapidement
PRÉPOSITION		2/370 (0,54%)	mais au derrière d'eux ⁽⁸⁾ , nous voyons un policier 1(2)	derrière

Tableau 2 : la fréquence des types de périphrases dans le corpus entier

(6) Cf. remarque *supra* : les enseignants conseillent aux apprenants d'éviter les expressions vagues ou passe-partout de type *quelque chose à manger*.

(7) Selon un de nos re-lecteurs anonymes, il serait possible d'analyser *voiture-boulangier* comme une création lexicale sur le modèle de *voiture-balai*. Nous aurions ainsi à faire à un cas d'influence intralinguistique plutôt qu'à une périphrase. Or, nous ne sommes pas sûre que nos apprenants FR L2 connaissent le mot composé *voiture-balai*, d'où notre décision de classer l'expression parmi les périphrases plutôt que parmi les exemples d'influence intralinguistique.

(8) Ici se pose à nouveau la question du classement : périphrase ou influence intralinguistique à partir de *au devant de*.

qu'ils associent à des prépositions spécifiantes (*avec, après, contre*) qui, dans beaucoup de cas, témoignent d'interférences avec le néerlandais : *courir après* pour « poursuivre » (NL ACHTERvolgen). A la suite de Heymans (2006), nous interprétons ces occurrences comme relevant de la périphrase, même si elles auraient aussi pu être traitées comme des cas d'influence de la L1 (cf. *infra*)⁽⁹⁾.

Verbe + Nom

Dans ce type de périphrase, l'apprenant fait tantôt appel à un nom apparenté au verbe qu'il ignore, tantôt à un nom qui ne fait pas partie de la famille du verbe visé : *mettre en réalité* pour « réaliser », *donner la liberté* pour « libérer » ou *donner un coup* pour « frapper ».

3.2.3. Péripbrases d'un adjectif : complément déterminatif du nom

Tout comme pour la stratégie précédente, il y a lieu de distinguer (i) les périphrases qui contiennent un nom apparenté pour remplacer l'adjectif et (ii) les périphrases dont le noyau est un nom qui n'appartient pas à la famille de l'adjectif : *un arbre avec des fruits* pour « un arbre fruitier », *une rue avec des magasins* pour « une rue commerçante ».

3.2.4. Péripbrases d'un adverbe

Les adverbes sont presque toujours remplacés par la structure *manière / façon + adjectif*, ce qui pourrait indiquer que les apprenants n'ont pas encore assimilé les règles de formation adverbiale et préfèrent la structure analytique : *de façon brusque* pour « brusquement ».

3.2.5. Approche longitudinale : l'importance de la périphrase

Le nombre de périphrases diminue progressivement si l'on compare la narration rédigée au début de la première année (corpus 1(1)) à la narration produite en deuxième année (corpus (2)), voir tableau 3.

période	corpus	nombre de périphrases / nombre total de substitutions
1 ^{re} année 1 ^{er} sem.	1(1)	202/1256
		16,08%
1 ^{re} année 2 ^e sem.	1(2)	126/865
		14,57%
2 ^e année 1 ^{er} sem.	2	42/375
		11,20%

Tableau 3 : le nombre de périphrases par corpus

Heymans (2006) note que « si les périphrases de l'adjectif prédominent dans

(9) Contrairement à la majorité de nos exemples d'influence de la L1, plusieurs structures de type V + préposition sont attestées en français L1 : par ex. *courir après qqn* (périphrase dans notre classement) versus *attendre sur qqch* (influence de la L1).

les corpus 1(1) et 1(2), cela n'est pas tout à fait le cas dans le corpus 2 où le verbe prend le dessus. Néanmoins, ce que les trois corpus ont en commun, c'est que le nom n'occupe que la troisième place » et elle ajoute que ces tendances sont conformes aux observations de Kihlstedt (2005 : 85-86) :

« [...] le lexique verbal se développe avec un certain retard comparé au lexique des désignations des entités et ce pour plusieurs raisons. Contrairement aux noms, les verbes impliquent toujours une relation intrinsèque avec les autres éléments de la phrase et sont cognitivement plus difficiles. De plus, la catégorisation des événements en unités lexicalisées est assez peu déterminée par la perception, à la différence des entités, dotées d'une saillance perceptive plus tangible. [...] A cela s'ajoute le problème plus précis de l'attention portée au lexique verbal dans l'enseignement. Il s'avère que dans les programmes officiels, suivis de près par les enseignants, ainsi que dans les manuels utilisés, c'est le lexique nominal qui fait l'objet de toutes les attentions, et que le lexique verbal se trouve plus ou moins réduit à l'apprentissage implicite ».

3.3. Les termes génériques

Contrairement à la périphrase, le terme générique permet à l'apprenant d'éviter la recherche de termes précis pour rétrécir la dénotation du concept. C'est sans doute la raison pour laquelle le recours au terme générique est la stratégie la mieux attestée dans le corpus.

classe gramm.	type de terme générique	fréquence	exemple	terme précis
VERBE	<i>faire</i>	7/881 (0,79%)	Elle lui a fait un bon repas 1(1)	préparé
	trop peu de sèmes	494/881 (56,07%)	Il lui dit en passant : « Vous nous voyez dans ... ? » 2	demande
NOM	<i>chose/truc</i>	55/881 (6,24%)	Il donne des choses aux enfants 1(1)	cigares
	<i>personne/quelq u'un/gens</i>	51/881 (5,79%)	Un camion plein de gens 1(2)	prisonniers
	trop peu de sèmes	274/881 (31,10%)	coupant la viande ensemble 2	le bifteck

Tableau 4 : la fréquence des types de termes génériques dans le corpus entier

D'après le tableau 4, les termes génériques apparaissent un peu plus souvent dans la classe des verbes que dans celle des noms (cf. 0,79% + 56,07% versus 6,24% + 5,79% + 31,10%). Ce résultat n'est pas sans rappeler le fonctionnement des périphrases, ce qui n'est pas étonnant car la périphrase consiste elle aussi très souvent en un terme générique suivi d'une spécification.

Dans ce qui suit, nous examinerons les contextes d'emploi des termes génériques en nous concentrant d'abord sur les noms, puis sur les verbes.

3.3.1. Les noms

Selon Heymans (2006 : 55), les noms animés (*prisonniers, vaches...*) ne constituent qu'une minorité des noms remplacés, à savoir 13,68% de tous les exem-

ples relevés. Elle explique ce faible pourcentage par le fait que « sémantiquement le nom animé désigne en premier lieu un *agent* [et que] l'indication de l'action n'est pas possible avec un nom générique sans spécifications supplémentaires (cf. la périphrase) ». Les noms inanimés, plus souvent sujets à la substitution par un nom générique, relèvent de deux grandes catégories sémantiques : « moyen de transport » et « nourriture ». 179 des 380 termes génériques relevés (ou 47,11%) réfèrent à la camionnette du boulanger et au fourgon cellulaire : p. ex. *voiture, véhicule, automobile* ou *charriot*. Pour ce qui est du *fourgon cellulaire*, Heymans (2006) souligne que ce terme est spécialisé et éloigné de l'univers de référence des apprenants, d'où son absence dans les narrations. En revanche, il est étonnant que *camionnette*, mot plus courant et existant également en néerlandais, pose problème ⁽¹⁰⁾. Dans le champ de la nourriture, les mots *pomme(s), bifteck, pain(s)* et *repas* se voient remplacés par *fruit(s), viande, produit(s), nourriture, truc(s)* ou *chose(s)*. Tous ces termes font partie du vocabulaire de base des étudiants. Le recours à des termes génériques dans ces contextes pourrait être attribué à la qualité de la séquence visionnée, en blanc et noir, dans laquelle les objets sont parfois assez difficiles à discerner.

3.3.2. Les verbes

Dire est le verbe générique par excellence : 308 des 501 verbes génériques ou 61,48%. Il se substitue à des verbes qui marquent l'intensité du procès (*crier, chuchoter, murmurer...*) ou la modalité (*demander, commander, exiger...*) ou à des dérivés tels que *prédire*. Heymans (2006) souligne à juste titre que le recours à *dire* ne signifie pas nécessairement que les apprenants ignorent le terme précis mais qu'il pourrait indiquer que ce mot précis, s'il est connu, n'est pas suffisamment intégré au vocabulaire français des étudiants néerlandophones.

3.3.3. Approche longitudinale : l'importance du terme générique

période	corpus	nombre de termes génériques / nombre total de substitutions
1 ^{re} année 1 ^{er} sem.	1(1)	457/1256
		36,39%
1 ^{re} année 2 ^e sem.	1(2)	282/865
		32,60%
2 ^e année 1 ^{er} sem.	2	142/375
		37,87%

Tableau 5 : le nombre de termes génériques par corpus

L'emploi de termes génériques se maintient comme stratégie préférée pour combler les vides lexicaux dans les trois corpus, mais Heymans (2006) ajoute

(10) Heymans (2006) avance l'hypothèse que les étudiants éviteraient le mot *camionnette* à cause de la connotation négative qu'il reçoit parfois en néerlandais.

que, en progressant dans leur trajet d'apprentissage, les étudiants utilisent de moins en moins les mots génériques *chose* et *truc* : de 9,41% des occurrences dans le corpus 1(1) à 1,41% dans le corpus (2) en passant par 3,55% dans le corpus 1(2). Cette diminution peut être reliée à l'affirmation de Kihlstedt, citée plus haut : comme les enseignants semblent privilégier le domaine nominal dans leur instruction lexicale et que le nom possède « une saillance perceptive plus tangible »⁽¹¹⁾, il est normal que les lacunes diminuent d'abord à ce niveau-là en français langue étrangère.

3.4. L'influence intralinguistique

L'influence intralinguistique, troisième stratégie la plus fréquente, intervient lorsque l'apprenant applique « créativement » des règles de la langue cible pour générer de nouvelles formes, cependant inexistantes dans le langage du natif. Nous rangeons également les cas de fausse synonymie dans cette rubrique : il s'agit plus spécifiquement de paronymes, d'homonymes de même que de mots qui partagent quelques sèmes avec les termes qu'ils remplacent.

Le tableau suivant donne un aperçu des différents mécanismes et de leur fréquence.

type d'influence intralinguistique		fréquence	exemple	substitue pour
réfléchi/non réfléchi		73/572 (12,76%)	ils rencontrent de nouveau 1(1)	se rencontrent
synonymie ⁽¹²⁾	trop spécifique	59/572 (10,31%)	la jeune réfugiée 1(2)	fugitive
	autre contexte	207/572 (36,19%)	Le policier a empêché Charlot de fumer 1(2)	interdit
homonymie		9/572 (1,57%)	Ils sont aussi heureux que les gens dans les comptes 1(1)	contes
paronymie		115/572 (20,10%)	elle regarde les pains, les tartines 1(2)	les tartes
dérivation	N	42/572 (7,34%)	la témoin 2	le témoin
	adj.	11/572 (1,92%)	incoupable 1(1)	innocent
	adv.	8/572 (1,40%)	innocemment 1(1)	innocemment

(11) Il se peut aussi que le nom soit plus facile à mémoriser que le verbe, entre autres grâce à la *méthode du mot clé*, stratégie mnémotechnique qui ne fonctionne que pour les mots qui réfèrent à des objets visuellement perceptibles, c'est-à-dire des noms (cf. Hulstijn : 1997).

(12) Nous reproduisons la distinction de Heymans (2006) entre **autre contexte** et **trop spécifique**. **Autre contexte** renvoie à l'emploi d'un mot utilisé qui partage quelques sèmes avec le mot que l'étudiant cherche mais qui comporte également des sèmes qui en diffèrent, p.e. *empêcher* (= « entraver » + par une action) versus *interdire* (= « entraver » + par des mots). La catégorie **trop spécifique** s'applique à des termes ayant les mêmes sèmes que le mot cherché, avec quelques sèmes en plus, par ex. *réfugiée* = « fugitive » + d'un autre pays.

	V	30/572 (5,24%)	entrevenir 1(2)	intervenir
orthographe	conj.	3/572 (0,52%)	lorce que 1(1)	lorsque (cf. parce que)
conjugaison		15/573 (2,62%)	Un couple sorte 1(2)	sort (analogie avec couvreur)

Tableau 6 : la fréquence des types d'influence intralinguistique dans le corpus entier

La synonymie, la paronymie et la dérivation sont les champs les plus touchés par l'influence intralinguistique⁽¹³⁾. C'est dans la dérivation, qui permet à l'apprenant de créer des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, que nous décelons le mieux la mise en place progressive du système interlangagier. Dans ce qui suit, nous détaillerons quelques-unes des applications dérivationnelles.

3.4.1. La dérivation

Dans 24 des 42 cas de dérivation nominale, nous avons à faire à des créations erronées du féminin des noms *témoin*, *sans-abri* et *compagnon*. Les apprenants s'appuient sur leur connaissance des règles de dérivation, c'est-à-dire la formation du féminin en ajoutant *-e*, avec éventuellement un changement consonantique : *témoine*, *témoigne*, *sans-abrite* (par analogie avec *favori* ?), *compagnonne*. Pour ce dernier mot, ils semblent ignorer qu'il s'agit d'une exception. Dans d'autres cas, ils recourent à la dérivation déverbale pour créer des noms tels que *avouement* (de *avouer*).

Pour ce qui est de la dérivation verbale, 4 des 30 verbes sont dérivés d'un nom et 4 autres proviennent d'un adjectif : *réponser*, *s'enfuguer*, *surprendre* et *sécurer*, *librer*, *délibrer*. De plus, pour la moitié des verbes, les apprenants recourent à une dérivation préfixale inexacte : il leur arrive d'ajouter inutilement un préfixe (*enjeter*), d'en utiliser un pour changer le sens du verbe (*s'encourir*) ou d'employer le préfixe correct mais sous une forme inappropriée : *enmener*, *advertir*, *entrevenir*.

Dans le domaine de la dérivation adjectivale, c'est à nouveau la formation du féminin qui pose problème, par ex. *heureuse*⁽¹⁴⁾, ainsi que la formation de l'antonyme, par ex. *incoupable* (au lieu de *innocent*), *inlogique* (pour *illogique*). De plus, Heymans (2006) a relevé une occurrence de *fidèle* au lieu de *fidèle* : *-èle* de *fidèle* aurait été interprété par l'apprenant comme suffixe du féminin et, afin de former le masculin, il l'a changé en *-el*.

Quant à la dérivation adverbiale, l'apprenant part de la forme féminine de l'adjectif et y associe le suffixe *-ment* ; il semble ignorer que les adjectifs en *-ent* et en *-ant* prennent respectivement les suffixes *-emment* et *-amment* puisqu'il crée des formes telles que *innocemment*. A cela s'ajoutent des formes plus déviantes encore comme *intensivement* et *apparemment*, où d'autres analogies au-

(13) D'après Heymans (2006), le verbe est la catégorie la plus touchée par l'influence intralinguistique (301 occurrences des 572), suivie par celle du nom (avec 173 occurrences) et ensuite par celles de l'adjectif et de l'adverbe (avec respectivement 40 et 35 exemples).

(14) Cette occurrence du féminin montre à quel point l'écrit prime dans notre enseignement et apprentissage des règles grammaticales : pour la formation du féminin, l'on part de la règle générale « ajout d'un *-e* au masculin ».

raient pu jouer : ainsi *intensivement* et *apparemment* semblent calqués sur par ex. *passionnement*. Dans des cas tels que *volontièrement* se manifeste sans doute un souci de surexplicitation, *volontiers* n'étant par perçu comme « adverbe » par l'apprenant.

3.4.2. Approche longitudinale : l'importance de l'influence intralinguistique

Le tableau 7 donne l'évolution de l'influence intralinguistique à travers le temps.

période	corpus	influence intral. / nombre total de substitutions
1 ^{re} année 1 ^{er} sem.	1(1)	237/1256
		18,87%
1 ^{re} année 2 ^e sem.	1(2)	240/865
		27,75%
2 ^e année 1 ^{er} sem.	2	95/375
		25,33%

Tableau 7 : les occurrences de l'influence intralinguistique, par corpus

Cette influence semble s'imposer de plus en plus à mesure que les apprenants progressent. Ceci n'a rien d'étonnant car plus ils avancent dans leur trajet d'apprentissage, mieux ils maîtrisent la morphologie et la grammaire de la langue cible. Du tableau suivant, il ressort que « l'essor » de l'influence intralinguistique se fait essentiellement au détriment de deux autres procédés, qui sont en légère régression : le recours à la périphrase et l'influence de la langue maternelle, cette dernière s'affaiblissant surtout dans le courant de la première année mais stagnant par après ⁽¹⁵⁾.

période	corpus	périphtases	L1
1 ^{re} année 1 ^{er} sem.	1(1)	202/1256	325/1256
		16,08%	25,88%
1 ^{re} année 2 ^e sem.	1(2)	126/865	196/865
		14,57%	22,66%
2 ^e année 1 ^{er} sem.	2	42/375	85/375
		11,20%	22,67%

Tableau 8 : les occurrences de la périphrase et de l'influence de la langue première, par corpus

(15) Ceci confirme la thèse de Dewaele (1998 : 487) : « [...] as learners become more advanced, they rely less on their L1 or other ILs when confronted with a particular problem in one particular IL and try to overcome the difficulty by creative use of target-language rules ».

3.5. L'influence de la langue première (L1)

Le recours à la langue première est la deuxième stratégie la plus importante pour combler des lacunes lexicales. Le tableau 9 illustre les différents effets de cette influence ainsi que leurs fréquences.

type		fréquence	exemple	substitut pour
trad. litt.	SV indir.	6/606 (0,99%)	Il doit attendre sur le lait 2 (NL wachten OP)	attendre le lait
	SV dir.	89/606 (14,69%)	Il la demande où elle habite 1(1) (NL : hij vraagt HAAR ; haar = COD et COI)	Il lui demande
	collocation	70/606 (11,55%)	ils se trouvent encore toujours dans l'herbe 1(2) (NL : nog altijd)	toujours
	V	115/606 (18,98%)	Le boulanger reste douter 1(1) (NL : blijft = reste)	continue de
	adj.	5/606 (0,83%)	les images sont noir-blanches 1(1) (NL : zwart-wit)	noir et blanc
	adv.	16/606 (2,64%)	imprévu, tous leurs rêves disparaissent 1(2) (NL : distinction adverbe/adjectif ? marquée morphologiquement)	inopinément
	N/pron.	32/606 (5,28%)	L'étalage d'un boulanger 2 (NL : bakker désigne souvent le magasin)	boulangerie
	conj.	1/606 (0,17%)	S'il voit le policier, il s'en va en courant 2 (NL : si = als aussi temporel)	quand
	prép.	111/606 (18,32%)	Charlot apparaît sur la rue 1(1) (NL : op = sur)	dans
orthographe		93/606 (15,35%)	traject 1(2) (NL = traject)	trajet
emprunt		68/606 (11,22%)	Il est incarcéré dans le combi 1(2) (NL= combi)	fourgon

Tableau 9 : la fréquence des types d'influence de L1 dans le corpus entier

La traduction littérale des verbes et des prépositions ainsi que l'orthographe sont les domaines dans lesquels les interférences avec la L1 sont le plus sensibles. Le nom, quant à lui, est plus touché par le phénomène de l'emprunt, comme le montre le tableau 10.

classe gramm.	emprunt
N	54/68 (79,41%)
V	11/68 (16,18%)
adv.	3/68 (4,41%)

Tableau 10 : corrélation classe grammaticale – emprunt dans le corpus entier

3.5.1. Traduction littérale

L'importance de cette stratégie montre que les apprenants raisonnent encore trop souvent à partir de leur langue maternelle et ce surtout dans le domaine du verbe. Une première observation intéressante concerne le verbe *aller*, qui dans 56 des 113 exemples relevés est facultatif⁽¹⁶⁾ : *on va de nouveau chercher la fille* [2] pour « on cherche de nouveau la fille » (en NL : *men gaat het meisje opnieuw zoeken*)⁽¹⁷⁾. Selon Kihlstedt (2005 : 98-99), qui avait remarqué le même phénomène dans le français d'étudiants africains – locuteurs du gengbe –, les verbes *aller*, *marcher* et *partir* « émergent souvent ensemble et/ou accompagnés d'un autre verbe de déplacement. Leur abondance et leur coémergence dans certaines parties du texte donnent à penser qu'il s'agit d'une sorte de marqueurs de cohésion auxquels 's'accrochent' les élèves pour baliser leur discours ». Il nous semble que cette explication est également applicable à notre corpus de FR L2.

En outre, certaines expressions verbales figées paraissent difficiles à acquérir : *un table couvert [sic]* pour « une table dressée » (NL : een *gedekte* tafel), *aller d'accord* pour « être d'accord » (NL : akkoord *gaan*), *être vendu à l'idée* pour « être en faveur de l'idée » (NL : *verkocht* zijn voor het idee), ...

3.5.2. Orthographe

Si les mots français et néerlandais se ressemblent, il y a beaucoup de chances pour que l'apprenant en calque la graphie sur celle de sa langue maternelle. Ainsi, Heymans (2006) a relevé 52 occurrences du verbe inexistant *arrester*, formé sur le modèle du verbe néerlandais *arresteren*⁽¹⁸⁾. Elle a également noté que les apprenants insèrent parfois un *c* devant un *t* dans des mots comme *traject*, *délict*, *extract*, *effect*, ce conformément à la graphie du mot en néerlandais. Dewaele (1998 : 481) a fait la même observation dans l'interlangue orale d'apprenants néerlandophones du français. Selon lui, outre l'interférence avec le néerlandais – ou l'anglais – l'influence des paradigmes auxquels appartiennent ces mots et

(16) Le contexte n'oriente pas vers une connotation de futur proche.

(17) Or, comme ce type d'emploi est aussi répandu en français L1, il est difficile de déterminer s'il s'agit vraiment d'une influence de la langue première ; voici ce que dit le *TLFi* à propos de *aller chercher* : « Dans le syntagme *aller chercher qqn ou qqc*. "se rendre dans un endroit pour en ramener quelqu'un ou en rapporter quelque chose", *aller* joue le rôle d'un réducteur sémantique qui fait perdre à *chercher* son sens ordinaire ».

(18) Il se peut également qu'il y ait ici une influence à partir de l'anglais *to arrest*.

dans lesquels le $c([k])$ réapparaît pourrait également être un facteur de perturbation : *trajectoire* par exemple⁽¹⁹⁾.

3.5.3. Approche longitudinale : l'importance de l'influence de la L1

période	corpus	influence L1/nombre total de substitutions
1 ^{re} année 1 ^{er} sem.	1(1)	325/1256
		25,88%
1 ^{re} année 2 ^e sem.	1(2)	196/865
		22,66%
2 ^e année 1 ^{er} sem.	2	85/375
		22,67%

Tableau 11 : la fréquence de l'influence de L1, par corpus

Comme nous l'avons vu sous le point consacré à la comparaison de l'influence intralinguistique dans les trois corpus, la diminution observée pour l'influence de la L1 semble corrélée à l'augmentation de l'influence intralinguistique. L'influence du français se substitue donc peu à peu à l'influence du néerlandais.

4. Le français L1

Afin de vérifier dans quelle mesure les stratégies traitées précédemment sont caractéristiques de l'interlangue, nous analyserons dans ce qui suit un corpus de narrations qui ont été rédigées par 19 natifs francophones, étudiants en langues et littératures – deuxième année – à l'université de Bruxelles (ULB) à partir du visionnage de la même séquence « Seule et affamée ». Dans cette étude, nous nous concentrerons seulement sur les termes génériques, sur les périphrases⁽²⁰⁾. Nous examinerons également si les mots précis que Heymans (2006) propose

(19) Dewaele (1998 : 481) : « A common error in Dutch-French IL is the insertion of the [kt] sequence at the end of words like 'projet, objet, respect, conflit'. This type of non-targetlike form occurs also in fairly advanced ILs. [...] Learners thus reproduce the final consonant cluster [kt] of the very similar Dutch and English words 'project, object, respect, conflict'. The final consonant cluster [kt] inherited from Latin, disappears phonetically but not always orthographically from French (example 'respect'), whereas in Dutch and English the cluster [kt] survives in both spoken and written forms. The establishment of a rule in the learner's IL, namely that the final consonant cluster [kt] is not to be pronounced in these short words, is probably hindered by the knowledge that in the same paradigmatic field the consonant cluster [kt] has to be pronounced in French : 'objecter, objectif ; respecter, respectif, respectueux ; conflictuel...' ».

(20) L'influence de la langue première et l'influence intralinguistique ne sont pas pertinentes pour une étude de textes écrits par des locuteurs natifs.

comme termes absents du lexique L2 sont effectivement employés par les natifs et, dans le cas d'une réponse négative, quelles alternatives sont exploitées. S'il est vrai que les périphrases et les termes génériques sont des stratégies propres à l'interlangue, nous devons nous attendre à ce que les locuteurs natifs y aient peu recours. En outre, nous présumons que les résumés des apprenants francophones sont lexicalement plus riches et témoignent d'une plus grande variation au niveau du vocabulaire.

4.1. Aperçu général

Dans le tableau ci-dessous, nous distinguons quatre catégories : la périphrase, le terme générique, l'emploi des mots proposés par Heymans (2006) comme équivalents standard des concepts ignorés par les apprenants néerlandophones et les alternatives utilisées par les natifs pour ces mots proposés. Nous avons relevé en total 723 exemples pertinents dans le corpus entier dont 60 relèvent de la périphrase, 37 du recours à un terme générique, 419 occurrences attestent le mot proposé par Heymans et dans 207 cas l'étudiant le remplace par un autre mot.

périphrases	mots génériques	mots proposés	alternatives
60/723	37/723	419/723	207/723
8,30 %	5,12 %	57,95 %	28,63 %

Tableau 12 : La fréquence des 4 stratégies dans le corpus entier (FR L1).

Les périphrases et les termes génériques constituent donc des stratégies peu employées par les étudiants FR L1 (8,30% et 5,12%) en comparaison avec les mots précis proposés par Heymans (57,95%) et les autres alternatives possibles (28,63%). Cette répartition est conforme à nos attentes. Dans ce qui suit, nous donnons un bref aperçu de chaque catégorie.

4.2. Les périphrases

Les périphrases constituent une stratégie peu employée par les étudiants FR L1 mais, contrairement au corpus de FR L2, elles l'emportent sur les termes génériques. Cette inversion dans la fréquence se comprend facilement si l'on tient compte du fait que la spécification d'un mot générique, caractéristique de beaucoup de structures périphrastiques, n'est évidemment pas un obstacle pour les natifs. Parallèlement aux apprenants, ceux-ci favorisent les périphrases nominales de type *Nom/pronom + relative* (14 cas), + *complément déterminatif* (12 cas) ou + *adjectif* (14 cas).

Dans ce qui suit, nous essaierons d'expliquer, à l'aide de deux mots illustratifs – *témoin* et *bourgeoise* –, pourquoi les natifs pourraient préférer dans certains contextes la périphrase au terme précis.

périphrases	mots précis	nombre
N + relative		
une femme qui semble aisée	la bourgeoise	1

une femme qui avait observé la scène	le témoin	1
une femme qui a assisté à la scène	le témoin	3
une dame qui avait suivi la scène	le témoin	1
N + adjectif		
une dame riche	la bourgeoise	2
une femme richement vêtue	la bourgeoise	2
une dame élégante d'apparence	la bourgeoise	1
une dame élégante et assez chique [sic]	la bourgeoise	1
N + complément déterminatif		
une femme d'une classe sociale supérieure	la bourgeoise	1

Tableau 13 : *périphrases pour témoin et bourgeoise en FR L1*

Avec des exemples de type *Nom + relative* (« une femme qui a vu/suivi/observé la scène ») le locuteur souligne le caractère agentif du terme ; c'est l'expression de cette agentivité qui a sans doute favorisé la périphrase par rapport à la notion de *témoin*, mais il se peut aussi qu'elle soit attribuable à la non-existence d'une forme explicite pour le féminin. Le mot *bourgeoise*, par contre, n'exprime pas vraiment une action, d'où le plus grand nombre de périphrases en *Nom + adjectif* et en *Nom + complément déterminatif* pour référer à ce concept. Les raisons de l'évitement du terme *bourgeoise* pourraient aussi être mises en rapport avec la connotation péjorative que ce mot a reçue en français.

4.3. Les termes génériques

Les termes génériques représentent la stratégie la moins souvent utilisée par les natifs dans leurs récits, ce qui confirme notre hypothèse initiale : sa marginalité est attribuable à la bonne connaissance lexicale que possèdent les étudiants francophones dans leur L1.

Dans les rares cas de substitution, les locuteurs FR L1 remplacent tant les noms inanimés que les noms animés par des termes génériques, alors que les apprenants du FR L2 le font avant tout dans le cas des inanimés, et plus précisément pour référer à des moyens de transport ou à la nourriture. Nous retrouvons ce premier champ chez les natifs qui recourent à des génériques comme *véhicule* et *voiture* en tant que substitut de « fourgon ». Les autres illustrations de mots génériques se répartissent arbitrairement sur les divers champs sémantiques abordés dans la narration.

4.4. Les mots proposés par Heymans et les alternatives

Nous avons vu que les mots précis suggérés par Heymans (2006) ainsi que leurs alternatives sont fréquemment exploités dans le corpus FR L1, avec une prédominance pour les mots précis (*cf.* tableau 12), ce qui est étonnant car nous nous étions attendue à une plus grande variation lexicale, avec plus de mots alternatifs pour les termes prototypiques. Dans le tableau 14 nous avons repris certains de ces termes prototypiques et leurs alternatives telles qu'elles apparaissent dans le corpus FR L1.

mots précis	alternatives	nombre
le boulanger		30
	le livreur	7
	le fournisseur	1
	le fournisseur de la boulangerie	1
	le pâtissier	7
le pain		30
	la baguette	9
	la baguette de pain	4
	la miche	1
le policier		49
	le policier de quartier	4
	la police	3
	l'agent	5
	l'agent des forces de l'ordre	1
	l'agent de police	4
	l'homme de loi	1
	le policeman	1
	l'agent de quartier	2
	le gendarme	1
	le flic	1
	l'escorte en uniforme	1
libérer		0
	relâcher	5
le fourgon cellulaire		0
	la camionnette	3
	la camionnette de police	1
	le fourgon	10
	le fourgon de police	1
	le fourgon policier	1
	la fourgonnette	3
	le camion	4
	le camion de police	1
	le panier à salade	1
	le convoi	1

Tableau 14 : mots précis avec leurs alternatives.

Les alternatives, deuxième stratégie la plus employée par les étudiants FR L1, permettent aux locuteurs de nuancer leur discours, de le rendre plus imagé ou d'introduire des variations liées aux registres ou aux emprunts (par exemple : *s'emparer* et *subtiliser* au lieu de *voler*, *les hors-la-loi* au lieu des *prisonniers*, *un flic* au lieu d'*un policier*, *un policeman* au lieu d'*un policier*).

5. Conclusions

En dépouillant le corpus FR L1, nous avons pu mettre en évidence que les étudiants en français à l'ULB – locuteurs natifs – recourent peu aux périphrases ou aux termes génériques d'une part et qu'ils emploient majoritairement les mots que Heymans (2006) avait posés comme prototypiques d'autre part, ce qui nuit dans une certaine mesure à la richesse lexicale de leurs productions écrites.

Pour ce qui est du corpus FR L2, plusieurs tendances⁽²¹⁾ se sont dégagées de l'analyse lexicale. A la suite de la classification de Heymans (2006), nous avons pu mettre en relief les cas dans lesquels les apprenants FR L2 éprouvent encore des difficultés au niveau du vocabulaire, les solutions auxquelles ils recourent et les traits qui semblent influencer le choix de la solution. Il s'est avéré qu'au niveau du verbe et de l'adjectif, il existe encore beaucoup de lacunes. Pour y remédier, le recours à la périphrase ou à la substitution par un terme générique semble s'imposer comme stratégie principale. Le nom poserait en revanche moins de problèmes aux étudiants que le verbe, sans doute parce que dans l'enseignement, l'on a tendance à insister plus sur l'apprentissage des noms que des verbes et que le nom jouit d'une « saillance perceptive » plus élevée (cf. Kihlstedt 2005). En outre, nous avons observé que, lorsque les apprenants décrivent un nom animé qu'ils ne connaissent pas, ils préfèrent indiquer le caractère agentif de ce nom en insistant sur l'action que l'agent accomplit. C'est la raison pour laquelle ils utilisent le plus souvent la périphrase de type *Nom + relative* pour remplacer un nom animé. L'influence de la langue maternelle se manifeste surtout dans la traduction littérale d'un verbe ou d'une préposition et la connaissance d'une autre langue étrangère affecte le plus l'orthographe et l'emprunt⁽²²⁾.

Du point de vue longitudinal, l'influence intralinguistique est la seule stratégie à connaître un accroissement : mieux les étudiants maîtrisent le français, plus ils essaient de se débrouiller en utilisant les règles de la langue cible pour créer entre autres de nouvelles formes dérivées. La périphrase et l'influence de la langue première, par contre, sont des stratégies qui régressent avec le temps ; les termes génériques et l'influence d'une langue étrangère restent stables.

Dans ce contexte, il aurait été intéressant de se poser la question de savoir dans quelle mesure les apprenants sont conscients des causes et effets de leurs choix lexicaux. Ainsi, nous pourrions nous attendre à ce que le recours aux périphrases résulte ou bien d'une stratégie d'évitement (par ex. dans le cas des processus dérivatifs pour la formation du féminin ou de l'adverbe), ou bien de la confrontation avec une lacune lexicale ou encore d'une difficulté d'interprétation des images visionnées. Pour ce qui est de l'emploi de termes génériques, il est tout aussi difficile de faire un diagnostic univoque : il est possible que le mot précis fasse défaut ou qu'il soit connu mais pas encore suffisamment intégré par

(21) Nous préférons parler de tendances plutôt que de caractéristiques spécifiques, étant donné le nombre relativement restreint de copies par sous-corpus : 19 narrations pour chacun des 4 groupes (FR L1 et FR L2 – 1(1), 1(2) et (2)).

(22) Heymans (2006) attribue cet effet de la langue étrangère au degré de ressemblance entre le français et l'anglais (une langue germanique dont le lexique est à la fois germanique et roman) et l'espagnol (une langue romane), ressemblance que l'on n'a pas entre le néerlandais et le français.

l'apprenant pour être activé au moment de l'écriture. Quant aux influences intra- et interlinguistiques (du NL L1 essentiellement), il nous paraît que les apprenants croient plutôt créer la bonne forme et qu'ils ignorent les écarts possibles par rapport à certaines règles morphologiques fondamentales ou encore entre la conceptualisation en français et en néerlandais. Il serait donc extrêmement intéressant d'élargir notre étude avec un volet « cognitif » dans lequel on essaierait de sonder ce qui motive les choix des apprenants.

A partir de nos diverses observations, nous voudrions en tout cas plaider pour une plus grande intégration du lexique dans l'enseignement des langues étrangères (et du français en particulier), et ce tout au long du trajet d'apprentissage avec une attention particulière pour le lexique verbal et pour les divergences entre les langues cible et source. Etant donné l'importance de l'influence intralinguistique – avec le recours à la dérivation –, il serait en outre bénéfique de revenir régulièrement sur la formation de mots à l'aide de processus dérivationnels et d'insister sur les dérivations « irrégulières ».

Références

- BARTNING, I. (1997) : « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *Aile* 9, 9-50.
- COADY, J. (1997a) : « L2 vocabulary acquisition through extensive reading ». In : Coady, J., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge university press, Cambridge, 225-237.
- (1997b) : « L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research ». In : Coady, J., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge university press, Cambridge, 273-290.
- COBB, T., GREAVES, C. & HORST, M. (2001) : « Peut-on augmenter le rythme d'acquisition lexicale par la lecture ? Une expérience de lecture en français appuyée sur une série de ressources en ligne ». In : Raymond, P. & Cornaire, C., *Regards sur la didactique des langues secondes*. Editions Logique, Montréal, 133-153.
- DEWAELE, J. (1998) : « Lexical inventions : french interlanguage as L2 versus L3 ». *Applied Linguistics* 19, 4, 471-490.
- GROSSMANN, F., PAVEAU, M.-A. & PETIT, G. (2005) : *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Ellug-Université Stendhal, Grenoble.

- HEYMANS, R. (2006) : *Les Vides dans le vocabulaire français des étudiants universitaires néerlandophones*. Mémoire de Licence en langues romanes. Gand, Université de Gand (sous la dir. de Hadermann, P.).
- HULSTIJN, J. (1997) : « Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. Theoretical considerations and pedagogical implications ». In : Coady, J., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge university press, Cambridge, 203-223.
- (2001) : « Intentional and incidental second language vocabulary learning : a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity ». In : Robinson, P., *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge university press, Cambridge, 258-286.
- KIHLSTEDT, M. (2005) : « Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français ». In : Grossmann, F. et Petit, G., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Ellug-Université Stendhal, Grenoble, 85-105.
- KRASHEN, S. (1989) : « We acquire vocabulary and spelling by reading : additional evidence for the input hypothesis ». *The modern language journal* 73, 440-464.
- KODA, K. (1997) : « Orthographic knowledge in L2 lexical processing. A cross-linguistic perspective ». In : Coady, J., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge university press, Cambridge, 35-52.
- LAUFER, B. (1991) : « The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner ». *The modern language journal* 75, 440-448.
- NATION, P. & NEWTON, J. (1997) : « Teaching vocabulary ». In : Coady, J., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge university press, Cambridge, 238-254.
- PETIOT, G. & REBOUL-TOURÉ, S. (2005) : « Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue ». In : Grossmann, F. et Petit, G., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Ellug-Université Stendhal, Grenoble, 215-226.
- SANZ ESPINAR, G. (2002) : « Lexique des procès : rôle textuel et rôle dans l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée* 7, 2, 71-87.