

UNE ANALYSE DU COMPORTEMENT LANGAGIER DES APPRENANTS UNIVERSITAIRES DU FRANÇAIS AU NIGERIA

Lukman Adedoyin ADEBAYO

Obafemi Awolowo University, Ile-Ife
adebayoadedoyinl@oauife.edu.ng, +2348140665328

Résumé

Dans cet article, nous avons pour objectif l'étude des phénomènes interlinguaux dans la production écrite des apprenants universitaires du français au Nigeria. Notre intérêt porte sur une évaluation des relations entre les lexies des apprenants et le contexte d'apparition. Il s'agit d'une évaluation du degré d'uniformité dans le choix et l'emploi des lexies françaises (les lexies erronées et les lexies exactes) chez nos sujets, représentant la fréquence d'apparition des propriétés d'interlangue à l'écrit. Nous allons focaliser sur la présence ou l'absence d'une lexie ou d'un vocable approprié dans le français de nos sujets. Nous nous intéressons à déterminer si nous sommes en présence de la paraphrase ou de lexies d'un même vocable. La description de ces phénomènes d'interlangue des étudiants est à partir de ceux qui résultent des points de convergence et des points de divergences dans leurs écrits. Une telle évaluation du degré de connaissance du lexique français par les apprenants au cours de l'apprentissage du français nous croyons, permettra de mieux préciser le niveau du comportement langagier des apprenants. Nous avons pu remarquer cette tendance à travers l'examen des erreurs lexicales récurrentes chez nos sujets.

Mots-clés : lexie, vocable, paraphrase, interlangue, fossilisation.

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères a été depuis des années confronté aux divers problèmes que les linguistes et les didacticiens tentent de résoudre. L'un des problèmes est l'influence de la langue source de l'apprenant sur l'apprentissage d'une autre langue. Pour cette raison, les experts en linguistique appliquée ont mené beaucoup de recherches sur l'influence de la première langue sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Néanmoins, il reste encore beaucoup à faire sur d'autres phénomènes, sources de difficultés à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Dans cette communication, nous nous focalisons sur les phénomènes d'interlangue comme source d'erreurs dans la production des apprenants nigériens du français. Lorsque nous parlons du phénomène d'interlangue, nous faisons référence au comportement langagier des apprenants concernant l'usage inapproprié des composantes linguistiques. Mais dans cette étude, nous nous limitons au comportement langagier des apprenants concernant l'usage de lexique du français.

Nous parlons des techniques que les apprenants déploient pour résoudre leurs difficultés de vocabulaire ou d'utilisation du lexique du français. Nous décrivons donc la variabilité de l'interlangue des apprenants au regard des productions qui renferment des formes correctes correspondant aux formes et aux règles de la langue cible et des formes incorrectes. Nous avons décidé d'investiguer ce comportement langagier des apprenants universitaires nigériens de français pour mieux définir le niveau intermédiaire dans leur apprentissage du français. Pour notre étude, nous proposons les hypothèses suivantes :

i. Il y a une relation suffisante entre les lexies des apprenants et le contexte d'apparition.

- ii. Des traits du langage parlé s'immiscent dans la production lexicale des apprenants universitaires nigériens.
- iii. Les apprenants ont tendance à se servir de la paraphrase pour contourner les lacunes lexicales.

Lexie

Une lexie, d'après Archer (11) est un élément unitaire du lexique; une unité fonctionnelle significative du lexique qui peut être un mot simple (*chat*), un mot composé (*pomme de terre*) ou une locution (*faire son trou*) et qui ne se distingue que par la flexion. Pour lui, chaque lexie (lexème ou locution) est associée à un sens donné que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquels elle correspond. Par exemple:

- La lexie '*professeur*' dans la phrase '*Il est professeur de français*', signifie (individu qui a pour fonction d'enseigner) et regroupe aussi les mots-formes *professeur* et *professeurs*.
- La lexie '*coup de barre*' dans la phrase '*Il a soudainement eu un coup de barre en revenant du boulot.*' signifie (sensation de grande fatigue) et regroupe les constructions *coup de barre* et *coups de barre*.

Vocabulaire

Polguère (cité par Lucie, (2004 :5)), définit le mot vocabulaire comme un élément linguistique qui regroupe des lexies associées aux mêmes signifiants et qui ont un lien sémantique. C'est une unité polysémique qui se présente sous forme d'une liste de lexies correspondant à ses différentes acceptions. On peut donc dire que le vocabulaire est un terme considéré sous le rapport de sa signification et de son individualité lexicale. Considérons l'exemple de Polguère comme un fait explicatif.

Est-ce que tu aurais un verre en verre, pas en plastique ?

Dans l'exemple, nous verrons que les lexies '*verre*' ne désignent pas la même chose, autrement dit, ils n'ont pas le même sens. Le premier '*verre*' exprime un type de contenant faire en verre alors que le deuxième '*verre*' est un type de matériau cassable. Au sein du vocabulaire '*verre*', on remarque que chaque lexie est liée d'une manière directe ou indirecte au sens premier de la lexie de base.

Dans le cas où les lexies entretiennent entre elles une relation formelle et sémantique privilégiée, on dit qu'elles appartiennent au même vocabulaire avec une propriété polysémique. Si l'on considère le vocabulaire français « *porc* » dans le dictionnaire, on remarque qu'il contient quatre lexies: i. *porc* (animal domestique), ii. *porc* (individu sale), iii. *porc* (viande de l'animal) et iv. *porc* (peau de l'animal). On dit donc que la lexie '*porc*' appartient au même vocabulaire '*porc*' et qu'elle est polysémique puisqu'elle a plus d'un sens. Mais lorsque des lexies homographiques n'ont aucun rapport de sens et qu'elles figurent dans des vocabulaires différents, elles sont considérées comme homonymes comme par exemple : *une somme d'argent, faire une somme. A partir de ces exemples, nous pouvons dire qu'une lexie est un regroupement de signes et que le vocabulaire est un regroupement de lexies.*

Dans le cadre de cette étude, nous allons nous focaliser sur la présence ou l'absence d'une lexie ou d'un vocabulaire approprié dans le français de nos sujets. Nous nous intéressons à déterminer si nous sommes en présence de la paraphrase ou de lexies d'un même vocabulaire. Pour cette raison, nous allons aborder la notion de paraphrase, une

notion qui montre la relation entre les phrases lorsqu'elle se rapporte au même invariant sémantique et conduit le sujet à la même interprétation sémantique.

Paraphrase

La paraphrase est considérée comme une démarche de reformulation d'une phrase A à une autre phrase B en se servant d'autres mots dans la phrase B tout en gardant le message de la phrase A. Ainsi, la paraphrase, consiste à dire avec d'autres mots ou d'autres termes ce qui est dit d'une façon particulière dans un texte. Vezin (177), considère la paraphrase comme la capacité de produire ou de saisir diverses expressions comme se référant toute à la même signification. Selon lui, c'est un facteur essentiel de la compréhension d'une langue. Elle a pour synonyme '*redite*'. La paraphrase est faite surtout pour rendre une phrase originale simple. On peut dire alors que c'est une des manifestations de la synonymie. Elle constitue une partie centrale de la compétence linguistique.

La paraphrase insiste sur une relation au niveau du sens, de l'information ou du message entre la phrase dite originale et la phrase produite. Ce phénomène de reformuler une phrase en se servant de la paraphrase prend en compte la nécessité de conserver le contenu sémantique de la phrase originale. Souvent un apprenant se sert de la paraphrase pour surmonter les obstacles de lacunes lexicales auxquels il fait face. Il est donc important pour un apprenant du point de vue de la production orale ou écrite en deuxième langue, de maîtriser la paraphrase pour pouvoir produire une expression plus au moins proche du sens initial dans la langue cible. Quand on se sert de paraphrase pour exprimer une idée, on doit prendre en considération une relation formelle entre les mots. Ceci nous conduit à étudier les liens paradigmatiques et syntagmatiques entre les lexies.

Interlangue

Nous entendons par interlangue toute production linguistique intermédiaire entre l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde (LS) et le perfectionnement de cette langue. Autrement dit, c'est le système de connaissance de la deuxième langue que l'apprenant se construit plus ou moins arbitrairement sur la base des différences et des ressemblances qu'il observe entre sa première langue (L1) et la deuxième langue (L2). L'interlangue est donc un microsystème que l'apprenant se construit à partir de ses acquis en langue source et cible. Pour atteindre cette dernière, il procède à la restructuration de la langue cible (LC) en se servant des règles de la langue source (LS). On peut donc dire que l'interlangue est tout usage d'une langue étrangère par un locuteur non-natif qui démontre une connaissance insuffisante de la langue cible. C'est aussi la création d'un apprenant à un moment donné de son apprentissage d'une langue seconde comportant des traits autres que ceux de la langue cible. En didactique de langue, l'interlangue est dénommée idiolecte de l'apprenant de langue étrangère. D'après Zhihong (111),

...l'interlangue désigne un état de système transitoire de la langue dans l'apprentissage, caractérisé par des traits de la langue cible, de la langue maternelle et/ou des autres langues acquises antérieurement. C'est un niveau intermédiaire entre l'apprentissage d'une langue seconde jusqu'au niveau de perfectionnement de cette langue. Autrement dit, c'est le

continuum partant du degré zéro de l'apprentissage allant vers la compétence des natifs.

En grossomodo, l'interlangue est une stratégie d'apprentissage d'un apprenant, qui consiste à créer des systèmes de règles qui ne s'appliquent ni à la langue source ni à la langue cible pour résoudre les difficultés de communication dans la langue cible. C'est un système linguistique intermédiaire situé entre la langue maternelle et la langue cible, dans notre cas le français. Nous schématisons la trajectoire ainsi :



Ainsi l'interlangue n'est pas la langue d'une communauté linguistique quelconque mais une création ou une innovation individuelle. Dans cette communication, nous évaluons la manifestation de cette création individuelle dans la production écrite de nos sujets. Nous sommes d'avis que toute manifestation d'une telle innovation individuelle constitue une faiblesse et une sorte d'incompétence dans le développement langagier des apprenants.

Nature de l'interlangue

Comme nous l'avons dit, l'interlangue est, en termes simples, le niveau intermédiaire entre le premier contact avec une langue seconde par des apprenants et le niveau de perfectionnement de cette langue. Donc, l'interlangue s'intéresse à la parole et à l'écriture produites par les apprenants d'une langue seconde. Ce terme est employé pour décrire les structures psychologiques déployées par un apprenant lors d'apprentissage d'une langue seconde. Très souvent, cette structure diffère de la structure linguistique qui est présente dans la langue cible. C'est à cause de cette différence que nous considérons la nature du trait interlingual comme suit :

i. C'est un système linguistique à part. Ceci signifie que l'interlangue est une structure systématique et contient ses propres règles. Dans ces règles, on peut trouver des caractéristiques de la première langue des apprenants et des règles de la langue cible. Dans notre observation, nous avons noté que les règles interlinguales ne sont pas uniques à un individu, mais qu'elles sont partagées par d'autres apprenants. Ceci est dû au fait que les apprenants partagent une situation culturelle et une première langue similaire. Cette découverte réaffirme la position de (Elo 1993:9; James 1981:52) que des apprenants d'une même première langue ont des structures analogues dans leur interlangue.

ii. C'est un système réduit par rapport à celui de la langue cible. L'interlangue est un système réduit à tous les niveaux hiérarchiques de la langue, aussi bien dans la grammaire que dans le lexique. C'est un système de communication basé sur des compromis lexicaux et grammaticaux issus du contact entre différentes langues. Le niveau ultime de ces autres systèmes réduits reste le même tandis qu'une interlangue tend vers une compétence maximale de la langue cible lors de l'apprentissage.

iii. C'est un système doué de perméabilité. Elle permet à la fois le transfert des règles ou des structures de la première langue et la surgénéralisation des règles qui n'existent pas dans l'exploitation des langues naturelles. Dans ce cas, la forme résultante est agrammaticale.

iv. C'est un système nourri de fossilisation. Elle explique la situation où un apprenant tend à garder dans leur langue les structures ou les éléments différents de ceux de la

langue cible. A ce stade, l'apprenant pense qu'il connaît suffisamment la deuxième langue pour pouvoir communiquer, croyant pouvoir se débrouiller bien avec ses connaissances dans une situation donnée. Cette fossilisation devient donc une habitude chez l'apprenant d'une langue seconde.

v. C'est un système caractérisé par la régression involontaire. Elle explique la situation où des erreurs que l'on croyait disparues dans l'acquisition d'une deuxième langue réapparaissent régulièrement. C'est la manifestation d'une régression involontaire à un stade antérieur de l'acquisition.

On voit jusqu'ici que l'interlangue est un phénomène associé à l'apprentissage d'une langue seconde. Elle comporte des traits particuliers qui révèlent la connaissance insuffisante d'un apprenant d'une langue seconde quand ce dernier produit des phrases dans la langue cible. Comme le but de tout apprentissage d'une langue est la recherche du perfectionnement de cette langue, il nous semble pertinent de discuter l'état de la recherche interlinguale.

Méthodologie

Pour notre étude, nous avons choisi au hasard 50 apprenants universitaires de français. Dans ce groupe, trente-cinq (35) sont de sexe féminin et quinze (15) sont de sexe masculin. Leur âge varie entre dix-huit et vingt-deux ans. Ils sont tous étudiants en deuxième année de licence. Bien que nos sujets soient tous Nigériens maîtrisant plus au moins le français, ils pratiquent la langue officielle du pays (l'anglais) et leurs langues maternelles respectives. Ces sujets sont tous étudiants de français à l'université Obafemi Awolowo. Nous avons proposé une rédaction sur le sujet *Ecrivez une composition de 200 mots sur le sujet : «Vous alliez à l'école le matin. Un accident de voiture s'est produit. Racontez à la police ce que vous avez vu et ce que vous avez fait ensuite.»* Après l'exercice de rédaction, nous avons ramassé les réponses des étudiants pour analyser.

Résultats

Dans cette étude, nous avons parmi nos objectifs une évaluation du degré d'uniformité dans le choix et l'emploi des lexies françaises chez nos sujets. Nous nous intéressons ici à la présence ou à l'absence d'une lexie appropriée dans le français de nos sujets. L'interprétation va permettre de montrer la signification des résultats de notre étude en accordant une attention particulière aux hypothèses du travail par rapport à la construction d'interlangue chez nos sujets. De ce fait, notre interprétation sera envisagée au niveau des phénomènes d'interlangue. Nous établirons des points de convergences et de divergences dans les écrits des apprenants universitaires qui ont participé à notre recherche.

En guise d'illustration, considérons quelques exemples d'interlangue dans l'écrit de nos sujets.

Tableau 1: Phénomène d'interlangue des apprenants

Ecrit des apprenants	Catégorie d'interlangue de l'apprenant	Ecrit anticipé chez l'apprenant
1. <i>J'ai dit lui:</i>	erreur syntaxico-grammaticale	<i>je lui ai dit</i>
2. <i>Ma père est professeur et mon mère est professeur</i>	erreur morphologique	<i>mon père est professeur et ma mère est professeur</i>
3. <i>Je n'ai pas des disques:</i>	erreur morphosyntaxique	Je n'ai pas de disques
4. <i>Je suis celebataire</i>	erreur d'orthographe	<i>je suis célibataire</i>
5. <i>J'ai deux sœur et trois frère</i>	erreur grammaticale	<i>j'ai deux sœurs et trois frères</i>

Les erreurs identifiées sont des cas typiques d'interlangue. Comme nous l'avons remarqué, ces erreurs ont un rapport étroit avec la deuxième langue des apprenants nigériens (l'anglais). En effet, l'apprenant développe son propre système de règles à partir des similarités et des différences qu'il observe entre l'anglais et le français, ce qui révèle sa connaissance insuffisante du français. Le manque d'un accord dans l'exemple 5 ne peut s'expliquer ni en anglais ni en français. L'ensemble de ces énoncés nous renseignent donc sur l'écart entre l'intention de l'apprenant et sa production finale. Ces constructions erronées témoignent d'une méconnaissance des catégories lexicales et d'une mauvaise sélection de lexies, ce qui conduit à la construction des expressions impropres.

A. Phénomènes qui résultent des points de convergence

Par phénomènes qui résultent des points de convergence nous nous référons au degré de connaissance du lexique français par les apprenants au cours de l'apprentissage de la langue française. Autrement dit, il s'agit du degré d'uniformité dans le choix et l'emploi des lexies françaises (les lexies erronées et les lexies exactes) chez nos sujets, représentant la fréquence d'apparition des propriétés d'interlangue à l'écrit. Nous avons pu remarquer cette tendance à travers l'examen des erreurs lexicales récurrentes chez nos sujets. Ces erreurs sont dues au fait que les sujets ont une mauvaise connaissance de la grammaire et du vocabulaire du français. Voici une liste de différentes catégories d'items lexicaux que les apprenants emploient pour exprimer leur idée dans un contexte linguistique et leur fréquence, ce qui constitue un point de convergence dans la langue des apprenants. Pour arriver à la désignation donnée à chaque catégorie de mots, nous avons utilisé le critère de la fréquence.

Tableau 2: Catégorie de mots

Catégorie de mots	Fréquence
Mots unique	1
Mots les plus communs	2-100
Mots les plus fréquents	101-500

*Mots communs à l'écrit

Les résultats de notre analyse nous permettent de dégager des profils plus précis de l'interlangue des apprenants et peuvent entre autres servir au développement de ressources didactiques pour des clientèles bien ciblées. Nous avons constaté de manière spécifique des lacunes chez nos sujets en ce qui concerne leurs connaissances du lexique français portant sur un vocabulaire particulier. Par exemple, le mot '*assister*'

est un exemple typique de mot erroné, commun à l'écrit de nos sujets. Ce mot ayant une appartenance sémantique spécifique selon le contexte est mal employé dans les écrits analysés. L'usage de ce mot révèle l'interférence de l'anglais sur le français ce qui constitue une lacune dans la communication chez les sujets.

Nous avons dressé une liste de mots communs dans l'écrit de nos sujets. Ces mots communs (MC) ne sont pas chiffrables en pourcentage comme les autres facteurs quantitatifs, même qu'ils sont étroitement liés à la valeur de l'interlangue. Puisque nous nous concentrons sur l'interprétation du lexique, nous avons choisi les 20 premiers mots communs identifiés dans notre corpus.

Tableau 3: Mots les plus communs

Mots	Fréquence
1. témoigne	68
2. califou	59
3. camion	41
4. passager	37
5. malheureusement	20
6. ambulance	66
7. sauver	36
8. conduire	52
9. vitesse	74
10. traverser	42
11. rue	18
12. hôpital	56
13. mort	62
14. assister	39
15. voiture	72
16. voir	28
17. arriver	33
18. arrêté	51
19. victime	68
20. école	46

B. Phénomènes qui résultent des points de divergence

Les mots ci-dessus constituent un point de convergence dans l'écrit des sujets. Ce sont des vocabulaires qui montrent leur niveau de compétence lexicale dans le contexte de la rédaction qu'ils ont faite. Il est vrai que les apprenants arrivent à choisir ce lexique parmi d'autres pour exprimer leurs idées, mais, on note chez certains des lacunes orthographiques ou sémantiques dans l'emploi de ces mots; ce qui constitue une insuffisance dans la communication. Voici un aperçu général des exemples tirés des copies analysées.

Tableau 4

Ecrit des apprenants	Ecrit anticipé chez l'apprenant
6. «J'ai vu un chauffeur qui <u>condisent</u> très vite...»	J'ai vu un chauffeur qui <u>conduisait</u> très vite...»
7. ...il m'a rencontre au <u>carréfou</u> »	...il m'a rencontré au <u>carrefour</u>
8. « Ce matin, j'ai <u>vüe</u> un accident »	Ce matin, j' <u>ai vu</u> un accident
9. L'ambulance <u>est arrivé</u> après vingt minutes. »	L'ambulance <u>est arrivée</u> après vingt minutes
10. «Tout les gens qui <u>assisté</u> l'accident sont triste et peur. »	Tous les gens qui <u>ont aidé</u> les victimes étaient tristes et avaient peurs. »

Ces exemples ont révélé le phénomène d'interlangue que nous avons postulé dans nos hypothèses d'étude et permettent de mieux comprendre et décrire le phénomène d'interlangue des apprenants. En effet, les mots communs identifiés ont révélé que l'erreur d'orthographe, l'erreur grammaticale et l'erreur morphologique sont les causes de phénomène d'interlangue de nos sujets. Ces erreurs ont un rapport étroit avec la connaissance des apprenants en deuxième langue, c'est-à-dire l'anglais.

Dans cette situation, les apprenants ont développé leur propre système de règles à partir des similarités et des différences qu'ils observent entre l'anglais et le français, ce qui révèle leur connaissance insuffisante du français. Le mot «*passagère*» que nous avons identifié dans l'écrit de nos sujets est ce que nous ne pouvons attester ni en anglais ni en français. Cependant, l'ensemble des mots communs nous renseignent sur l'écart entre l'intention des apprenants et leur production finale. Toutes les formes erronées témoignent d'une méconnaissance du lexique; ce qui conduit à l'emploi des mots impropres et des expressions impropres.

Individualité lexicale

Nous entendons ici par l'individualité lexicale, les mots uniques qui figurent dans l'ensemble des productions de nos sujets. Autrement dit, c'est l'usage du vocabulaire propre à un apprenant. Ces mots sont pris comme appartenant à l'originalité lexicale des apprenants. Ce sont des mots dont nous ne relevons qu'un exemple dans un texte et qui ont une signification variée. Cette individualité lexicale est une mesure de la compétence lexicale de l'apprenant.

i. Mots uniques

Nous n'avons pas remarqué une hausse du nombre des mots réellement uniques dans le corpus. Etant intéressé à la langue des apprenants, nous avons considéré comme mots uniques tous les mots dont les occurrences renferment des sens différents. Ces mots-là sont comparables avec d'autres mots dans la rédaction des sujets pour avoir l'information exacte sur le degré de difficulté ou de sophistication du lexique de chaque apprenant. Par exemple:

Tableau 5

Mots erronés	Mots corrects
1. Percuter	Fatal
2. La percussion	Pitoyable
3. Surcomber,	la gare routière
4. Le conducteur	pousser un cri de douleur
5. Colider,	accélérer

6. Soumersulter	un rond-point
-----------------	---------------

A travers les mots uniques identifiés, on pourrait conclure que les sujets utilisent un vocabulaire plus original, mais, à notre avis, cela est illusoire. La raison est que les erreurs ou les fautes d'orthographe influencent la qualité de ces mots uniques ce qui constitue l'interlangue des apprenants.

Considérant la distribution des mots lexicaux uniques dans la production des sujets, on remarque que la plupart de ces mots sont des substantifs. Ce résultat va dans le même sens avec le postulat de Ménard (21) qui dit que dans un texte riche, la fréquence relative des substantifs par rapports aux verbes, et celle des adjectifs par rapport aux substantifs sont en général plus élevées que dans un texte pauvre. Ainsi, on peut dire qu'il est plus facile d'apprendre un substantif ou un adjectif nouveau et de le mémoriser, que d'apprendre un nouveau verbe qui semble avoir de nombreux sens différents. Ceci n'est que partiellement vrai, car nous avons également considéré comme mots uniques les formes erronées. Il s'agissait principalement ici de fautes d'orthographe, ce qui indique que ces mots ne sont pas complètement acquis.

Nous avons constaté une baisse dans la fréquence des mots uniques; or ces mots uniques semblent avoir un lien étroit avec les lexies dans la production. Ceci explique probablement en partie l'objectif du travail; d'identifier la relation entre les lexies dans la production écrite.

En évaluant les autres mots uniques tels que, les noms propres, nous avons remarqué qu'ils s'expliquent par la nature du sujet de rédaction: Fati, Ann, Moses, Agathe, Toyota, Gboko, Mercedes, Kaduna, etc. sont des mots spécifiques et culturels utilisés par nos sujets.

Mots les plus fréquents

Certains lexiques utilisés par nos sujets indiquent le degré de leur connaissance de vocabulaire du français. Nous avons identifié 10 mots les plus fréquents dans leurs écrits Nous considérons la fréquence comme un des critères principaux dans la collecte des mots. L'interprétation des mots les plus fréquents ici n'est pas chiffrable en pourcentage comme les autres facteurs quantitatifs, même si elle est étroitement liée à la valeur de l'interlangue. Les mots et leur fréquence dans le corpus sont présentés comme suit.

Tableau 6: Mots les plus fréquents

Mots	Fréquence
1. accident	250
3. blessé	184
4. police	192
5. chauffeur	206
7. être	267
8. la	305
9. avoir	295
10. les	339

C. Langue parlé dans l'écrit des sujets

Parlant de la négation française dans la langue parlée, Regan (1995:245-267), explique qu'il existe une variation entre « je ne vois » et « je ne vois pas » sur le plan vertical, et « je ne vois pas » et « je vois pas » sur le plan horizontal ; dans le langage écrit, bien évidemment, la forme « je vois pas » serait normalement précédée d'un astérisque. Il a trouvé une évolution nette de la compétence sociolinguistique d'apprenants anglophones après un séjour linguistique en France.

Pour notre étude, nous nous sommes intéressés à l'intervention des traits du langage parlé dans les productions lexicales des apprenants universitaires nigériens. Ces traits peuvent ainsi être considérés soit comme des formes erronées par rapport aux règles normatives, soit comme des preuves d'un apprentissage sur le plan horizontal. Nous n'avons pas remarqué le phénomène que nous avons postulé dans l'une de nos hypothèses, à savoir que des traits du langage parlé s'immiscent dans la production écrite. En effet, ce que nous avons observé c'est que les sujets ont mis le mot de négation comme il faut et ils n'ont pas employé les mots familiers dans leur écrit. Nous supposons qu'ils n'ont pas accès aux mots familiers puisqu'ils n'ont pas de contact direct avec des locuteurs natifs.

D. Usage des paraphrases

Rappelons que nous l'avons évoqué dans l'hypothèse de notre étude que les apprenants universitaires ont tendance à se servir de la paraphrase pour contourner les lacunes lexicales. La paraphrase comme nous l'avons expliqué est une technique ou une méthode alternative utilisée pour transmettre la même information. Autrement dit, c'est le fait de dire une chose avec d'autres mots. Dans les copies de nos sujets, nous avons relevé des cas où ils se sont servis de la paraphrase pour résoudre leur lacune de lexique. Par exemple:

Tableau 7

Paraphrase des apprenants	lexique anticipé chez l'apprenant
11. « <i>Parmi <u>les gens qui sont dans les voitures</u>, il y a ceux qui sont casse les bras.</i> »	* <i>les passagers</i>
12. « <i>Il y avait sang en la route et <u>les gens qui sont là les aider.</u></i> »	* <i>les spectateurs</i>
13. « <i><u>Tout le monde dans la voiture</u> ont eu serieux blessée.</i> »	* <i>les passagers</i>
14. « <i><u>Les gens autour</u> est venu pour aider.</i> »	* <i>Les spectateurs</i>
15. « <i><u>un jeune homme qui traverse la route</u> a été cogné par une voiture.</i> »	* <i>Le piéton</i>

Dans les exemples, on voit que les sujets se sont servis de la paraphrase pour résoudre leur problème de lexique. Dans les exemples 11 et 12 il aurait suffi qu'ils utilisent le mot « *passager* », et le mot « *spectateur* », et l'exemple 15, le mot « *piéton* ».

Conclusion

Notre travail avait pour but d'étudier le phénomène d'interlangue dans l'écrit des apprenants de français au Nigeria. Nous avons exécuté cette tâche en analysant les productions écrites des apprenants universitaires de français afin de décrire les phénomènes d'interlangue qui se manifestent dans leur production, d'examiner leur

choix du lexique et d'étudier les relations entre les lexies qu'ils emploient à l'écrit. A partir de nos résultats, nous avons relevé que la quantité des items lexicaux des apprenants est médiocre à cause des problèmes d'interlangue. Les apprenants rendent les impressions phonologiques des items lexicaux à partir de la fossilisation. C'est-à-dire qu'ils généralisent des unités phonologiques de la langue anglaise dans leur production en français.

La raison en est que ces apprenants sont plus exposés à l'erreur de leurs pairs qu'ils prennent trop souvent pour modèle. Nous pouvons également dire qu'ils ne sont pas assez exposés au français des locuteurs natifs, surtout celui des apprenants de leur âge qui aurait plus influencé positivement leur compétence linguistique. On observe que l'unique locuteur qu'ils ont comme modèle d'imitation est leur professeur ; ce qui ne suffit pas pour remédier à la difficulté de fossilisation à laquelle ils font face.

Les apprenants font de mauvais choix des items lexicaux à cause de la surgénéralisation des règles de l'interlangue et que la langue anglaise a une part d'influence morphologique sur la forme des items lexicaux des apprenants. Nous avons constaté que les traits du langage parlé ne s'immiscent pas dans leur production écrite ce qui signifie que l'étude dans le cadre universitaire améliorerait l'écrit des apprenants. Les variabilités individuelles sont moindres, car les apprenants n'ont pas beaucoup de connaissance du lexique de français. Concernant le développement lexical, l'usage du vocabulaire approprié est lié à la mémorisation. Les apprenants sont encouragés à utiliser des stratégies de communication diverses pour améliorer leurs connaissances et compétences en français même si les moyens exacts manquent.

Œuvres citées

- Archer, Vincent. « Acquisition semi-automatisée de fonctions lexicales à partir de corpus monolingues et multilingues comparables », *Mémoire de Master 2 Recherche Mathématique-Informatique Intelligence* présenté à UFR Informatique et Mathématiques Appliquées. Grenoble. 2005, pp. 17-21.
- David, Jacques. « Le lexique et son acquisition, aspects cognitifs et linguistiques », dans *Le Français aujourd'hui*, n° 131, Construire les compétences lexicales, septembre, 2000, pp. 53-63, <http://www.iien-dourdan.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2000>, consulté le 23/05/2014.
- Dell, Hymes. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier CREDIF, Traduit par F. Mugler. 1984.
- Elo, Anja. *Le français parlé par les étudiants finnophones et suédophones*. Turun yliopiston julkaisu. Annales universitatis turkuensis. 1993. Vol 198. Pp. 9.
- Fuchs, Catherine. *Paraphrase et énonciation. L'homme dans la langue*. Ophrys, Paris. 1994.
- James, Carl. *Errors in Language and Use*, Don Mills, Ontario, Longman. 1998.
- James, Carl. *Contrastive Analysis*, First published 1980, London, Longman. 1981.
- Klaus, Vogel. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean-Paul CONFAIS. Toulouse: PUM. 1995.
- Louis-Charles, Jean-Alix. "Les erreurs récurrentes en français, langue seconde (FLS): un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger?" Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues université du Québec à Montréal. 2012 <http://www.archipel.uqam.ca/5094/1/M12636.pdf>, consulté le 2/02/16.

- Lucie, Barque. « De la lexie au vocable: la représentation formelle des liens de polysémie », in *Récital*. Université de Paris, pp. 1-6 2004.
- Ménard, Nathan. *Mesure de la richesse lexicale*. Genève-Paris: Slatkine-Champion. 1983, pp. 21-26.
- Paribakht, T. Sima. & Wesche, Marjorie. "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition", in J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. 1997, pp. 174-200.
- Regan, Vera. "The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on second language learners of French", in B. F. Freed (Ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. 1995, pp. 245-267.
- Takala, Sauli. *Evaluation of Students' Knowledge of English Vocabulary in the Finnish Comprehensive School*. University of Jyväskylä. 1984.
- Tarone, Elaine. « Interlanguage as chameleon » Communication présentée au XIII^e colloque de TESOL Boston E.U. 1979, pp. 181-191.
- Tarone, Elaine. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold. 1988.
- Vezin, Liliane. « Les paraphrases: étude sémantique, leur rôle dans l'apprentissage », in *L'année psychologique*, Vol 76, numéro 1, 1976, pp 177-179. <http://www.persee.fr/doc/psy>, consulté le 17/10/15.
- Zhihong, Pu. « Plurilinguisme dans l'interlangue ». *Synergies* N° 4 Chine, pp. 109-118. 2009.