

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

USVAJANJE VOKABULARA I LEKSIČKA INTERFERENCIJA KOD HRVATSKIH
UČENIKA FRANCUSKOG KAO DRUGOG I ŠPANJOLSKOG KAO TREĆEG
STRANOG JEZIKA

Studentica: Tea Ljubić

Mentor: dr.sc. Ivana Franić, izv.prof.

Komentori: dr.sc. Yvonne Vrhovac, red.prof.u miru.

dr.sc. Andrea – Beata Jelić, znanstvena suradnica

Zagreb, veljača 2016.

Université de Zagreb

Faculté des sciences humaines et sociales

Département d'études romanes

ACQUISITION DU VOCABULAIRE ET INTERFÉRENCE LEXICALE CHEZ LES
APPRENANTS CROATES DU FRANÇAIS COMME DEUXIÈME ET DE L'ESPAGNOL
COMME TROISIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE

Etudiante: Tea Ljubić

Sous la direction des professeurs:

dr.sc. Ivana Franić, professeure

dr.sc. Yvonne Vrhovac, professeure

dr.sc. Andrea – Beata Jelić, collaboratrice scientifique

Zagreb, février 2016.

Sažetak

Proces učenja i usvajanja stranog jezika vrlo je složena pojava, a jedno od istraživačima vrlo zanimljivih područja je proces usvajanja, odnosno učenja vokabulara. Poznavati neku riječ i znati je iskoristiti u pravom kontekstu samo su neka od obilježja produktivnog znanja stranog jezika. Kako bi nepoznatu riječ doista i naučili, učenici se koriste različitim strategijama učenja stranog jezika među kojima se danas najčešće spominje podjela na metakognitivne, kognitivne i socio-afektivne.

Budući da moderno društvo promovira višejezičnost, učenicima se danas nudi mogućnost učenja nekoliko stranih jezika kroz redovno školovanje. Pritom nužno dolazi do utjecaja znanja jednog jezika na znanje drugog, odnosno, do možebitnih prijenosa između pojedinčevih inih jezika ili takozvanog bočnog prijenosa.

U prvom dijelu ovog rada bit će riječi o procesu učenja, odnosno usvajanja drugog ili stranog jezika te o procesu usvajanja vokabulara. Budući da je cilj svake jezične nastave stjecanje komunikacijske kompetencije, bilo na usmenoj, bilo na pismenoj razini, razradit će se sve sastavnice ovog kompleksnog pojma.

Potom ćemo dati povijesni pregled poučavanja vokabulara, objasniti će se čimbenici koji utječu na usvajanje vokabulara, analizirati će se nastavnikova uloga, navesti će se aktivnosti u nastavi kojima se koristi kako bi se učenicima omogućilo što lakše usvajanje novih riječi te će se definirati i pojam učenikove samostalnosti koji utječe na čitav proces. Nadalje, bit će riječi o strategijama učenja općenito, no posebna će se pozornost pridati onima kojima se učenici koriste kako bi ovladali novim vokabularom.

Uz to, definirat će se pojam jezične interferencije, unutar kojega će se se izdvojiti leksička sastavnica. Obradit će se pojam kontrastivne analize koja nastoji predvidjeti učenikove pogreške usporedbom dvaju jezika.

Drugi dio rada obuhvatit će istraživanje čiji je cilj provjeriti utječe li znanje francuskog pozitivno ili negativno na vokabular španjolskog te utvrditi kojim strategijama usvajanja vokabulara se učenici francuskog i španjolskog najčešće koriste, a kojima najrjeđe te ih međusobno usporediti kako bismo zaključili ovisi li jezično ponašanje o stranom jeziku ili je univerzalno.

Očekuje se da će istraživanje utvrditi neke leksičke pogreške hrvatskih srednjoškolaca kojima je francuski drugi, a španjolski treći strani jezik te da će dati uvid o učestalosti strategija kojima se koriste tijekom učenja novih riječi iz francuskog i španjolskog jezika.

Ključne riječi: strani jezik, usvajanje vokabulara, višejezičnost, leksička interferencija, strategije učenja

Table des matières:

1. L'introduction	6
2. L'acquisition et l'apprentissage de la langue étrangère.....	7
2.1 La compétence de communication	8
2.2 Le rôle du lexique dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère	9
2.2.1 La méthode traditionnelle	11
2.2.2 La méthode directe	11
2.2.3 Les méthodes audio-orales et audio-visuelles	12
2.2.4 L'approche communicative	13
2.2.5 L'approche actionnelle et l'enseignement actuel du vocabulaire	14
2.3 Les étapes de l'enseignement du vocabulaire	15
2.3.1 La sélection du vocabulaire	17
2.3.2 Les activités	18
2.3.3 Le rôle de l'enseignant	20
2.3.4 Le concept de l'autonomie de l'apprenant	22
2.4 Les stratégies d'apprentissage	23
2.4.1 La classification de Rubin	24
2.4.2 La classification d'Oxford	24
2.4.3 La classification de O'Malley et Chamot	25
2.4.4 Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire	26
a) Les stratégies de deviner	27
b) Les stratégies de consultation du dictionnaire	27
c) Les stratégies de prise des notes	28
d) Les stratégies de répétition	28
e) Les stratégies d'encodage.....	28
f) Les stratégies morphologiques	28
2.4.5 Les facteurs qui influencent le choix des stratégies	29
2.5 L'interférence lexicale	30
2.5.1 L'analyse contrastive.....	32
2.5.2 L'analyse des erreurs	32
2.5.3 Le transfert et les erreurs	34
3. Les hypothèses.....	36
3.1 Les objectifs.....	36
3.2 Les participants.....	37
3.3 La méthodologie	38
4. Les résultats.....	39
5. La discussion.....	49
6. La conclusion	52
7. La conclusion générale.....	52
8. La bibliographie.....	54

1. L'introduction

Le vocabulaire, avec la grammaire peut être considéré comme un de pilier fondamental de la langue étrangère. Le rôle et l'importance du vocabulaire changeaient au cours des années. Très souvent, la majorité d'enseignants mettaient l'accent sur la grammaire, tandis que le vocabulaire était au second plan. Mais, il faut avoir en compte que sans connaissance du vocabulaire, personne n'est capable ni de communiquer ni de se faire comprendre. L'apprentissage du lexique est le fait central pour les apprenants parce que c'est grâce à ce savoir qu'ils accéderont à la communication, en transformant les règles morphologiques en énoncés cohérents et adaptés au contexte communicationnel. Précisément ce fait est la raison pour laquelle ce mémoire va se consacrer à l'apprentissage du vocabulaire.

L'étude suivante, qui se présentera en deux parties, comme son titre l'indique, a pour son but de montrer les différentes approches et méthodes concernant l'apprentissage du vocabulaire pendant la classe de la langue étrangère. Premièrement, nous allons expliquer les différences entre les termes *apprentissage* et *acquisition*, puis entre *lexique* et *vocabulaire*. Ensuite, nous allons mentionner plusieurs méthodes avec une courte caractéristique ciblée sur le rôle du vocabulaire. Puisque le processus d'acquisition de lexique est aperçu comme un processus inconscient et surtout individuel, qui dépend de plusieurs facteurs liés aux aspects personnels, aux styles d'apprentissage, aux aspects cognitifs et au choix correct des stratégies d'apprentissage, la première partie va être consacrée à l'approche théorique de ces concepts. De la même façon, nous allons élaborer le terme de l'interférence et du transfert linguistique, soit positif, soit négatif, qui se passent dans le domaine lexical.

Après, dans la deuxième partie, déjà pratique, nous allons analyser les enquêtes concernant les exercices et les questions sur l'interférence et les stratégies d'apprentissage qui se réalisent entre les apprenants du français et de l'espagnol dans le contexte lycéen. Sur la base de ces résultats, nous allons essayer de donner quelques propositions pédagogiques dont tant les enseignants que les apprenants pourraient profiter dans leurs cours.

2. L'acquisition et l'apprentissage de la langue étrangère

L'un des éternels débats auxquels se heurte la didactique des langues est la différence et le rapport entre l'acquisition et l'apprentissage. Avant tout, il faut conscientiser que, malgré toutes les polémiques, ces deux processus ne peuvent ni exister ni donner des résultats optimaux l'un sans l'autre. Bien que leur élément commun soit l'augmentation des connaissances, il y a aussi des éléments qui les différencient.

Cuq considère que l'apprentissage suppose "ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, d'un savoir ou d'une information"¹ tandis que l'acquisition est "involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir."² Autrement dit, l'acquisition désigne un processus cognitif, inconscient, naturel, non observable, qui conduit l'apprenant d'une langue étrangère d'un stade de départ de non-compétence communicative à un de stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée.

Distinct de l'acquisition, l'apprentissage se réduit au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, dans le contexte éducationnel. L'apprentissage est donc une démarche. D'autre côté, l'acquisition est une résultante logique de cette démarche d'apprentissage, mais pas automatique, c'est la transformation de l'information en connaissance par l'apprenant. "Intuitivement, on a l'habitude de relationner le savoir des règles explicites avec l'apprentissage et l'intervention plus spontanée avec l'acquisition."³ (traduit par T. Ljubic)

En tout cas, bien que l'apprentissage suppose un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, il y a des apprentissages qui ne se terminent pas par une acquisition.

¹ Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère seconde*, Paris, CLE International, pp. 21.

² Ibid, pp. 21.

³ Baralo, M. (1995), *Adquisición y aprendizaje del español/LE*, Madrid, Universidad de Nebrija, pp. 63.

2.1 La compétence de communication

En linguistique, la notion de compétence apparaît chez Chomsky qui fait l'opposition entre la compétence et la performance. Selon lui, "la compétence comprend la connaissance de la langue, tandis que la performance est l'actualisation ou la mise en pratique de celle-là."⁴

En 1984, Hymes complète la définition en y ajoutant des dimensions socioculturelles avec des règles d'utilisation ainsi que, maintenant, diverses composantes de la compétence communicative peuvent être distinguées. En prenant en considération les travaux de Moirand, Bachman, Palmers et Hymes, il faut distinguer la compétence linguistique qui est définie comme habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication, ensuite la compétence sociolinguistique qui suppose l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication, soit orale, soit écrite. Puis, il faut mentionner la compétence socioculturelle ou habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de communication, la compétence référentielle qui comprend l'habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication, et, finalement, la compétence stratégique expliquée comme l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs.

Pour Canale et Swain la compétence de communication est " la relation et interaction entre compétence grammaticale, ou connaissance des règles grammaticales, et compétence sociolinguistique, ou connaissance des règles d'utilisation de la langue."⁵ Ils définissent aussi la troisième composante de la compétence de communication, plus précisément la compétence stratégique qui est définie comme "ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique."⁶ Selon les auteurs, la compétence stratégique doit être enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle permet de combler les lacunes de deux autres compétences.

⁴ Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MA:MIT Press, Cambridge, pp. 103.

⁵ Canale M. et Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and testing*, dans *Applied Linguistics*, 1, pp. 1. – 47., pp. 6.

⁶ Ibid, pp. 6.

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), la compétence de communication intègre trois composantes : "premièrement les composantes linguistiques, ensuite les composantes sociolinguistiques, et, finalement les composantes pragmatiques."⁷ À l'intérieur de la compétence linguistique nous faisons la distinction entre les cinq compétences : la compétence lexicale qui est la plus importante pour l'objectif de ce mémoire, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique. La compétence lexicale est définie comme "la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue."⁸ Prenant en compte tous ces faits, nous pouvons conclure que le vocabulaire est un pilier d'extrême importance qui fait partie de la compétence de communication parce que c'est à travers le vocabulaire que le contact avec les autres est constitué. Comme conclut Galisson : "Du point de vue pragmatique, on peut communiquer avec le lexique et sans grammaire, mais la communication à travers la grammaire sans lexique est dépourvu de contenu."⁹

2.2 Le rôle du lexique dans l'enseignement / l'apprentissage de la langue étrangère

Ensuite, pour les buts de ce travail nous devons faire la distinction entre les attributions spécifiques des termes *lexique* et *vocabulaire*, malgré certains usages presque synonymes. En premier lieu, le lexique représente "l'ensemble des mots et des idiomes de la langue d'une communauté discursive."¹⁰ Ce terme aussi peut être défini comme l'ensemble des mots et des locutions disponibles dans un certain contexte. Par exemple, le lexique de la langue française suppose tous les mots et toutes les locutions de cette langue, tandis que le lexique médical par exemple, comprend l'ensemble des mots et locutions associés spécifiquement à la médecine. Nous pouvons aussi parler du lexique dans une œuvre littéraire, alors il s'agit de tous les mots et locutions présentés dans cette œuvre. En ce qui concerne la connaissance du lexique, cela suppose "la connaissance de la forme du mot, la fréquence de son usage, les contextes dans lesquels son utilisation est appropriée, ses rapports avec les autres mots, ses caractéristiques sémantiques et différences du sens."¹¹

⁷ Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Editions Didier, pp. 87.

⁸ Ibid, pp. 87.

⁹ Galisson, R. (1989), *Lexicologie et enseignements des langues*, Paris, Hachette, pp. 127.

¹⁰ Rey, A., Rey-Debove, J. (1989), *Le Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, pp.2106.

¹¹ Robert, J.P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, pp.181.

D'autre part, le vocabulaire désigne "l'ensemble des mots et locutions utilisés par une personne."¹² De ce fait, le lexique de la langue française est le même pour tous. Mais comme nous tous ne connaissons pas les mêmes mots, le vocabulaire varie d'un individu à l'autre. Brièvement, le lexique se trouve dans les dictionnaires, tandis que le vocabulaire appartient à chaque utilisateur de la langue et ses propres listes des mots stockées dans son cerveau. Comme l'affirme Boogards : "la mémoire est notre encyclopédie aussi bien que notre dictionnaire personnel, le dépôt central de toutes nos connaissances et de toutes nos expériences ainsi que notre trésor lexical."¹³ Malgré la différence expliquée, ce qui confond le lecteur / chercheur est le fait que ces deux termes sont souvent utilisés comme synonymes.

Ensuite, "le terme *réceptif* transmet l'idée d'une entrée de la langue qu'on reçoit à travers de la compréhension orale ou écrite, tandis que le terme *productif* suppose la production des mots en oral ou écrit."¹⁴ (traduit par T. Ljubic) On dit que les mots que l'individu utilise effectivement forment partie du vocabulaire actif, tandis que les autres mots que l'apprenant comprend, mais n'utilise pas comprennent le vocabulaire passif. C'est-à-dire, le vocabulaire productif est celui que l'apprenant mobilise au moment de la production, soit orale, soit écrite, pendant que le vocabulaire réceptif est utilisé dans les habiletés de compréhension orale ou écrite. Vivanco définit le vocabulaire productif comme "les mots dont les apprenants se rappellent et qui, spécialement sont utilisés s'ils en ont besoin."¹⁵ (traduit par T. Ljubic) D'autre part, le vocabulaire réceptif suppose "tous ces mots que l'apprenant est capable de reconnaître et de comprendre dans la réception d'un message ou dans le contexte".¹⁶ (traduit par T. Ljubic)

En parlant de l'enseignement des langues, il est bien connu que la dimension lexicale a été longtemps négligée et que le lexique a été perçu par les enseignants comme un ensemble trop vaste et donc peu maîtrisable par les apprenants, et, en plus, difficile à inscrire de manière efficace dans la progression des programmes scolaires. C'est la raison pour laquelle la place de l'enseignement du lexique, de même que son étendue, "en cours de français LM ou LE

¹² Rey, A., Rey-Debove, J. (1989), *Le Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, pp.1089.

¹³ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp.10.

¹⁴ López-Mesquita Molina, M.T. (2005), *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Ministerio de Educación y Ciencia, Granada, pp.67.

¹⁵ Vivanco, V. (2001), *La adquisición del vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos*, dans *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, pp. 177. - 187.

¹⁶ Ibid, pp. 181.

varient en fonction de la méthodologie en vigueur, les théories sur l'acquisition et l'accès au lexique étant manquantes ou les résultats de leur application peu satisfaisants."¹⁷

2.2.1 La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle suppose la méthode la plus ancienne et la plus pratiquée en dehors des classes. "Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan."¹⁸ Il faut mentionner que sous l'influence de cette méthode, dites aussi méthode grammaire – traduction, on enseigne et enrichit le vocabulaire des apprenants en recourant à des listes de mots à apprendre par cœur à partir des textes littéraires qui sont élaborées pendant la classe. Considérant les langues modernes comme les langues anciennes, ces méthodologies avaient pour le but principal la lecture en langue étrangère et la traduction de textes littéraires en langue maternelle. Les classes de la langue étaient donc profondément lexicalisées. On permettait de traduire mot à mot en langue maternelle le texte objet d'étude. Bien que le vocabulaire qu'on puisse trouver dans ces textes soit très riche, il est souvent peu fonctionnel pour que les apprenants puissent s'exprimer. De l'autre côté, les équivalences obtenues par la traduction mot-à-mot ont causé beaucoup de soucis aux apprenants parce qu'il n'existe pas d'équivalences parfaites qui sont appliquées de la même manière entre les deux langues. En plus, la méthode traditionnelle n'accordait pas beaucoup de place à la créativité des apprenants et, par contre, c'était le professeur qui dominait entièrement la classe, et qui détenait le savoir et l'autorité.

2.2.2 La méthode directe

Ensuite, avec la méthode directe qui s'utilisait jusqu'à la moitié du XX siècle, on traitait la langue comme "l'outil de communication."¹⁹ Ce type de la méthode se rapprochait de l'acquisition naturelle, plus précisément, l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, en se fondant sur l'usage et l'implicite. La traduction en langue maternelle était remplacée par la mimique, les gestes, les objets et les dessins. On proposait de placer l'élève dans un bain linguistique et de créer dans la classe de langue des conditions d'acquisition les plus naturelles possibles. Quant au lexique, on évitait d'enseigner les mots isolés et les élèves

¹⁷ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 99.

¹⁸ Rodriguez, S.A. (2004), *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* dans *Revista de UNED*, 1, pp. 4.-23., pp. 6.

¹⁹ Ibid, pp. 9.

devaient répéter le vocabulaire introduit par le professeur pendant vingt à trente minutes en le notant ensuite dans leurs cahiers. Cette répétition se fondait sur l'exploitation et sur le réemploi des mots appris dans les leçons antérieures. Pour la pratique des mots appris on trouvait des exercices concernaient les synonymes et les contraires, des exercices sur les mots dérivés, des exercices lexicaux à trous, etc. D'habitude, pour faciliter la mémorisation, les mots étaient présentés dans des groupes thématiques, en suivant l'ordre logique.

2.2.3 Les méthodes audio - orales et audio – visuelles

Par une démarche des méthodes directes qui semblait mieux répondre aux nouveaux besoins d'apprentissage, le vocabulaire enseigné "est réduit au strict minimum fonctionnel"²⁰, nécessaire pour s'exprimer dans les situations quotidiennes. Les linguistes ont trouvé que la communication était la base de l'apprentissage des langues étrangères. Pendant les années 50, avec l'introduction du Français Fondamental, le noyau des mots fréquentes et le lexique disponible fondamental dans la didactique du FLE, " les apprenants doivent d'abord acquérir des mécanismes de base et ils le feront le mieux avec un vocabulaire minimal ; le lexique n'y joue qu'un rôle de faire-valoir pour les structures grammaticales." ²¹ Il faut dire que la place du vocabulaire est secondaire par rapport aux structures, qu'il est aussi contextuel, qu'il n'a donc pas un traitement exclusif et qu'il était limité au vocabulaire de base. La tâche pour les enseignants était de développer les quatre habiletés – compréhension orale et écrite et production orale et écrite, en commençant par les aspects oraux.

Les méthodes audio – visuelles sont créés dans le territoire européen presque parallèlement à la méthode audio-orale américaine pendant la Seconde Guerre Mondiale lorsque les soldats américains devaient apprendre par cœur des dialogues en langue étrangère afin de cacher leur identité américaine.

En Europe, le courant similaire caractérisé par une stricte association du son et de l'image, a été défini comme structuro-global audio-visuel (SGAV) grâce aux recherches menées par l'équipe de P. Guberina et P. Rivenc. Puisque ces approches, bien que leur but soit de permettre d'obtenir des résultats rapides dans l'acquisition des langues étrangères, ont donné les résultats mauvais et peu satisfaisants, " les méthodes de FLE des années 1950-1970 s'appauvrissent en matière d'apport lexical, et les travaux théoriques sur l'acquisition du langage et sur l'enseignement/ apprentissage des langues traitent des aspects phonologiques,

²⁰ Luste C.O. (2009), *Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications*, Metz, Université Paul Verlaine, pp. 62.

²¹ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 207.

grammaticaux, syntaxiques ou psychologiques, sans guère aborder la question de l'apprentissage du lexique." ²²

2.2.4 L'approche communicative

Pendant les années 1970, comme la réaction contre les méthodes antérieures, l'approche communicative a apparu en France. Cette approche voulait promouvoir la mobilité des gens et aider les travailleurs à l'étranger à établir la communication plus facilement. Donc, son objectif essentiel était d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Cette langue "n'était plus conçue comme un ensemble de structures grammaticales mais comme une liste de notions et de fonctions."²³ La classe de langue étrangère se fondait sur les besoins réels des apprenants et c'est la raison pour laquelle tout l'enseignement s'organisait au tour d'acte de parole qui admettait apprendre à se présenter, demander des informations, donner son propre point de vue, etc. Les objectifs se répartissaient en quatre habiletés: apprendre autant de grammaire et autant de vocabulaire qu'on nécessite pour pouvoir réaliser la communication au niveau des compréhension et expression orales, et, ensuite des compréhension et expression écrites. Evidemment, le lexique n'était plus élaboré thématiquement, mais il était présenté sur les listes de notions et de fonctions. En utilisant les documents authentiques, on était en contact avec les différents registres de la langue et on n'écarterait pas le vocabulaire populaire qui était entre guillemets. Grâce à ce fait, l'approche communicative a eu le mérite d'avoir mieux traité le vocabulaire bien que quelques fois les références lexicales soient mobilisées en fonction d'actes de parole. Bien sûr, cette approche reste actuellement dominante en didactique des langues, mais il s'agit plutôt de l'éclectisme. Comme conclut Puren : " La didactique du français langue étrangère est clairement entrée depuis quelques années dans une phase éclectique : reflux d'une approche toute communicative au profit d'un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la civilisation."²⁴

²² Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 212.

²³ Settembrino, T. (2005), *Le rôle du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, Cosenza, Università della Calabria, pp. 4.

²⁴ Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier, pp. 37.

2.2.5 L`approche actionnelle et l`enseignement actuel du vocabulaire

Vers le milieu des années 1990, et surtout en 2001, avec l`apparition du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) apparaît l`approche actionnelle qui met l`accent non seulement sur la maîtrise des langues étrangères mais aussi sur les éléments culturels qui font une partie intégrante de celles-ci. On assiste à une nouvelle phase dans l`enseignement des langues étrangères qui encourage les stratégies d`auto-évaluation, de réflexion et de conscientisation du fonctionnement du système linguistique. Maintenant, l`utilisateur de la langue, qui est au même temps l`acteur social et l`apprenant autonome, doit apprendre à agir dans les 4 domaines de sa vie : publique, professionnel, éducationnel et personnel. Pour satisfaire les besoins de ces 4 domaines, l`utilisateur de la langue doit accomplir des tâches qui sont définies comme:

"Toute visée actionnelle que l`acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d`un problème à résoudre, d`une obligation à remplir, d`un but qu`on s`est fixé. Il peut s`agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d`écrire un livre, d`emporter la décision dans la négociation d`un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe."²⁵

Le schéma de la classe qui suit cette approche suppose l`exploitation d`un document de base, soit oral, soit écrit, du point de vue grammatical, phonétique, et parfois, culturel. Ce document, on l`utilise aussi comme la base pour travailler le lexique. Ainsi, on présente les termes nouveaux au moyen de dessins, ou on les introduit dans des textes de manière différente, et, en suivant les tentatives de cette approche, on élabore une moyenne de 10 présentations lexicales par heure de cours et on propose de réutiliser constamment les mots appris. Dans la plupart des cas, pour améliorer la compétence langagière et pour imposer une étude du vocabulaire plus rigoureuse aux étrangers, on présente la possibilité d`utiliser les dictionnaires monolingues.

Finalement, il faut mentionner qu`il existe aussi les méthodes non-conventionnelles comme le Silent Way, le TPR, la Sugestopedie, etc., qui sont nées comme une réaction contre toutes les méthodes déjà mentionnées, mais jusqu`à aujourd`hui elles sont pratiquées par la minorité d`enseignants dans les écoles spécialisées. En tout cas, "apprendre des mots n'est pas un acte

²⁵ Conseil de l`Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier, pp. 16.

accumulatif basé sur la mémorisation, mais il s'agit d'un processus cognitif complexe qui donne lieu au développement d'un lexicon mental."²⁶

2.3 Les étapes de l'enseignement du vocabulaire

Puisque dans la plupart des cas les nouveaux éléments sont introduits à travers les textes, écrits ou parlés, les apprenants sont premièrement confrontés aux formes, pas aux sens. Pour un premier temps, tous ces mots ne sont que des suites des lettres ou des sons pour eux qui les empêchent de comprendre le texte et c'est la réaction normale pour la première phase de l'enseignement du vocabulaire, appelée présentation.

En tout cas, l'enseignant est celui qui doit réagir immédiatement, et, en activant les connaissances dont les apprenants déjà disposent, faciliter la compréhension. Le mieux est d'utiliser des textes où les nouveaux mots apparaissent plusieurs fois parce que c'est "grâce à la répétition que les apprenants vont percevoir le nouvel élément."²⁷

La seconde phase de l'enseignement du vocabulaire suppose l'explication ou l'exploitation, autrement dit le moment où l'enseignant essaye de clarifier le sens de la nouvelle forme rencontrée dans le texte. Cette action peut s'effectuer de trois façons différentes, ou par combinaison des trois : "utilisation de la langue maternelle, utilisation de la langue étrangère et utilisation de moyens non verbaux."²⁸

Quant à l'explication en langue maternelle, c'est la solution la plus rapide et la plus sûre, mais cette méthode a beaucoup d'inconvénients et n'est pas très populaire aujourd'hui: elle n'est guère applicable aux items grammaticaux, ensuite, il n'est pas toujours facile de donner une traduction appropriée pour tous les mots. Finalement, ce qui est le plus important, c'est le fait que "l'apprenant sera soumis à un va- et-vient continu entre les deux langues si on traduit beaucoup et ce type du travail ne favorisera pas la construction d'un réseau lexical en L2."²⁹

Après, si le professeur se sert de la langue étrangère en utilisant des définitions, paraphrases ou d'autres formes d'explications en L2, augmente parallèlement la quantité du matériel lexical employé et de telle manière l'apprenant est tout le temps en contact avec la langue. En expliquant les mots nouveaux, il est possible de faire les familles des mots, en incluant des synonymes, homonymes et paronymes. Au moment où l'apprenant devient conscient qu'il est

²⁶ Morante,R. (2005) dans Zapata Monge A.L. (2013), *L'évaluation de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2* dans *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 437. – 447., pp. 441.

²⁷ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 162.

²⁸ Van Els & al. (1984) dans Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp.165.

²⁹ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 168.

capable de comprendre quelque chose en langue étrangère, il devient plus actif et tout cela a un effet motivant sur son travail.

Ensuite, l'utilisation de moyens extralinguistiques (gestes, mimique, films, images, objets réels, etc.) sert à établir une relation entre la forme et le sens. Les images et le son attirent l'attention des apprenants, stimulent les processus cognitifs et les apprenants arrivent plus facilement à la solution. Sans doute, il est préférable d'utiliser des images parce que, de cette manière, on souligne le contexte culturel de la langue étrangère.

Finalement, il y a de nombreux arguments qui soutiennent l'affirmation que la source la plus précieuse pour découvrir la signification d'un mot est le contexte. Beheydt souligne la valeur du contexte en considérant que : "il est absurde d'apprendre les mots hors contexte, puisque les mots isolés sont privés de la variation sémantique liée au contexte qui constitue la caractéristique fondamentale du mot."³⁰ Il est d'une importance essentielle que les contextes proposés aux apprenants soient différents parce que de cette façon l'enseignant offrira différents types d'input aux apprenants, et d'autre part, en présentant des contextes lexicalement riches, les apprenants seront exposés à un volume important de nouveaux mots et leur production s'en ressentira certainement.

En tout cas, il faut souligner que chacune des techniques a ses avantages et ses inconvénients. Le choix devrait dépendre tant de l'élément qu'on veut introduire que du public. Un bon enseignant devrait savoir qu'une combinaison de plusieurs techniques est, généralement, préférable à l'emploi exclusif d'une seule méthode.

D'autre côté, il faut une certaine profondeur et quelques interactions pour qu'un mot reste dans la mémoire de l'apprenant. Cette dernière étape, pendant laquelle les apprenants pratiquent les mots présentés, est appelée la phase de la mémorisation et de la révision. La manière la plus naturelle de réviser le vocabulaire est l'emploi de la langue. Par conséquent, on peut organiser des micro-conversations, des débats, des jeux de rôles incluant le vocabulaire élaboré. D'autre part, "la lecture est aussi un moyen de renforcement et de fixation des structures lexicales acquises."³¹

Avant de terminer avec les étapes de l'enseignement du vocabulaire, voici des thèses qu'on trouve assez fréquemment dans les travaux scientifiques³² concernant le thème du vocabulaire. Tout d'abord, les mots doivent être présentés en contexte parce que la grande

³⁰ Beheydt, L. (1987) dans Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 174.

³¹ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp.170.

³² Beheydt, L. (1987), *The semantization of vocabulary in foreign language learning*, System 15, 55.-67., pp.57.; Nation, I.S.P. (1988), *Vocabulary and Reading* dans R. Carter, M.McCarthy eds., pp. 211.

masse du vocabulaire a besoin de contextes réels et authentiques. Puis, les mots doivent être appris avec la totalité de leur contenu sémantique parce que, dans l'utilisation naturelle de la langue, les locuteurs sont toujours confrontés à des significations spécifiques, et ce n'est que progressivement qu'ils acquièrent une richesse sémantique plus complète. Finalement, le vocabulaire doit être proposé en ensembles organisés. Une présentation du vocabulaire organisée selon des critères sémantiques, par exemple en champ lexicaux, serait plus efficace qu'une présentation purement au hasard.

2.3.1 La sélection du vocabulaire

Comme les locuteurs peuvent créer, et en fait, créent de nouveaux mots tout le temps, il est impossible d'établir le nombre exact de mots que comporte une langue. Les mots ne sont pas un simple inventaire de matériaux utilisés, mais un ensemble d'éléments qui permet la communication et toutes sortes d'application créatives. Pour pouvoir choisir le vocabulaire que l'enseignant présente et sur lequel il va travailler pendant le cours de la langue, on doit distinguer différents niveaux des apprenants, surtout "le niveau élémentaire et le niveau avancé."³³

S'il s'agit du niveau élémentaire, l'enseignant doit se concentrer sur les mots concrets que les apprenants utilisent quotidiennement. Quand il s'agit des débutants, tout d'abord l'enseignant doit présenter le vocabulaire le plus simple, surtout des mots internationaux et des mots dont la prononciation n'exige pas des sons compliqués et inconnus pour eux. En présentant les mots en contexte, il doit leur présenter aussi les synonymes et les antonymes et de telle manière leur vocabulaire s'élargit. Quelquefois l'enseignant travaille sur la dérivation et les terminaisons qui aident les apprenant à comprendre le genre et le nombre du mot, mais on ne travaille pas sur l'étymologie.

Quand on parle du niveau avancé, l'enseignant doit laisser les apprenants, en les aidant à trouver dans le texte les mots nouveaux, à comprendre leur sens, leur contexte et leur emploi. Le vocabulaire abordé pendant les classes avancés est plus compliqué et plus abstrait parce que les apprenants de ce niveau sont assez autonomes et ils possèdent déjà un savoir de la langue. Par conséquent, au cours des années, les apprenants améliorent dans la production et la compréhension en langue étrangère.

³³ Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier, pp. 24.

En tout cas, la distinction des niveaux n'est pas la seule qu'on doit faire. On a déjà mentionné la différence entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif³⁴. Prenant en considération ce fait, l'enseignant doit déterminer des mots qui font partie du vocabulaire passif, plus précisément les termes que les apprenants reconnaissent et comprennent, mais ne les emploient pas spontanément dans leur productions. D'autre côté, des mots qui appartiennent au vocabulaire actif, donc, des termes que les apprenants connaissent et utilisent spontanément. L'enseignant doit prêter l'attention aux mots qui sont employés fréquemment dans des situations quotidiennes sans lesquels l'apprenant pourrait rencontrer des problèmes pendant la communication.

Un réel critère de sélection est "l'utilité"³⁵. Il faut tenir en compte qu'il vaut mieux connaître moins de mots et les employer de façon correcte, que connaître des listes des mots par cœur et ne pas savoir les employer. En tout cas, il ne faut pas exagérer avec la quantité du vocabulaire bien que les didacticiens se mettent d'accord qu'il est possible d'apprendre environ 12 nouveaux mots pendant un cours. Ce nombre ne dépend pas seulement du niveau des apprenants, mais aussi du type des mots enseignés. En fait, des mots concrets ou des mots internationaux sont souvent considérés comme plus faciles à apprendre que des mots abstraits.

2.3.2 Les activités

En réalité, il est très difficile de mesurer le temps accordé aux activités différentes. Il faut prendre en considération qu'une classe de la langue étrangère ne dure que 45 minutes dans notre pays et que ce fait exige une bonne organisation et division des activités pour que tous les domaines de la langue soient abordés. Ayant un objectif bien déterminé, les exercices au premier lieu doivent être adaptés à la langue étudiée. De même façon, ils n'ont pas besoin d'être complexes et longs, mais simples, claires et intéressants. C'est l'enseignant qui doit bien expliquer le but de l'exercice et les conditions de sa réalisation.

Quant au lexique, l'autre chose que l'enseignant devrait faire, c'est "favoriser des activités orales."³⁶ En parlant la langue, en écoutant tant les collègues que l'enseignant, l'apprenant est exposé à la langue étrangère et il absorbe le vocabulaire d'une manière inconsciente. On cherchera autant que possible à favoriser les échanges langagiers entre l'enseignant et les élèves, puis, progressivement, entre les élèves eux-mêmes.

³⁴ López-Mesquita Molina, M.T. (2005), *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Ministerio de Educación y Ciencia, Granada, pp.67.

³⁵ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp.111.

³⁶ Ibid, pp. 190.

Ensuite, l'enseignant devrait prioritairement multiplier le contact des apprenants avec les livres parce que le vocabulaire utilisé pour la conversation courante est un vocabulaire très restreint par rapport au vocabulaire de l'écrit. C'est essentiellement à travers la lecture que l'on découvre des mots nouveaux. Si la connaissance du vocabulaire devient essentielle pour la lecture, c'est d'abord parce qu'on pourra associer un mot connu à l'oral à une image sonore reconstituée.

Après la lecture, les apprenants doivent faire des activités qui permettraient de rencontrer des mots nouveaux et de s'exprimer d'une manière appropriée. En trouvant les mots nouveaux, il est très utile de faire les associations et de telle manière garder toute une liste de mots. Il est indispensable d'en faire produire, oralement, puis par écrit, parce qu'en utilisant le lexique, on facilite le processus de la mémorisation. Cette mémorisation passe par des rencontres répétées, par des réactivations : lectures, comptines s'il s'agit de l'enseignement précoce, rappels, production d'écrits. En tout cas, il est recommandé de travailler avec les apprenants divisés en petits groupes parce que de cette manière on unit les connaissances adoptées précédemment.

Puis, les textes lacunaires sont une typologie des exercices très populaire où on peut présenter des textes avec des mots ou expressions qui ont été effacés, sous forme de lacunes, d'où le nom de ces exercices, et que les apprenants doivent compléter avec ce qui manque. Sauf les textes, on peut faire le même exercice avec une bande dessinée à compléter avec les mots manquants. Pour mettre l'accent sur le vocabulaire, les mots supprimés dans le texte ne doivent pas être choisis au hasard, mais sélectionnés avec soin. Pour les apprenants la tâche la moins difficile est de travailler sur un texte déjà rencontré ou sur une liste de mots en haut du texte, tandis que la plus difficile est de fournir des mots qu'ils doivent se rappeler eux-mêmes dans un nouveau contexte.

Pour pratiquer le vocabulaire en contexte, il est recommandable d'utiliser les techniques d'appariement où les apprenants doivent relier les mots de la liste A avec les mots de la liste B. Egalement, un bon exercice est d'écrire le texte sur un sujet avant déterminé en insérant les mots du cours.

Puis, les questionnaires à choix multiple s'appliquent surtout pour évaluer le niveau de compréhension (orale ou écrite) des apprenants. On a toujours une phrase ou une question appelée item accompagnée de plusieurs réponses erronées, appelées distracteurs et une réponse correcte que les élèves devraient choisir. L'autre exemple parfait des exercices est

chasser l'intrus, où l'on présente aux élèves des ensembles de mots ou d'expressions dans lesquels il y a un ou plusieurs mots ou expressions qui ne devraient pas s'y trouver d'après une logique antérieurement établie.

Quant aux exercices concernant les tableaux, l'apprenant est amené à faire un classement des éléments comme par exemple des mots d'après leur catégorie grammaticale, ou classer des éléments qui se trouvent en opposition.

Les puzzles servent à tester la compréhension des textes à partir de sa restructuration. Ce que l'enseignant doit faire, c'est présenter aux apprenants le texte découpé en différentes parties qu'ils devront restituer.

Les exercices de la reformulation et de la réécriture abordent surtout l'expression. Il existe deux types d'exercices dans cette typologie. Premièrement, on peut avoir le passage d'un code à l'autre, par exemple des images aux mots où les apprenants devraient essayer de décrire une image que l'on leur a montrée. D'autre part, à l'intérieur du code linguistique, l'on peut demander aux apprenants de rédiger un résumé du texte.

Pour que tout le travail soit plus intéressant et motivant pour les apprenants, et pour qu'ils puissent en profiter, il faut organiser une classe pleine d'activités ludiques liées au lexique : création de mots qui n'existent pas, jeu du portrait qui supposent généralisation et caractérisation et d'activités systématiques: exercices sur les contraires, les catégorisations, les généralisations (intrus).

2.3.3 Le rôle de l'enseignant

On peut comparer l'enseignant de la langue étrangère avec un acteur dont la scène est la classe et dont la pièce est le travail et l'engagement en classe. L'enseignant et son comportement peuvent avoir une influence très forte sur le public et pour bien réussir, l'enseignant doit respecter plusieurs règles. De toute façon, ce qui forme la personnalité de l'enseignant, ce n'est pas seulement la bonne connaissance de la langue, mais aussi les qualités personnelles. Pour créer un environnement effectif pour enseigner des langues, les psychologues mentionnent trois facteurs principaux : respect (la compréhension des valeurs d'une autre personne), empathie (la capacité de voir des choses du point de vue d'une autre personne) et authenticité (le comportement d'une manière naturelle). Au cas où un enseignant disposerait de ces qualités, les relations dans la classe sont plus fortes, plus profondes et la communication entre l'enseignant et les apprenants devient plus facile.

Pendant les années, le rôle de l'enseignant a changé beaucoup et aujourd'hui, il n'est pas seulement la source d'information pour les apprenants que Cuq appelait "le transmetteur du savoir."³⁷ L'image moderne de l'enseignant inclut le rôle de l'organisateur, du guide et du conseiller. Il ne sert pas seulement à transmettre des informations, mais en même temps il montre aux apprenants comment apprendre, comment devenir un apprenant autonome, comment développer les compétences et où trouver des informations nécessaires. Comme les apprenants ont des besoins et des capacités différents, un bon enseignant doit savoir comment les motiver. Il doit bien organiser les classes et quelquefois, en utilisant sa créativité, être le concepteur de ses propres leçons.

Puisque l'enseignement du vocabulaire est une partie essentielle de l'étude d'une langue étrangère, le professeur devrait consacrer tous ses soins à la préparation de ses leçons. L'enseignement du vocabulaire devrait se faire avec le moins possible de recours à la langue maternelle. Pour réaliser cela, il y a plusieurs outils dont les premiers sont l'utilisation de gestes et de la mimique parce que de ce fait il pousse l'apprenant à comprendre naturellement. L'utilisation des synonymes et des exemples est aussi très efficace. L'enseignant peut aussi compter sur le tableau qui doit rester un outil au service de l'apprentissage et ne pas devenir une preuve de supériorité sur les apprenants. Il est recommandable de leur demander de venir au tableau pour écrire leur réponses et de voir de telle manière les propositions et les erreurs des apprenants. Pédagogiquement parlant, pour qu'il y ait une bonne compréhension en classe de la langue étrangère, il faut adopter la règle de trois répétitions qui est d'une importance essentielle, surtout s'il s'agit de la classe du vocabulaire. Pendant la première répétition l'enseignant doit annoncer l'activité afin d'attirer l'attention des apprenants. La deuxième répétition, il faut en parler et l'expliquer en utilisant des exemples et tous les outils dont on a besoin. La troisième répétition nous sert comme conclusion et rappel qui facilite la mémorisation et permet aux apprenants qui n'ont pas encore assimilé bien l'objectif de rejoindre le rang des autres. En répétant, on familiarise les apprenants avec les mots en langue cible qui vont s'installer progressivement dans leur mémoire. Cela permet aussi de réaliser une anticipation constructive de sens chez les apprenants parce qu'ils ne restent pas purement réceptifs, mais ils se mettent en état d'activité mentale en assimilant plus vite les informations et les mots nouveaux.

³⁷ Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère seconde*, Paris, CLE International, pp. 139.

2.3.4 Le concept de l'autonomie de l'apprenant

Traditionnellement, c'est à l'enseignant de mettre en place l'apprentissage, de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens à mettre en œuvre et d'évaluer des résultats obtenus. Quant à l'apprenant, il n'a pas d'autre responsabilité que de faire les activités qui lui sont proposées. Mais, une telle répartition des rôles entre l'enseignant et les apprenants n'est nullement obligatoire.

Avec la progression de l'enseignement, on vient jusqu'à l'étape de la coopération entre l'enseignant et les apprenants. En travaillant ensemble, ils définissent les objectifs de l'apprentissage, déterminent les activités et les contenus de la classe, organisent le travail et procèdent à l'évaluation des résultats. L'apprentissage est pris en charge tant par l'enseignant que par les apprenants en développant de telle manière chez eux ce que les didacticiens de la langue appellent l'autonomie. L'autonomie peut être défini comme "une capacité à apprendre qui implique une valorisation de la capacité de chacun à s'autoréguler, d'autocenter avec des normes les conditions de son apprentissage, de le calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités."³⁸ Autrement dit, c'est la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir et son degré peut varier d'un secteur d'études ou d'activités à l'autre. L'apprenant qui est conscient de son autonomie n'est plus considéré comme un sujet essentiellement passif qui se contente de prendre ce qui est lui proposé, mais comme un être actif qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres.

Pour l'apprenant de la langue étrangère, l'apprentissage du vocabulaire doit être l'occasion pour le contact avec la langue de telle manière qu'il peut l'utiliser en dehors du contexte scolaire. Dans ce domaine, l'apprenant devient autonome grâce à la formation d'habitudes de travail et à l'utilisation d'une variété d'outils linguistiques tels que dictionnaires et grammaires. En lisant beaucoup, en écoutant des émissions et en discutant des expériences, les apprenants ont l'occasion d'acquérir un vocabulaire suffisant pour communiquer en langue étrangère. De plus, l'organisation systématique de concepts en champs lexicaux aide à retenir mentalement de nouveaux mots. L'acquisition du vocabulaire privilégie les activités coopératives qui permettent le travail en petits groupes. Ce type de travail exige un objectif spécial et précis à travailler au cours de l'activité et que cet objectif soit évalué avec toute la classe à la suite de l'activité. Toutes ces activités qu'on a mentionnées font partie de la

³⁸ Barbot, M.J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International, pp. 21.

catégorie de stratégies de l'acquisition du vocabulaire qu'on va élaborer dans le chapitre suivant.

2.4 Les stratégies d'apprentissage

Quand on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est évident que les apprenants adultes ne disposent pas des mêmes conditions qu'un apprenant enfant. Plus précisément, le cerveau d'un adulte a déjà de l'expérience en ce qui concerne l'acquisition des savoirs. Au moment où l'apprenant cherche à apprendre quelque chose de nouveau, soit il s'agit de mots, soit d'une règle grammaticale, il utilise les stratégies. Précisément les stratégies utilisées sont celles qui permettent à l'apprenant de participer activement à son propre apprentissage. L'apprenant qui applique des stratégies adéquates est toujours en mesure d'obtenir une plus grande connaissance dans la matière à apprendre, en même temps qu'il acquiert une confiance plus grande en soi. Presque tous les apprenants utilisent les stratégies naturellement et spontanément, évidemment pour faciliter l'apprentissage.

Selon le CECR " tout ce que l'apprenant peut faire dans le but d'apprendre la nouvelle langue" ³⁹ peut être considéré comme une stratégie. En d'autres termes, Cyr considère qu'une stratégie est " toute action effectuée par l'apprenant de langue dans le but d'augmenter leur connaissance dans la langue recherchée." ⁴⁰ Alors, une stratégie est tout ce qu'un apprenant fait dans le but d'atteindre un objectif bien précis. Il faut mentionner que ces actions et opérations peuvent être conscientes ou inconscientes et classées de manières différentes. Evidemment, tous les apprenants des langues étrangères utilisent un grand nombre de stratégies, mais au moment où on leur demande comment ils apprennent le mieux, ou la raison pour laquelle ils font ce qu'ils font, ils ne sont pas toujours en mesure de répondre. Très souvent les réponses révèlent que l'apprenant suit une habitude, ou que l'apprenant ignore tout simplement la raison pour laquelle telle ou telle stratégie a été employée.

Néanmoins, il est aussi possible que l'apprenant soit très conscient de son choix de méthode ; un apprenant qui sait que son apprentissage fonctionne le mieux en utilisant une certaine stratégie, va probablement appliquer celle-ci. S'il s'agit d'un apprenant plutôt visuel, il va peut-être tenter de visualiser tous les mots nouveaux, ou de créer les listes des mots regroupés ou coloriés afin de les retenir plus facilement. Cyr considère que "très souvent, une stratégie

³⁹ Conseil de l'Europe : Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'Éducation. Division des langues vivantes (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre enseigner évaluer*, Paris, Didier, pp.48.

⁴⁰ Cyr, P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, pp.4.

commence comme une action dont on est conscient, et au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage, cette action est automatisée à un tel point que l'on n'y pense plus. À ce moment, la stratégie est devenue inconsciente pour l'apprenant. " ⁴¹

En prenant en compte de tous ces faits, il est évident que la définition du terme et le classement des stratégies sont des domaines assez complexes et difficiles. Bien que les chercheurs n'aient que très récemment découvert et nommé les stratégies d'apprentissage, ce domaine devient un des champs les plus intéressants dans la didactique des langues.

2.4.1 La classification de Rubin

Rubin, pour son travail dans le champ des stratégies d'apprentissage, considère que " les stratégies de l'apprenant incluent les opérations, les pas, les plans, les routines utilisés par l'apprenant afin de faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation d'information. " ⁴²

Elle fait la distinction entre les deux grands groupes des stratégies. Premièrement on a les stratégies directes concernant les stratégies cognitives et métacognitives, qui contribuent directement à l'apprentissage et, d'autre côté, les stratégies indirectes concernant des stratégies de communication et stratégies sociales. Selon elle, les stratégies cognitives sont toutes les opérations qu'un apprenant mobilise pour résoudre un problème rencontré dans l'apprentissage de la langue étrangère. En parlant des stratégies métacognitives, elle considère que ce groupe suppose la régulation du processus d'apprentissage à travers des mécanismes divers.

D'autre côté, un apprenant utilise les stratégies de communication au moment où il doit agir face à des difficultés au moment de l'utilisation de la langue comme moyen d'expression et au moment où il réussit à participer activement dans l'acte de communication. Ce qui constitue les stratégies sociales, ce sont les opportunités à pratiquer la langue.

2.4.2 La classification d'Oxford

La classification longue, plus détaillée et la plus connue des praticiens de l'enseignement des langues est celle d'Oxford. Elle définit les stratégies d'apprentissage de la manière suivante:

⁴¹ Cyr, P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, pp. 4.

⁴² Rubin (1989) dans Cyr,P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, pp. 28.

"des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage " et, plus loin, " des outils pour une implication active et autonome." ⁴³

Dans ses travaux scientifiques, Oxford utilise une taxonomie des stratégies en deux catégories: directes et indirectes. Les stratégies directes, en se subdivisant en mnémoniques, cognitives et compensatoires impliquent la manipulation directe de la matière linguistique et sont censées améliorer directement l'acquisition de la langue. D'autre part, les stratégies indirectes, plus précisément métacognitives, affectives et sociales, entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Plusieurs auteurs considèrent que cette classification pose des problèmes parce qu'elle n'est basée sur aucune théorie de l'apprentissage, ensuite, elle ne réussit pas à faire ressortir les stratégies les plus importantes ou les plus productives et, finalement, elle engendre des sous-catégories empiétant les unes sur les autres.

2.4.3 La classification d'O'Malley et Chamot

O'Malley et Chamot donnent un panorama plus théorique que les autres auteurs, en s'appuyant dans les principes de la psychologie cognitive. D'après leur explication, le processus d'apprentissage est divisé en quatre étapes : "sélection, acquisition, construction et intégration."⁴⁴ À travers la première étape l'apprenant choisit ce dont il a besoin pour résoudre une situation donnée et il garde cette information dans la mémoire à court terme. Ci-après vient l'acquisition, l'étape pendant laquelle il transforme cette information pour l'emmagasiner dans la mémoire à long terme. Ensuite, à travers la construction, l'apprenant cherche des relations entre ces nouvelles informations, et, finalement, il intègre les nouvelles données au système qu'il possède déjà.

Ayant apporté toutes ces explications, O'Malley et Chamot définissent les stratégies comme : "les opérations où comportements spéciaux que les individus utilisent afin de comprendre, apprendre ou emmagasiner de nouvelles informations." ⁴⁵

Ces auteurs font une classification globale des stratégies d'apprentissage en les divisant en métacognitives, cognitives et socio-affectives. En ce qui concerne les stratégies métacognitives, c'est sont les actions suivantes : l'attention centrée sur des aspects précis de la tâche à accomplir, la planification du travail, le contrôle ou surveillance d'une tâche et l'auto-évaluation d'une activité communicative. Dans les stratégies cognitives on peut trouver : la

⁴³ Oxford (1990) dans Cyr,P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, pp. 31.

⁴⁴ O'Malley et Chamot (1990) dans Cyr,P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, pp. 38.

⁴⁵ Ibid, pp. 39.

répétition, l'organisation des informations, la synthèse des informations, la déduction, l'utilisation des aides visuelles (images), le transfert et l'élaboration. Les socio-affectives sont utilisées, en général, pour gérer l'interaction et contrôler soi-même. Elles comprennent les actions telles que : la coopération, le questionnement pour clarifier les doutes, et, finalement, le contrôle des émotions.

La classification des stratégies en stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives ou en stratégies directes et indirectes peut être utile, parce qu'elle nous offre un plan de l'ensemble et sert comme une base pour une intervention pédagogique, mais elle peut aussi être déroutante. D'une part, parce qu'une telle classification n'est pas l'unique possible et chaque auteur peut proposer une nouvelle catégorisation, et d'autre part, parce qu'il est souvent très difficile de marquer une limite claire entre les catégories.

2.4.5 Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Puisque le vocabulaire est un élément transversal de la compétence de communication, il touche toutes les quatre habiletés: la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Très souvent, les apprenants ont des problèmes lorsqu'ils apprennent et utilisent le vocabulaire, surtout dans des situations de libre interaction et de la production moins contrôlée. Comme l'utilisateur de la langue a besoin d'un certain nombre et type du vocabulaire tant au niveau productif qu'au niveau réceptif, les chercheurs ont développé le concept de stratégies dans l'apprentissage du vocabulaire. Ce type de stratégies suppose des tactiques qui peuvent aider les apprenants à améliorer leurs capacités et le savoir du vocabulaire, mais elles peuvent aussi être considérées comme un sous-ensemble de processus de l'acquisition général de la langue. Wilkins considère que : "apprendre le vocabulaire est apprendre comment les mots sont en relation avec la réalité extérieure et comment ils sont en relation les uns avec et les autres."⁴⁶ (traduit par T. Ljubic)

Pour établir cette relation on utilise les différents types de stratégies d'apprentissage du vocabulaire: les stratégies de deviner, les stratégies de consultation de dictionnaire, les stratégies de prise des notes, les stratégies de répétition, les stratégies d'encodage et les stratégies morphologiques.

⁴⁶ Wilkins, D. (1972), *Vocabulary Learning and Teaching: Pedagogy, Research, and Resources*, Hong Kong, Biola University, pp. 123.

a) Les stratégies de deviner

Pour le développement du vocabulaire chez les apprenants, les stratégies de deviner deviennent réalisables à travers la lecture et l'écoute. Cependant, ce type des stratégies semble plus efficace pour les locuteurs natifs, apprenants avancés ou apprenants qui déjà possèdent un tel savoir linguistique. Dans ce cas, le contexte fait partie intégrante de la construction et de l'analyse du vocabulaire, mais il exige une formation antérieure en vocabulaire de base et la reconnaissance de mot.

b) Les stratégies de consultation du dictionnaire

Lorsqu'un apprenant commence à apprendre une langue étrangère, la première chose qu'il achète, c'est le dictionnaire. Les dictionnaires des langues sont utilisés comme ouvrages de référence et de consultation par le grand public. Comme Sauvageot a remarqué : "Quand nous n'arrivons pas à deviner la signification d'un mot, nous la cherchons dans le dictionnaire ou nous en demandons le sens à notre interlocuteur."⁴⁷ Le dictionnaire remplit plusieurs fonctions. Premièrement, il tente de répondre aux besoins de l'apprenant, tant au niveau du décodage, qu'au niveau de l'encodage. Puis, il sert d'outil d'apprentissage autonome dont l'apprenant se sert pendant le processus d'apprentissage du vocabulaire. Finalement, l'usage du dictionnaire initie l'utilisateur à la culture et à la vie sociale que véhicule la langue concernée.

Il faut tenir compte des problèmes auxquels les apprenants se heurtent lors d'emploi d'un dictionnaire. En premier lieu, Bejoint considère qu'il est difficile de trouver les informations morphosyntaxiques parce que l'entrée lexicale est suivie d'un long paragraphe donnant beaucoup d'informations et ce fait empêche l'utilisateur de découvrir facilement l'information appropriée. L'autre problème auquel un apprenant se confronte, c'est le caractère ambigu des phrases données comme des exemples. Très souvent, leur structure est très complexe. Ensuite, les différents dictionnaires se servent de moyens différents pour indiquer les caractéristiques grammaticales des unités lexicales. Quant à la qualité de présentation d'informations, très souvent on relève un manque de systématisme. Finalement, il faut souligner que la plupart des apprenants ne sont pas conscients du nombre d'informations que les dictionnaires offrent

⁴⁷ Sauvageot, A. (1964), *Portrait du vocabulaire français*, Paris, Larousse, pp. 32.

parce qu'ils négligent de lire les pages introductives où sont données des indications quant à leur emploi et où le système des codes est expliqué.⁴⁸

c) Les stratégies de prise des notes

Pour améliorer leur compréhension et rétention du vocabulaire, les apprenants de la langue étrangère peuvent développer les stratégies de la prise de notes. Très souvent, sous forme de cahier de vocabulaire ou de fiche de vocabulaire, ils prennent les notes le long de marges ou entre les lignes après un nouveau mot. En ce qui concerne ces notes, ce sont les exemples de l'usage de mot, les synonymes et les antonymes, la traduction, quelquefois l'origine du mot, ou peut-être, s'il s'agit des apprenants bilingues, la traduction de ce mot en autre langue étrangère.

d) Les stratégies de répétition

L'une des premières difficultés que l'apprenant de la langue étrangère rencontre est la question comment garder ce grand nombre de mots étrangers à la mémoire. La stratégie que les apprenants adoptent plus facilement et qu'utilisent naturellement est simplement la répétition de nouveaux mots jusqu'à ce qu'ils puissent être reconnus. Plusieurs didacticiens considèrent que la répétition des mots à haute voix aide mieux la rétention qu'une répétition silencieuse.

e) Les stratégies d'encodage

Selon Atkinson "la stratégie d'encodage est centré sur la méthode du mot clé."⁴⁹ En utilisant cette méthode, on se rappelle le mot étranger en le liant au mot clé, à un son semblable à travers le lien acoustique, ou à travers une image interactive. On attend que le stimulus, dans ce cas le mot étranger, déclenche l'activation du mot clé, qui à son tour activerait la phrase ou image interactive, en résultant au recouvrement du vrai sens.

f) Les stratégies morphologiques

Les didacticiens considèrent que pour pouvoir développer et améliorer le vocabulaire en utilisant les stratégies morphologiques, l'apprenant doit être armé de la connaissance du morphème, la plus petite unité significative de la langue. De plus, l'apprenant doit connaître la

⁴⁸ Bejoint dans Lemmens, K.T., Wekker, G. L. (1986), *The Meaning of Words in Context*, dans *Journal of Reading Behaviour* 10, 2: 330.-348., pp. 334.

⁴⁹ Atkinson, J. (1975), *Mnemotechnics in Second-language Learning* dans *American Psychologist*, 30, pp. 821.-828.

différence entre une racine, un suffixe et un préfixe. Prenons l'exemple suivant en considérant que les préfixes mentionnés l'apprenant déjà connaît: *im* - dans, *ex* - loin de, *em* - de/avec. A partir de ces préfixes que l'apprenant déjà connaît, il peut commencer à étendre son vocabulaire substantiellement et deviner aisément le rapport qui existe entre les verbes tels que: *importer*, *exporter*, *emporter*. O'Sullivan suggère de transformer les mêmes verbes en adjectifs, en ajoutant un suffixe *-e-*. De notre exemple, on obtient *import* - *importé* ; *export* - *exporté*. L'exemple similaire on trouve en espagnol: "du verbe *mostrar*, on peut dériver *demostrar*, *demonstración* y *demostrable*."⁵⁰ Dans l'apprentissage du vocabulaire, ce type des stratégies permet à l'apprenant d'acquérir ce que O'Sullivan appelle l'*auto – production de vocabulaire*.⁵¹ (traduit par T.Ljubic) En pratiquant cette technique régulièrement, on équipera l'apprenant pour le contexte et pour le vocabulaire qu'il faut.

2.4.6 Les facteurs qui influencent le choix des stratégies

Dans sa synthèse des recherches⁵², Oxford présente les facteurs qui influencent le choix des stratégies par les apprenants d'une langue étrangère. Le premier facteur est la motivation. Généralement, les apprenants plus motivés ont la tendance à utiliser plus de stratégies que les apprenants moins motivés.

En deuxième lieu, c'est le genre des apprenants. Dans beaucoup d'études, les femmes ont manifesté un plus grand usage de stratégies que les hommes, bien que les hommes aient quelquefois surpassé les femmes dans l'usage d'une stratégie particulière.

Ensuite, attitudes et croyances ont été rapportées d'avoir un effet profond sur les stratégies que les apprenants choisissent. Des attitudes et croyances négatives mènent souvent à un usage pauvre de stratégies ou au manque d'orchestration de stratégies.

Puis, le type de tâche a beaucoup d'influence parce que la nature de la tâche est celle qui dirige tout le processus et qui aide à déterminer les stratégies employées pour l'exécuter. Quand on parle du niveau d'apprentissage et des âges des apprenants, il est évident que les apprenants de différents âges et à différents niveaux d'apprentissage de langue étrangère utilisent différentes stratégies ; certaines stratégies sont souvent employées par les apprenants les plus âgés ou avancés.

⁵⁰ Baralo, M. (2000), *La construcción del léxico en español/LE: Transferencia y construcción creativa*, Actas de XI Congreso, Internacional ASELE, Zaragoza, pp. 165.

⁵¹ O'Sullivan, O., Ebel, C. (2004), *Using Morphological Analysis to Teach Vocabulary in English and French Classes*, Teachers as Scholars Institute, Princeton University, pp. 9.

⁵² Oxford, R.L. (2003), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishres, pp. 39.-147.

L'autre facteur qui définit le choix des stratégies est la classification des types d'apprenants. Bien qu'il existe plusieurs théories concernant la division des apprenants, la plus souvent pratiquée dans l'enseignement des langues est celle de préférences de perception. Cette théorie divise des apprenants en trois groupes : des types auditifs, visuels et kinesthésiques. Ce qui caractérise les types auditifs c'est le fait qu'il s'agit des apprenants qui préfèrent apprendre en écoutant. Ils aiment des explications faites par l'enseignant tandis qu'ils ont mal à comprendre des informations écrites. Très souvent ils lisent à haute voix pour apprendre et parfois ils enregistrent leurs notes et, puis, ils les apprennent en les écoutant et répétant. Pour eux la prononciation ne pose pas de problème parce qu'ils ont une bonne oreille pour la langue. Le deuxième groupe des apprenants, ce sont des types visuels. Ces apprenants préfèrent percevoir tout par leurs yeux. Ils aiment travailler avec des manuels, ils préfèrent des consignes écrites aux orales. Des images et des grilles facilitent leur apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, tout le support visuel comme des images, des films, des vidéos, des posters, des mots croisés ou des expériences personnelles les aident. Pour apprendre la prononciation, ils ont tendance d'utiliser un miroir pour voir et analyser les mouvements de leurs lèvres. Finalement, on a les types kinesthésiques, plus précisément les apprenants qui apprennent en bougeant. Pour eux, les gestes sont ce facteur qui les aide à mémoriser le vocabulaire et les phrases. L'enseignement traditionnel discrimine les apprenants de ce type parce qu'ils exigent la promenade tout le temps dans la classe, et, normalement les enseignants n'acceptent pas ce type de comportement. Les tendances modernes en didactique des langues ont conscientisé que les enseignants peuvent profiter beaucoup de ces apprenants parce qu'ils peuvent utiliser leur énergie pour organiser les activités de dramatisation, de la fabrication des posters ou mimer le vocabulaire.

2.5 L'interférence lexicale

Chaque enfant, dès sa naissance, acquiert une langue pour pouvoir s'adapter à la communauté linguistique à laquelle il appartient. Cette langue, définie comme la langue maternelle "jouit ainsi d'une sorte d'aïnesse, liée au privilège d'avoir été acquise au moment plus favorable."⁵³ En apprenant sa langue maternelle, l'enfant apprend ainsi comment fonctionne une phrase dite ou écrite en cette langue, autrement dit, comment faire des phrases en utilisant le sujet, le verbe et l'objet.

⁵³ Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, pp. 11.

D'autre côté, aussitôt que cet individu commence à apprendre une nouvelle langue, dans ce cas étrangère, pour lui, il est plus facile de comprendre le fonctionnement de cette deuxième langue. Dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère apparaît un système intermédiaire, appelé l'interlangue qui est défini comme "la connaissance et l'utilisation d'un système linguistique étranger à travers la grammaire intériorisée, qui manifeste les particularités, les propriétés et la manière dont se développe l'apprentissage/acquisition d'une langue."⁵⁴ L'autre définition de ce système est: "la connaissance et l'utilisation *non-natives* d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes."⁵⁵ Il faut mentionner que l'interlangue est "un système individuel, propre à chaque apprenant."⁵⁶ (traduit par T. Ljubic)

Du point de vue linguistique, les spécificités de l'interlangue sont : variabilité, instabilité, état incomplet et dynamisme. Sous l'influence constante de la langue maternelle et des autres langues étrangères que l'individu apprend, ce système comprend aussi des particularités comme la fossilisation, la perméabilité, la simplification. Selon Tréville et Duquette: "en langue étrangère, l'apprentissage commence par la compréhension (étape cognitive), se poursuit par une phase d'interlangue (étape associative) et atteint un degré optimal au niveau du bilinguisme (étape d'autonomie)."⁵⁷

En parlant de l'interlangue, il faut mentionner les processus qui lui sont particuliers. Tout d'abord on a la fossilisation qui se présente comme une réalisation rigide et incorrecte des règles du système de la langue et qui peut toucher autant la forme que le sens. Ensuite, on définit le transfert comme la disposition d'un apprentissage en accord avec un apprentissage précédent. Finalement, l'interférence apparaît lorsque les deux systèmes de langue sont présents dans des situations d'enseignement/apprentissage et il est considéré comme la cause des fautes en langue cible. Selon l'hypothèse contrastive, "l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue qu'on possède déjà."⁵⁸ Précisément ces différences et ces ressemblances qui existent entre les deux langues sont les facteurs qui rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus facile ou plus difficile pour l'apprenant.

⁵⁴ Selinker, L. (1972) dans Galligiani, S. (2003), *Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français* dans *Revue des linguistes Université Ouest Paris Nanterre La Défense*, 49, pp. 141. – 152.

⁵⁵ Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier, pp. 216.

⁵⁶ Liceras, J.M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor Dis, pp. 56.

⁵⁷ Tréville, M.C., Duquette L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, pp. 55.

⁵⁸ Klein, W. (1989), *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin, pp. 40.

2.5.1 L`analyse contrastive

Dans les années 1950, l'une des attentes les plus vives était établir des grammaires comparées d'un nouveau genre dans le but de faciliter l'apprentissage des langues étrangères. C'était ainsi qu'elle est née la linguistique *contrastive* ou *différentielle*, afin de faire " la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues, à tous les niveaux (phonologique, morphosyntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi dans un second temps (...) l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère." ⁵⁹ La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir – faire acquis et un savoir- faire à acquérir justifiait le recours à une analyse similaire.

La comparaison des langues aurait permis de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et de la langue cible. Ce qui est similaire, serait facilement transféré, ce qui est différent donnerait le lieu aux manifestations des difficultés d'apprentissage. Autrement dit, ce qui est important c'est de conclure que " ce qui est proche ou semblable est facile à comprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes." ⁶⁰

2.5.2 L`analyse des erreurs

Dans les années 60, "comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives" ⁶¹ l'analyse des erreurs a été développée. Evidemment, les apprenants font des erreurs qui peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant. D'un point de vue chronologique, une telle analyse suppose trois étapes de la solution du problème: premièrement, il faut trouver l'erreur, ensuite, il est nécessaire de la décrire et, finalement, expliquer l'erreur qu'on examine, tour à tour. On peut donc dire que l'analyse des erreurs est une étude prioritairement systématique qui a pour objectif de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de la langue étrangère.

⁵⁹ Galisson, R., Coste R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, pp. 125.

⁶⁰ Ibid , pp. 125.

⁶¹ Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier, pp. 206.

En tout cas, il faut faire une distinction entre le nom *faute* qui a un sens moins péjoratif par rapport au nom *erreur*. S. P. Corder distingue "l'erreur systématique de l'erreur non-systématique et, de la même façon, il réserve le nom de faute aux erreurs qui ne se manifestent pas d'une façon régulière." ⁶² Ainsi, les fautes sont la conséquence de la fatigue, de l'émotion, de l'anxiété, évidemment sont dues aux situations psychologiques et ne sont donc pas commises d'une façon régulière. Puisque toutes ces fautes se rapportent au niveau de performance des apprenants, ils peuvent s'auto-corriger.

D'autre côté, les erreurs sont en rapport avec le niveau de compétence des apprenants et se passent à cause d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète des règles de la langue étrangère. Alors, les apprenants ont besoin de l'aide d'un enseignant pour pouvoir les corriger.

À présent, nous nous consacrerons aux fautes qui font partie de notre domaine d'intérêt spécial, donc aux fautes lexicales. Ce type de la faute est défini comme :

"caractéristique de la langue des apprenants qui se manifeste dans le choix d'une unité lexicale qu'un locuteur natif avec les mêmes intentions de communication n'utiliserait jamais dans le même contexte : soit que l'expression choisie n'existe pas dans la langue cible, soit qu'elle exprime autre chose que ce que veut exprimer l'apprenant, soit qu'elle ne convient pas dans le contexte donné."⁶³

Il faut mentionner ici qu'il existe une grande différence entre les fautes grammaticales et les fautes lexicales. Tandis que les fautes grammaticales apparaissent par ignorance ou par non-respect de règles, dans le domaine du lexique ce n'est pas possible, parce que le lexique n'est pas basé sur un système de règles qui suffit d'apprendre pour maîtriser bien la langue. Il faut apprendre le lexique mot par mot et expression par expression et cela suppose un travail énorme. Dans le domaine grammatical, un apprenant peut éviter des fautes en appliquant une série des règles, mais dans le domaine du lexique il n'y a pas de régularités. L'apprenant doit s'appuyer sur la mémoire. Cette différence explique aussi le fait que le vocabulaire pose tant de problèmes aux apprenants.

⁶² Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier, pp. 206 .

⁶³ Ibid, pp. 209.

2.5.3 Le transfert et les erreurs

Chaque apprenant de la langue étrangère peut être influencé positivement ou négativement par une autre langue, n'importe laquelle, la langue maternelle, ou la langue étrangère. La conséquence de cette influence est le transfert, ou "la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue, soit il rend facile l'acquisition de la langue étrangère, soit il la rend plus difficile."⁶⁴ Au cas où l'apprenant créerait des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, on les appelle transfert positif. Ce phénomène est autant plus fort et plus possible dans le cas où la langue maternelle et la langue étrangère, ou les deux langues étrangères apprises se ressemblent, par exemple si elles viennent du même groupe des langues. En parlant des avantages du transfert positif, il faut dire qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre complètement une nouvelle structure, parce que le savoir antérieur nous aide à utiliser ce qu'on connaît déjà.⁶⁵

D'autre côté, si l'apprenant utilise les formes erronées d'ordre lexical, phonétique ou morphosyntaxique, il s'agit du transfert négatif qui est souvent appelé l'interférence. Dans le contexte de la didactique des langues étrangères le transfert négatif, est la transmission négative donc perturbatrice, indésirable quand on confond des structures connues de la langue maternelle ou de la langue étrangère vers l'autre langue étrangère. En même temps, "c'est une rupture de norme linguistique causée par des autres structures linguistiques."⁶⁶

Prenant en compte le transfert négatif et le transfert positif, la didactique des langues fait la différence entre les deux types des erreurs qui proviennent de l'interférence : erreurs interlinguales et erreurs intra linguales.

" Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire, des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Mais nous voudrions également signaler que l'interférence peut se réaliser sous l'influence (...) d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement. " ⁶⁷

" Les erreurs intra linguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère." ⁶⁸ Ce type des erreurs se rapporte directement à la langue elle – même. Autrement dit, si l'apprenant ne connaît pas les règles concernant le fonctionnement de la langue, qu'il

⁶⁴ Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier, pp. 209.

⁶⁵ Lado, R. (1971), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 2.

⁶⁶ Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier pp. 35.

⁶⁷ Galisson, R., Coste R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, pp. 70.

⁶⁸ Ibid, pp. 70.

est en train d'apprendre, il va commettre des erreurs. En cas de ne savoir, par exemple, faire la conjugaison d'un verbe au temps voulu, il s'inspire d'une autre forme qui lui ressemble, c'est-à-dire, il fait des analogies.

Puis, on ne peut pas parler des interférences sans mentionner l'interférence en compétence et l'interférence en performance et, d'autre côté, l'interférence apparente et l'interférence cachée. Tout d'abord, il faut souligner que l'interférence en compétence suppose "une déformation systématique, tandis que l'interférence en performance est une déformation accidentelle."⁶⁹ Plus précisément, des fautes en compétence sont des fautes systématiques qui apparaissent parce que l'apprenant ne connaît pas la règle, soit parce qu'il ne l'a pas automatisée. Les fautes en performance sont des fautes non-systématiques que l'apprenant fait par hasard, cause de l'inattention ou du manque de concertation. En tout cas, pour l'enseignant c'est très difficile de définir s'il s'agit de l'interférence en performance ou en compétence.⁷⁰

Puis, on parle de l'interférence cachée dans le cas où l'apprenant éviterait consciemment ou inconsciemment une structure linguistique qui serait plus convenable dans le contexte, par exemple, si pour exprimer le futur, il applique toujours le futur proche bien que le futur simple soit plus convenable. Même que ce soit grammaticalement correct, il existe un danger que l'apprenant ne soit pas capable de former et d'appliquer le futur simple. Finalement, l'interférence apparente est visible immédiatement parce qu'il s'agit d'une faute.⁷¹

Dans le contexte d'une discussion des relations entre la langue maternelle et la langue étrangère ou entre les deux langues étrangères, il faut prêter une attention spéciale aux mots apparents que l'apprenant, en écoutant ou en lisant un texte en langue étrangère peut reconnaître comme les éléments qui semblent avoir un visage connu. Ce type de mots appelé par un terme anglais *cognates* est défini comme des "mots de langues différentes ayant (à peu près) les mêmes formes et (à peu près) les mêmes sens."⁷² En général, il s'agit de mots qui ont les mêmes racines. De toute façon, la forme d'un mot est l'aspect plus important qui le fait reconnaissable. Tous les lecteurs espagnols d'un texte français incluant des mots comme *obligation* ou *terrible* en reconnaissent la forme et y attachent un sens correct. Mais, la forme du mot n'est pas le seul facteur qui fait ce mot reconnaissable. Il y a aussi le contexte dans

⁶⁹ Galisson, R., Coste R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, pp. 70.

⁷⁰ Debyser, F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences dans Langue Française*, vol. 9, no. 1, 31.-38., pp. 37.

⁷¹ Ibid, pp.37.

⁷² Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 153.

lequel le mot peut être employé, et encore plus important, certaines connaissances que l'apprenant possède, concernant les similarités plus ou moins systématiques entre L1 et L2. Il faut remarquer ici que la majorité des cognats appartient au lexique technique que la plupart des apprenants n'utilise pas quotidiennement.

Évidemment, les *cognates* peuvent être utiles pour comprendre des textes écrits en langue étrangère, mais ils peuvent aussi être dangereux. Premièrement, il y a de cas où la forme répondrait, mais il y a une absence totale de correspondance sémantique bien qu'il existe une relation étymologique. Il est préférable d'appeler ce type des mots "des homonymes purement fourtis."⁷³

D'autre côté, les mots qui se ressemblent par la forme, mais qui ont des sens partiellement différents, sont appelés des "faux amis."⁷⁴

3. Les hypothèses

Dans ce mémoire, nous avons tenté d'élaborer les principes fondamentaux de processus d'acquisition du vocabulaire pendant le cours de langue étrangère. A cette fin, il était important de recenser tous les facteurs qui faisaient partie de ce processus en examinant les différences entre les termes d'acquisition et d'apprentissage, en donnant une chronologie de l'enseignement, en expliquant le rôle du professeur et différents types des apprenants jusqu'à l'élaboration des différentes stratégies et de l'interférence lexicale. Ultérieurement, nous allons les décrire avec précision en utilisant le questionnaire qui fera apparaître la connaissance exacte du comportement des apprenants qui se déroule pendant les classes du vocabulaire. C'est sur cette analyse et les réflexions que ce mémoire se fonde.

3.1 Les objectifs

Les objectifs de cette recherche sont :

- de vérifier si le savoir que les apprenants possèdent en langue française influe positivement ou négativement le vocabulaire d'espagnol et vice-versa, plus précisément, d'établir s'il existe l'interférence lexicale dans les interlangues de nos apprenants

⁷³ Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette, pp. 153.

⁷⁴ Ibid, pp.154.

- en plus d'identifier quelles sont les stratégies d'acquisition du vocabulaire les plus fréquentes et les moins populaires parmi nos apprenants, premièrement pendant l'apprentissage du français et, ensuite, pendant l'apprentissage de l'espagnol
- de faire une comparaison entre l'utilisation des stratégies en deux langues pour pouvoir conclure si le comportement langagier des apprenants dépend de la langue ou il s'agit d'un phénomène universel
- de mettre à jour le doute si l'apprentissage simultané de deux langues romanes provoque des difficultés ou facilite tout le processus selon les attitudes des apprenants.

Nous espérons que quelquefois le savoir d'une langue aura l'influence positive sur l'emploi du vocabulaire en autre langue, tandis que parfois ce savoir va provoquer l'influence négative. De la même façon, nous attendons que le questionnaire montre qu'il n'y a pas beaucoup de divergence de stratégies que les apprenants utilisent pendant la découverte, la mémorisation et la pratique de nouveaux mots.

3.2 Les participants

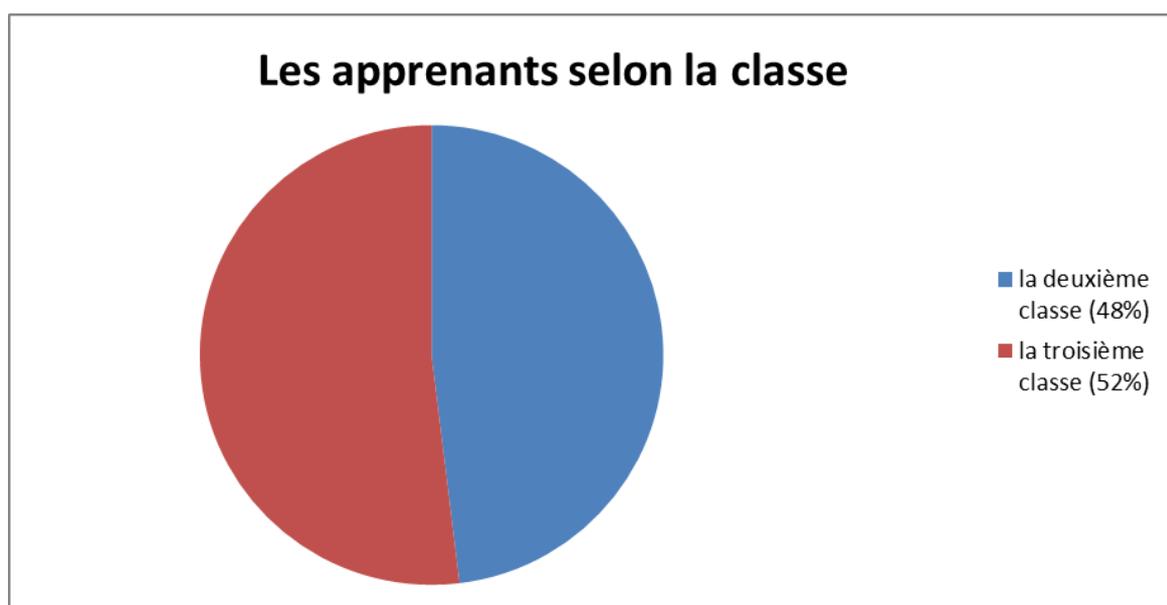
La population de l'étude était composée de manière suivante : les participants étaient les apprenants de la deuxième et de la troisième classe de l'école hôtelière et de tourisme à Dubrovnik qui possèdent une bonne maîtrise tant de la langue française que de la langue espagnole. Le nombre des apprenants participants était au total 52, plus précisément 25 apprenants de la deuxième classe et 27 apprenants de la troisième classe. Evidemment, il s'agit d'une population assez hétérogène. Nous y trouvons des jeunes entre 16 et 18 âges. Il faut souligner que tous les participants ont appris la langue française à l'école primaire tandis que la majorité ont été débutants en espagnol au début de l'éducation secondaire. Ci-après, il est très important de mentionner que tous les apprenants de cette école apprennent l'anglais, et comme deux autres langues étrangères, ils ont la possibilité de choisir entre le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Dans notre cas, tous les apprenants apprennent l'anglais, le français et l'espagnol.

Figure 1. Les variables

	Âge	Note finale à la fin de dernier semestre en français	Note finale à la fin de dernier semestre en espagnol	Années d'apprentissage du français	Années d'apprentissage de l'espagnol	Classes du français par semaine	Classes de l'espagnol par semaine
M	16,68	3,93	3,83	5,71	2,54	2,00	3,56

Puisqu'il s'agit des apprenants de la deuxième et de la troisième classe, notre échantillon de l'âge a des valeurs finies, étant le minimum 15 et le maximum 18, avec une moyenne de 16,68. En Croatie il existe une envergure des notes entre 1 et 5. Quant à nos participants, leur note finale moyenne à la fin de dernier semestre en français était 3,93, tandis que la moyenne en espagnol était 3,83. Nous avons déjà mentionné que tous les apprenants avaient appris le français avant le secondaire et qu'ils étaient débutants en espagnol, ainsi que la valeur moyenne d'apprentissage du français est 5,71 ans, alors que la même valeur en espagnol est 2,54. Tous les participants ont deux classes du français par semaine pendant que l'espagnol est enseigné 2 ou 4 fois par semaine, selon la moyenne valeur 3,56 fois par semaine.

Figure 2. Distribution des apprenants selon la classe



Pour cette étude nous ne comptons qu'avec les 52 participants, plus précisément 25 apprenants de la deuxième qui font 48 % et 27 apprenants de la troisième classe qui font 52 %.

3.3 La méthodologie

Le chapitre suivant va être consacré à la démarche méthodologique de ce travail. Puisque le questionnaire est une des méthodes les plus communes pour recueillir des données dans des recherches concernant les langues étrangères, nous avons appliqué l'un. Après avoir analysé

plusieurs instruments, nous avons décidé d'élaborer le questionnaire de A. Marin-Marin⁷⁵. L'original du questionnaire a été écrit en anglais, mais pour les buts de ce travail et pour rendre la participation des apprenants plus facile, nous utiliserons la version élaborée et traduite en croate.

Notre questionnaire est alors divisé en quatre sections différentes. Au début, nous posons les questions du type personnel, telles que les âges des apprenants, la classe, la note qu'ils ont eue à la fin de dernier semestre, le nombre d'années qu'ils apprennent le français et l'espagnol, c'est-à-dire, les variables que nous utiliserons pour faire des corrélations.

La première section est consacrée à l'interférence lexicale entre le français et l'espagnol. Nous offrons les différents types d'exercices à choix multiple où les apprenants reconnaissent les mots écrits en français dans la masse des mots écrits en espagnol et vice-versa, les exercices lacunaires concernant la traduction en langues étrangères où l'accent est sur les faux amis.

La deuxième section, même que le reste du questionnaire, est conçue pour répondre à l'aide d'une échelle de Likert qui va 0 à 4. La tâche des apprenants est lire avec attention chaque affirmation et choisir le numéro qui décrit le mieux leur manière d'aborder l'apprentissage du vocabulaire. Le numéro 0 représente "jamais", le numéro 1 "rarement vrai", le numéro 2 "quelquefois vrai", le numéro 3 "fréquemment", et le numéro 4 "toujours vrai". La deuxième et la troisième section ont pour le but réunir les stratégies d'acquisition du vocabulaire que les apprenants utilisent pendant les classes du français, et ensuite, pendant les classes de l'espagnol, autrement dit, les stratégies de deviner, de consultation du dictionnaire, de prise de notes, de répétition, d'encodage et les stratégies morphologiques.

La quatrième section des affirmations sert à mettre à jour le doute si l'apprentissage simultané de deux langues romanes provoque des difficultés ou facilite tout le processus.

4. Les résultats

Dans cette partie du travail, nous exposerons de manière complète les résultats que nous avons obtenus de notre recherche.

⁷⁵ Marin-Marin A. (2006), *The vocabulary learning strategies of university EFL learners*, Universidad de Quintana Roo.

4.1 Les résultats des exercices concernant l'interférence lexicale

a) Distribution des apprenants qui ont encerclé le mot correct en français (voir p. 57. en annexe)

Les mots en français	Le numéro des apprenants qui ont encerclé le mot correct	La moyenne
penser	2	1,04 %
fort	11	5,72 %
rapide	5	2,6 %
la chambre	27	14,04 %
l'animal	24	12,48 %

Dans le premier exercice, où sont écrits les mots similaires en français et en espagnol, les apprenants devaient reconnaître et encercler seulement les mots écrits en français. Le mot *penser* était encerclé par seulement 2 apprenants (1,04 %), le mot *fort* par 11 (5,72 %), le mot *rapide* par 5 (2,6 %), le mot *la chambre* par 27 (14,04 %) et *l'animal* par 24 apprenants (12,48 %).

b) Distribution des apprenants qui ont encerclé le mot correct en espagnol (voir p. 57. en annexe)

Les mots en espagnol	Le numéro des apprenants qui ont encerclé le mot correct	La moyenne
fuerte	16	8,32 %
famoso	20	10,4 %
entender	21	10,92 %
ver	24	12,48 %
la vida	24	12,48 %

Cet exercice était très similaire à l'exercice précédent, seulement les apprenants devaient encercler les mots écrits en espagnol. Evidemment, 16 apprenants ont encerclé le mot *fuerte*

(8, 32 %), 20 apprenants le mot *famoso* (10, 4 %), 21 apprenants le mot *entender* (10, 92 %), 24 apprenants le mot *ver* (12,48 %) et 24 apprenants le mot *la vida* (12, 48 %).

c) Distribution des apprenants qui ont relié les expressions (voir p. 57. en annexe)

Les expressions	Le numéro des apprenants qui ont relié les expressions	La moyenne
a. – 5.	17	8, 84 %
b. – 4.	15	7, 8 %
c. – 3.	8	4, 16 %
d. – 2.	5	2, 6 %
e. – 1.	7	3, 64 %

Quant à cet exercice, les apprenants devaient relier les expressions écrites en français avec leur synonyme écrit en espagnol. Evidemment, 17 apprenants (8, 84 %) ont lié l'expression *prendre la langue avec qqn* avec *tener una conversación con alguien*, 15 (7, 8 %) d'entre eux ont lié *ne plus avoir toute la tête* avec *estar loco*, 8 (4, 16 %) ont lié *avoir le coeur sur la main* avec *ser generoso*, 5 (2, 6 %) d'entre eux *avoir à l'oeil* avec *obtener gratis*, et, finalement 7 (3, 64 %) apprenants ont conclu que le synonyme de l'expression *avoir du nez* est *ser intuitivo*.

d) Distribution des apprenants qui ont traduit correctement les mots (voir pp.57.,58. en annexe)

Les mots en croate	Le numéro des apprenants qui ont traduit le mot en français	La moyenne	Le numéro des apprenants qui ont traduit le mot en espagnol	La moyenne
znati	12	6, 24 %	17	8, 84 %
raditi	6	3, 12 %	21	10, 92 %
ponuditi	4	2, 08 %	8	4, 16 %
bijel	13	6, 76 %	23	11, 96 %
nervozan	8	4, 16 %	24	12, 48 %
slobodan	5	2, 6 %	12	6, 24 %

usta	6	3, 12 %	23	11, 96 %
nedjelja	12	6, 24 %	23	11, 96 %
praznici	7	3, 64 %	20	10, 4 %
čovjek	8	4, 16 %	18	9, 36 %
poznavati	2	1, 04 %	12	6, 24 %
slaviti	6	3, 12 %	11	5, 72 %
poznat	3	1, 56 %	13	6, 76 %
putovnica	13	6, 76 %	12	6, 24 %
prozor	8	4, 16 %	16	8, 32 %
vjetar	5	2, 6 %	10	5, 2 %
vlak	7	3, 64 %	9	4, 68 %
kuhinja	10	5, 2 %	15	7, 8 %
crven	10	5, 2 %	17	8, 84 %
uho	7	3, 64 %	13	6, 76 %
pitanje	8	4, 16 %	16	8, 32 %

Le quatrième exercice était organisé de la manière suivante: nous avons donné 21 mots en langue croate que les apprenants devaient traduire premièrement en français et puis en espagnol. Il s'agit des mots qui sont très similaires en ces deux langues, mais il y a les différences en écriture ou en sens. Comme nous avons déjà dit, il s'agit des *cognates*. Selon le graphique, 12 apprenants ont traduit correctement le mot *znati* en français et 17 en espagnol. Ci-après, 6 apprenants ont traduit le mot *raditi* en français, tandis que 21 en espagnol. Quant au mot *ponuditi*, 4 apprenants l'ont traduit correctement en français, tandis que 8 d'entre eux en espagnol. Nous avons 13 traductions correctes du mot *bijel* en français et 23 en espagnol. 8 apprenants ont traduit correctement le mot *nervozan* en français et 24 en espagnol. Le mot *slobodan* a été traduit en français par 5 apprenants et en espagnol par 12 d'entre eux. Quant au mot *usta*, nous avons 6 traductions en français et 23 traductions en espagnol. 12 apprenants ont traduit le mot *nedjelja* en français et 23 parmi eux en espagnol. Le mot *praznici* a été traduit en français par 7 apprenants et en espagnol par 20 apprenants. 8 d'entre eux ont traduit le mot *čovjek* en français, tandis que 18 en espagnol. Le mot *poznavati* a été traduit correctement en français seulement par 2 apprenants pendant qu'il y a 12 traductions correctes du même mot en espagnol. Quant au mot *slaviti*, il y a 6 traductions correctes en français et 11 en espagnol. Seulement 3 apprenants ont traduit le mot *poznat* en français et 13 parmi eux en

espagnol. Le mot *putovnica* a été traduit par 13 apprenants en français et par 12 apprenants en espagnol. Quant au mot *prozor*, nous avons 8 traductions correctes en français et 16 en espagnol. Seulement 5 apprenants ont traduit le mot *vjetar* en français et 10 entre eux en espagnol. Le mot *vlak* a 7 traductions correctes en français et 9 en espagnol. Quant au mot *kuhinja* 10 apprenants l'ont traduit en français et 15 en espagnol. Le mot *crven* a été traduit en français par 10 apprenants et en espagnol par 17 apprenants. Le mot *uho* a été traduit en français par 7 apprenants pendant que 13 apprenants l'ont traduit correctement en espagnol. Finalement, pour le mot *pitanje*, nous avons 8 traductions correctes en français et 16 traductions correctes en espagnol.

e) Traduction des mots français en espagnol (voir p. 58. en annexe)

Traduction des mots français en espagnol	Le numéro des mots traduits	La moyenne
bizzare / extraño	6	3, 12 %
rester / quedarse	9	4, 68 %
partir / irse	4	2, 08 %
gentil / lindo	3	1, 56 %

f) Traduction des mots espagnols en français (voir p. 58. en annexe)

Traduction des mots espagnols en français	Le numéro des mots traduits	La moyenne
la dirección / l'adresse	7	3, 64 %
el número / le nom	12	6, 24 %
débil / faible	3	1, 56 %
el gato / le chat	10	5, 2 %

Dans deux derniers exercices les apprenants devaient traduire les mots espagnols en français et vice versa. Le but des exercices était d'éviter les faux amis et vérifier comment les apprenants réagissaient au moment où ils devaient penser en deux langues au même temps. Les résultats selon les graphiques 7. et 8. sont les suivants : dans le cinquième exercice 6 apprenants (3, 12 %) ont substitué le mot *bizarre* par le synonyme espagnol *extraño*, 9 apprenants (4, 68 %) ont reconnu que le verbe *rester* en français est *quedarse* en espagnol, 4

apprenants (2,08 %) ont écrit *irse* au lieu de *partir* et 3 d'entre eux (1,56 %) ont utilisé le mot *lindo* au lieu de *gentil*. Dans le sixième exercice 7 apprenants (3,64 %) ont remplacé le mot *la direccion* par le mot *l'adresse*, 12 apprenants (6,24 %) ont écrit *nom* au lieu de *nombre*, 3 apprenants (1,56 %) ont reconnu que le synonyme du mot *débil* est *faible* en français, et finalement, 10 parmi eux (5,2 %) ont écrit le mot *chat* au lieu de *gato* en espagnol.

4.2 Les résultats concernant les stratégies utilisées pendant l'apprentissage du français et de l'espagnol

La deuxième section a comme but de montrer le comportement des apprenants pendant l'apprentissage du français. Les résultats sont les suivants :

Stratégies d'acquisition du vocabulaire en FLE (voir pp. 58.,59.,60.,61. en annexe)

Stratégies	N	M	SD
Je vérifie si le mot en français est semblable à celui en croate.	52	3	1,058
J'analyse la catégorie grammaticale du mot.	52	1,5	1,449
J'essaie de deviner le sens du mot en le répétant à haute voix.	52	2,8	1,258
J'essaie de deviner le sens du mot en observant les illustrations au tour du texte.	52	2,81	1,266
J'essaie de trouver le sens du mot d'après le contexte.	52	3,35	0,977
J'essaie de trouver le sens du mot en tenant en compte le thème du texte.	52	3	1,200
Je cherche le mot dans un dictionnaire monolingue.	52	1,54	1,318
Je cherche le mot dans un dictionnaire français – croate.	52	1,88	1,536
Je cherche le mot dans un dictionnaire en ligne.	52	2,52	1,501
Je lis toutes les définitions du mot dans le dictionnaire.	52	1,88	1,590
Je vérifie la prononciation du mot.	52	1,88	1,269
Je vérifie l'orthographe du mot.	52	1,33	1,523
Je vérifie la catégorie grammaticale du mot.	52	1,4	1,384
Je demande à mes collègues ou à ma famille la traduction en croate.	52	1,88	1,505
Je demande à mes collègues ou à ma famille l'explication en français.	52	1,65	1,198
Je demande à mes collègues ou à ma famille l'orthographe et la prononciation du mot.	52	1,69	1,408
Je demande aux natifs la définition en français.	52	1,19	1,470
Je demande aux natifs l'orthographe ou la prononciation du mot.	52	1,16	1,179
Je demande au professeur la traduction du mot.	52	2,65	1,495
Je demande au professeur l'explication du mot en langue étrangère.	52	2,35	1,413
Je demande au professeur l'exemple d'utilisation du mot.	52	2	1,442
Je demande au professeur des explications grammaticales.	52	1,46	1,240

Stratégies	N	M	SD
J'écris le nouveau mot et sa traduction en croate.	52	2,73	1,282
J'écris le nouveau mot et sa définition en français.	52	1,88	1,423
J'écris le nouveau mot avec les antonymes et les synonymes.	52	1,38	1,525
J'écris le nouveau mot accompagné de mes dessins.	52	1,54	1,606
J'écris des phrases un utilisant le nouveau mot.	52	1,38	1,551
J'écris la prononciation de nouveau mot.	52	1,5	1,679
J'écris la catégorie grammaticale de nouveau mot.	52	1,24	1,451
J'écris l'information à propos du contexte ou de la situation où on peut utiliser le mot.	52	1,72	1,514
J'écris la référence de nouveau mot (page, unité).	52	2,16	1,748
Je fais la liste de nouveaux mots.	52	2,08	1,440
Je classe les mots d'après leur catégorie grammaticale.	52	1,15	1,434
Je classe les mots alphabétiquement.	52	1,15	1,541
J'écris les mots dans l'ordre dans lequel ils apparaissent.	52	2,27	1,589
J'utilise des marqueurs, lettres majuscules pour faciliter la mémorisation.	52	1,68	1,600
Je répète le mot à haute voix plusieurs fois.	52	2,81	1,201
Je répète le mot dans ma tête.	52	2,77	,992
J'écris le mot plusieurs fois.	52	2,7	1,363
J'écoute les mots que j'ai enregistrés.	52	1,5	1,679
Je répète le mot en langue étrangère et sa traduction en croate.	52	2,62	1,444
Je répète le mot et sa définition en français.	52	2,04	1,509
Je répète l'orthographe plusieurs fois.	52	1,46	1,555
J'écris le synonyme du mot français en espagnol.	52	1,88	1,676

Stratégies	N	M	SD
J'invente des phrases où j'utilise le mot.	52	1,48	1,584
J'écris des rédactions en français en utilisant autant de nouveaux mots que possible.	52	1	1,443
Je joue les situations avec mes collègues de la classe en utilisant le nouveau mot.	52	1,16	1,463
J'utilise autant de nouveaux mots que possible dans des conversations avec le professeur ou avec le natif.	52	1,92	1,412

Ces graphiques présentent le rapport de la fréquence d'utilisation des 48 stratégies citées dans le questionnaire. Nous avons déjà mentionné que l'échelle allait de 0 (jamais) à 4 (toujours vrai). Il peut être constaté que toutes les stratégies sont employées pendant l'apprentissage du français, mais logiquement, pas avec la même fréquence. D'après ces graphiques il nous

semble qu'au moment où les apprenants doivent trouver le sens du mot, les stratégies les plus fréquentes dans le domaine des stratégies de deviner sont trouver le sens du mot d'après le contexte (dont la moyenne est 3,35), ensuite vérifier si le mot inconnu est semblable à celui en croate (dont la moyenne est 3,00.). Quant à la mémorisation du mot, ils préfèrent utiliser les stratégies de répétition, plus précisément la répétition de mot à haute voix plusieurs fois (dont la moyenne est 2,81) et les stratégies de la prise de notes ou écrire le nouveau mot avec sa traduction en croate (avec la moyenne 2,73). Pour pratiquer le nouveau mot en français, les apprenants préfèrent les stratégies de consolidation ou utiliser autant de nouveaux mots que possibles dans des conversations avec le professeur ou les natifs (la moyenne 1,92).

Les stratégies les moins fréquentes dans les domaines de deviner sont demander aux natifs l'orthographe du mot (1,16) et demander aux natifs la signification du mot (1,19). Ensuite dans le domaine de la prise de notes les stratégies les moins populaires sont écrire les mots selon l'ordre alphabétique (1,15) et écrire la catégorie grammaticale du mot (1,15). Quant au domaine de consolidation, le moins populaire est écrire les rédactions (1,00).

Stratégies d'acquisition du vocabulaire en ELE (voir pp.61.,62.,63.,64. en annexe)

Stratégies	N	M	SD
Je vérifie si le mot en espagnol est semblable à celui en croate.	52	3,23	1,070
J'analyse la catégorie grammaticale du mot.	52	2,23	1,557
J'essaie de deviner le sens du mot en le répétant à haute voix.	52	2,8	1,258
J'essaie de deviner le sens du mot en observant les illustrations au tour du texte.	52	2,92	1,294
J'essaie de trouver le sens du mot d'après le contexte.	52	2,62	1,235
J'essaie de trouver le sens du mot en prenant en compte le thème du texte.	52	2,69	1,225
Je cherche le mot dans un dictionnaire espagnol – espagnol.	52	2,36	1,287
Je cherche le mot dans un dictionnaire espagnol – croate.	52	3,36	1,381
Je cherche le mot dans un dictionnaire en ligne.	52	3,36	1,461
Je lis toutes les définitions du mot dans le dictionnaire.	52	2,36	1,436
Je vérifie la prononciation du mot.	52	2,36	1,558
Je vérifie l'orthographe du mot.	52	1,85	1,498
Je vérifie la catégorie grammaticale du mot.	52	2,31	1,509
Je demande à mes collègues ou à ma famille la traduction en croate.	52	2,48	1,625
Je demande à mes collègues ou à ma famille l'explication en espagnol.	52	2,08	1,562
Je demande à mes collègues ou à ma famille l'orthographe et la prononciation du mot.	52	1,96	1,311
Je demande aux natifs la définition en espagnol.	52	2,16	1,383

Je demande aux natifs l'orthographe ou la prononciation du mot.	52	2,04	1,524
Je demande au professeur la traduction du mot.	52	2,96	1,599
Je demande au professeur l'explication du mot en langue étrangère.	52	2,92	1,055
Je demande au professeur l'exemple d'utilisation du mot.	52	2,19	1,501
Je demande au professeur des explications grammaticales.	52	2,35	1,509

Stratégies	N	M	SD
J'écris le nouveau mot et sa traduction en croate.	52	3,08	1,595
J'écris le nouveau mot et sa définition en espagnol.	52	2,08	1,458
J'écris le nouveau mot avec les antonymes et les synonymes.	52	2,12	1,402
J'écris le nouveau mot accompagné de mes dessins.	52	1,72	1,500
J'écris des phrases un utilisant le nouveau mot.	52	1,73	1,240
J'écris la prononciation de nouveau mot.	52	1,73	1,600
J'écris la catégorie grammaticale de nouveau mot.	52	2	1,726
J'écris l'information à propos du contexte ou de la situation où on peut utiliser le mot.	52	2,54	1,391
J'écris la référence de nouveau mot (page, unité).	52	2	1,454
Je fais la liste de nouveaux mots.	52	1,54	1,130
Je classe les mots d'après leur catégorie grammaticale.	52	2,58	1,058
Je classe les mots alphabétiquement.	52	2,71	1,294
J'écris les mots dans l'ordre dans lequel ils apparaissent.	52	2,88	1,768
J'utilise des marqueurs, lettres majuscules pour faciliter la mémorisation.	52	3	1,225
Je répète le mot à haute voix plusieurs fois.	52	3,08	1,391
Je répète le mot dans ma tête.	52	1,62	1,575
J'écris le mot plusieurs fois.	52	2,69	1,625
J'écoute les mots que j'ai enregistrés.	52	2,58	1,602
Je répète le mot en langue étrangère et sa traduction en croate.	52	2	1,225
Je répète le mot et sa définition en espagnol.	52	1,81	1,391
Je répète l'orthographe plusieurs fois.	52	1,62	1,575
J'écris le synonyme du mot espagnol en français.	52	1,96	1,625

Stratégies	N	M	SD
J'invente des phrases où j'utilise les mots nouveaux.	52	1,62	1,602
J'écris des rédactions en utilisant autant de nouveaux mots que possible.	52	1,96	1,399
Je joue les situations avec mes collègues de la classe en utilisant le nouveau mot.	52	1,46	1,503
J'utilise autant de nouveaux mots que possible dans des conversations avec le professeur ou avec le natif.	52	2,23	1,478

Ces graphiques présentent la fréquence d'utilisation de 48 stratégies citées dans le questionnaire, concernant l'apprentissage d'espagnol. De nouveau, nous pouvons constater que toutes les stratégies sont employées pendant l'apprentissage d'espagnol, mais pas avec la même intensité. Evidemment, pour trouver le sens de nouveau mot, les apprenants préfèrent chercher le mot dans le dictionnaire bilingue espagnol-croate (la moyenne 3,36), dans le dictionnaire en ligne (3,36) et vérifier si le mot nouveau est semblable au mot croate (la moyenne 3,23). Quant à la mémorisation, ils écrivent le mot en espagnol et sa traduction en croate (3,08) et, en plus, ils répètent le mot à voix haute plusieurs fois (3,08). Quant à la pratique du mot pendant les classes d'espagnol, les apprenants préfèrent les stratégies de consolidation ou utiliser autant de nouveaux mots que possibles dans des conversations avec le professeur ou les natifs (la moyenne 2,28).

Les stratégies les moins fréquentes dans le domaine de deviner sont vérifier l'orthographe du mot (1,85) et demander aux amis et à la famille l'orthographe du mot (1,96). Dans le domaine de la mémorisation, les stratégies les moins populaires sont répéter l'orthographe du mot plusieurs fois (1,62) et répéter le mot dans la tête (1,62). Finalement, pour pratiquer les mots nouveaux ils n'inventent pas très souvent les dialogues avec des collègues (la moyenne 1,49).

4.3 Les résultats concernant les attitudes des apprenants

Les attitudes des apprenants (voir pp. 64., 65. en annexe)

Attitudes	N	M	SD
Les connaissances de l'espagnol me facilitent l'apprentissage de nouveaux mots en français.	52	1,65	1,696
Quand en classe de français le professeur me pose la question, il m'arrive de répondre en espagnol.	52	2,31	1,543
Quand je veux m'exprimer à l'oral et à l'écrit en français, je pense en espagnol.	52	2	1,327
Je suis conscient que, pendant l'expression en français, je fais des erreurs sous l'influence de l'espagnol.	52	1,81	1,470
Si je ne peux pas me souvenir du mot en français, je tente de me souvenir du même mot en espagnol et, ensuite, je le traduis.	52	2,42	1,332
Je considère que la langue espagnole est plus facile que la langue française.	52	2,38	1,499
Les connaissances du français me facilitent l'apprentissage de nouveaux mots en espagnol.	52	2,27	1,251
Quand en classe de l'espagnol le professeur me pose la question, il	52	2,73	1,343

m'arrive de répondre en français.			
Quand je veux m'exprimer à l'oral et à l'écrit en espagnol, je pense en français.	52	2,88	1,071
Je suis conscient que, pendant l'expression en espagnol, je fais des erreurs sous l'influence du français.	52	3,23	1,032
Si je ne peux pas me souvenir du mot en espagnol, je tente de me souvenir du même mot en français et, ensuite, je le traduis.	52	2,31	1,490
Je considère que la langue française est plus facile que la langue espagnole.	52	2,31	1,436

Le dernier graphique présente les attitudes des apprenants concernant l'apprentissage simultané de deux langues romanes. Selon les résultats, il est évident que la langue française a l'influence plus forte sur la langue espagnole que vice versa. Les apprenants considèrent que le savoir qu'ils possèdent en français facilite leur apprentissage d'espagnol (2,27). Ci-après, pendant la classe d'espagnol il y a des situations pendant lesquelles, parfois, ils commencent à parler en français (2,73) et ce type de comportement est plus souvent visible en classes d'espagnol que vice-versa (2,31). Puis, au moment où ils veulent s'exprimer en espagnol, parfois ils pensent en français (2,88), tandis que la même situation est plus rare en classes de français (2,00). En même, les apprenants sont plus conscients des erreurs qu'ils font en espagnol à cause de l'influence française (3,23) que vice versa (1,81).

D'autre part au moment où les apprenants ne peuvent pas s'exprimer en français, ils tentent de se souvenir du même mot en espagnol et ensuite ils le traduisent en français (2,42), tandis que le même comportement pendant les classes d'espagnol est plus rare (2,31). Finalement, la plupart des apprenants considèrent que la langue espagnole est plus facile que la langue française (2,38).

5. La discussion

Tout d'abord, il faut souligner que les apprenants ont montré plus d'intérêt pour la deuxième partie du questionnaire que pour les exercices de la première partie. À notre avis, ces résultats sont attendus parce qu'il faut prendre en considération que les participants sont des jeunes adolescents qui, en général, ne montrent pas beaucoup de motivation et de créativité au moment où ils sont obligés à travailler. Pour eux, il était plus facile de lire et d'encrer les affirmations que de traduire et penser en deux langues étrangères en même temps.

Selon l'analyse de la première partie du questionnaire nous avons constaté que l'interférence lexicale est visible dans l'entrelangage de nos apprenants et nous n'avons pas trouvé ce fait étonnant. D'après les chiffres, nous pouvons constater que reconnaître les mots français dans la mer des mots espagnols et vice-versa dans les deux premiers exercices était une tâche compliquée pour eux. Les raisons pouvaient être nombreuses, mais nous considérons que, dans ce cas-là, il s'agissait de manque de la concentration et de la ressemblance orthographique entre les deux langues. Quant à la traduction des mots croates en français et en espagnol, il faut distinguer deux groupes des apprenants : ceux qui ont ignoré cet exercice et ceux qui nous ont aidés d'obtenir une image plus claire sur l'interférence lexicale. Nous avons déjà montré les résultats en chiffres, mais nous allons présenter ici quelques réponses intéressantes. Pour le mot *ponuditi* plusieurs apprenants ont écrit la réponse correcte en français, mais au lieu d'*ofrecer* en espagnol quelques-uns d'entre eux ont écrit *oferta*. Ce type de faute peut être considéré comme intra linguale et, comme nous avons déjà cité la conclusion de Besse et Pourquier⁷⁶, en ne sachant pas la réponse correcte, l'apprenant s'inspire d'une autre forme qui lui ressemble. L'autre exemple du même type de la faute est la traduction du mot *pitanje* en espagnol, plus précisément *pregunto* au lieu de *pregunta*. Quant au mot *slobodan*, plusieurs apprenants l'ont traduit comme *gratuit* en français et quelques-uns parmi eux ont écrit *soltero* en espagnol. Ensuite, dans un exemple de la traduction du mot *putovnica* en français, un apprenant nous a offert la réponse *el passeport* qui est écrit correctement, mais l'article provient de l'espagnol. La faute similaire, nous l'avons dans l'exemple de la traduction du mot *čovjek* en français, où un apprenant a écrit *el homme* au lieu de *l'homme*. À notre avis, le cinquième et le sixième exercice étaient le plus intéressants parce que tout était basé sur les faux amis. Pour la version espagnole du mot *bizarre* quelques apprenants ont donné la réponse *bizarro* et c'est un parfait exemple du concept de faux amis, parce que, dans ce cas, *bizarro* en espagnol signifie *courageux* et pas *bizarre*. Ensuite, pour le mot *rester* au lieu de *quedarse* plusieurs parmi eux ont écrit *restar* et ce verbe en espagnol signifie *réduire*. Nous avons trouvé les exemples de faux amis dans le sixième exercice aussi. Comme la version française du mot *la dirección* quelques apprenants ont écrit *la direction*. Dans ce cas, *la direction* suppose l'action de diriger, tandis que la réponse correcte serait *l'adresse*. L'autre exemple de même phénomène est la réponse *débile* comme le synonyme de l'espagnol *débil*. La réponse correcte serait *faible* parce que le mot *débile* porte une connotation négative en langue française. Finalement, plusieurs apprenants ont traduit le mot

⁷⁶ Besse, H., Pourquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier, pp. 209.

el gato qui serait *le chat* en français comme *le gâteau* qui en français signifie *la pâtisserie*. Nous considérons que la raison principale pour laquelle les apprenants nous ont donné ces réponses incorrectes sont les associations qu'ils ont faites dans leur cerveaux au moment de voir le mot. Nous avons déjà mentionné Galisson⁷⁷ et ses attitudes qu'en reconnaissant la forme on y attache un sens immédiatement, soit correct, soit incorrect. Dans ces exemples cette affirmation s'est montrée considérablement correcte.

Après avoir étudié les graphiques des stratégies d'apprentissage du vocabulaire les plus et les moins utilisées, nous avons constaté que les apprenants les emploient fréquemment. D'après les chiffres, ils utilisent 18 stratégies pendant les classes du français et 35 stratégies pendant les classes de l'espagnol avec des valeurs supérieures à 2 dans la moyenne. D'autre part, il n'y a aucune stratégie avec la moyenne 0, ce que veut dire que toutes les stratégies que nous avons mentionnées dans le questionnaire sont utilisées. Les résultats que nous avons présentés dans le chapitre précédent indiquent que nos apprenants préfèrent les stratégies de découverte, mais il faut souligner que pendant les classes du français ils ont la tendance d'utiliser le contexte, tandis que pendant les classes de l'espagnol les dictionnaires jouent le rôle primordial. À notre avis, ce fait est logique parce que nos apprenants possèdent plus d'expérience en langue française et ils sont plus capables de découvrir seuls la signification du mot, tandis que la langue espagnole est encore un territoire douteux pour eux. D'autre part nous examinons les stratégies les moins utilisées qui ont des moyennes équivalentes presque à 1, ce qui pourrait indiquer que les apprenants n'ont pas beaucoup d'opportunité de les mettre en pratique. Il s'agit des stratégies de découverte aussi, autrement dit, des stratégies concernant le contact avec les natifs d'un côté et, de l'autre côté, des stratégies de répétition, en fait, de la pratique de la langue à travers l'écriture des rédactions. Selon notre point de vue, il y a deux raisons principales pour ces résultats. Evidemment, les apprenants n'ont pas l'opportunité de pratiquer la langue, soit française, soit espagnole, en contact avec les natifs, et, d'autre part les rédactions ne sont pas populaire bien que tous les exercices concernent l'expression écrite. Il est bien connu que ce type de tâche n'est pas réalisable pendant une classe parce qu'il exige beaucoup de préparation et de temps et c'est pourquoi les professeurs les évitent très souvent. Finalement, il faut y ajouter que nos découvertes sont très similaires

⁷⁷ Galisson, R., Coste, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, pp. 70.

aux résultats plus anciens où les chercheurs avaient identifié différentes stratégies d'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère.⁷⁸

6. La conclusion

Cette recherche s'est concentrée sur l'interférence lexicale entre le français et l'espagnol et, d'autre part, sur les stratégies employées pour acquérir le vocabulaire français et espagnol. Au début du travail nous nous sommes posés différents objectifs à atteindre et, à ce point, on peut affirmer que nos prévisions se sont montrées correctes.

Evidemment, chaque langue qu'un individu connaît, maternelle ou étrangère, aura parfois l'influence positive ou négative sur d'autres langues qu'on apprend. La réponse correcte que l'apprenant offre comme la conséquence de l'influence positive sera, tout à fait bien acceptée. Mais, quoi faire au moment de l'influence négative? Selon nous, on devrait changer les réactions habituelles. Bien qu'il s'agisse de la faute et bien que la réponse ne soit pas correcte, il faudrait chercher en profondeur. L'individu qui fait ce type des fautes montre qu'il réfléchit, qu'il relie tout ce qu'il sait pour venir jusqu'à la solution correcte.

D'autre part, quant aux stratégies, nous n'avons pas trouvé ces résultats étonnants. Nous concluons qu'il n'y a pas beaucoup d'écart dans l'emploi s'il s'agit des stratégies employées pendant l'apprentissage du français ou de l'espagnol et on considère que les apprenants vont réagir universellement s'il s'agit de n'importe quelle langue.

7. La conclusion générale

Bien que l'acquisition et l'emploi du vocabulaire soient des aspects importants de toute langue, très souvent, tant les professeurs que les apprenants, ne voient en eux que l'ennui de longues listes à mémoriser par cœur. Presque toujours la grammaire se trouve au premier plan pendant que l'enseignement du vocabulaire reste secondaire. Le temps est arrivé de prendre les mesures et de changer ce fait, parce que sans vocabulaire il n'y a ni compréhension ni communication.

La société moderne encourage vivement le plurilinguisme. En apprenant plusieurs langues, on mélange différents systèmes linguistiques et, par conséquent, presque toujours apparaît l'interférence linguistique. Mais, il faut tenir compte que le répertoire lexical varie d'un

⁷⁸Jiménez - Catalán, R.M. (2003), *Sex Differences in L2 Learning Vocabulary Strategies* dans *International Journal of Applied Linguistics*, 13:1, 54 – 77; Marin-Marín A. (2006), *The vocabulary learning strategies of university EFL learners*, Universidad de Quintana Roo.

individu à l'autre et que l'interférence est temporaire et essentiellement individuelle. Toutes les difficultés doivent être correctement traitées afin de faciliter l'acquisition du vocabulaire. L'enseignant est celui qui joue le rôle primordial et celui qui facilite tout le processus en aidant ses apprenants à construire et à activer leurs connaissances antérieures. Il doit savoir que les fautes de l'interférence existent à n'importe quel plan et que ces points problématiques doivent être révisés, automatisés et bien fixés. Il serait très utile de comparer des structures de la langue maternelle et des langues étrangères qu'on apprend, mais au même temps il faut se rendre compte des points communs et des points différents entre deux langues. Finalement, l'enseignant doit essayer de prévenir l'interférence et de détecter les fautes du début. De cette manière, on va éviter l'interférence.

Egalement, il est extrêmement important d'enseigner aux apprenants les stratégies d'apprentissage parce qu'elles constituent la clé de l'apprentissage autonome. En plus, l'acquisition des stratégies permettra non seulement l'apprentissage en contexte scolaire, mais aussi tout au long de la vie. Un bon enseignant devrait reconnaître le mode du travail qui convient à l'apprenant et favoriser chez lui ce type de travail.

Finalement, l'enseignement est un art dont la qualité dépend de la consécration et du dévouement de l'enseignant envers son sujet. Le vocabulaire s'acquiert tout au long de la vie ainsi qu'il n'est pas facile de déterminer son étendue et son rythme d'acquisition. Un apprenant dont la mémoire est pauvre en vocabulaire ne peut ni comprendre ce qu'il lit ni produire un énoncé cohérent. Donc, le vocabulaire est la clé de voûte de l'apprentissage de n'importe quelle langue et il est nécessaire de lui consacrer une partie de chaque classe.

À la fin, j'espère que ce travail va encourager et aider toutes les personnes intéressées par les recherches dans les domaines similaires.

8. La bibliographie

- Atkinson, J. (1975), *Mnemotechnics in Second-language Learning* dans *American Psychologist*, 30, pp. 821 - 828.
- Baralo, M. (1995), *Adquisición y aprendizaje del español/LE*, Madrid, Universidad de Nebrija.
- Baralo, M. (2000), *La construcción del lexicón en español/LE: Transferencia y construcción creativa*, Actas de XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, pp. 165 – 174.
- Barbot, M. J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International.
- Beheydt, L. (1987), *The semantization of vocabulary in foreign language learning*, *System* 15, pp. 55-67.
- Besse, H., Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier.
- Boogards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and testing*, dans *Applied Linguistics*, 1, pp. 1 - 47.
- Carter, R. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, New York, Longman.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MA:MIT Press, Cambridge.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Editions Didier.
- Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère seconde*, Paris, CLE International.
- Cyr, P. (1998), *Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Debyser, F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences* dans *Langue Française*, vol. 9, no. 1, pp. 31-38.
- Duverger, J. (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- Eres Fernández, I., Gretel, M., Rádis, B., Tiba, L.M. (2010), *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*, Madrid, Arco Libros.
- Galgiani S. (2003), *Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français* dans *Revue des linguistes Université Ouest Paris Nanterre La Défense*, 49, pp. 141 – 152.

- Galisson, R., Coste, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Galisson, R. (1989), *Lexicologie et enseignements des langues*, Paris, Hachette.
- Jiménez - Catalán, R.M. (2003), *Sex Differences in L2 Learning Vocabulary Strategies* dans *International Journal of Applied Linguistics*, 13:1, 54 - 77.
- Klein, W. (1989), *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- Lado, R. (1971), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lemmens, K.T., Wekker, G. L. (1986), *The Meaning of Words in Context*, dans *Journal of Reading Behaviour* 10, 2: 330-348.
- Liceras, J.M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor Dis.
- López-Mesquita Molina, M.T. (2005), *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Ministerio de Educación y Ciencia, Granada.
- Luste C.O. (2009), *Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications*, Metz, Université Paul Verlaine.
- Marin-Marin A. (2006), *The vocabulary learning strategies of university EFL learners*, Universidad de Quintana Roo.
- Martín, J.M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Medved Krajinović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Zagreb, Leykam International.
- Morante, R. (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas – Cuadernos de didáctica del español*, Madrid, Arco Libros.
- Nation, I.S.P. (1988), *Vocabulary and Reading* dans R. Carter, M.McCarthy eds., pp. 211.
- O'Sullivan, O., Ebel, C. (2004), *Using Morphological Analysis to Teach Vocabulary in English and French Classes*, Teachers as Scholars Institute, Princeton University.
- Oxford, R.L. (2003), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishres, pp. 39-147.
- Picoche, J. (1999), *Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire* dans *Etudes de la Linguistique Appliquée*, 116, pp. 421 - 423.
- Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- Rey, A., Rey-Debove, J. (1989), *Le Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris.

- Robert, J.P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris.
- Rodriguez, S.A (2004), *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* dans *Revista de UNED*,1, pp. 4-23, pp. 6.
- Sauvageot, A. (1964), *Portrait du vocabulaire français*, Paris, Larousse.
- Settembrino, T. (2005), *Le rôle du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, Cosenza, Università della Calabria.
- Tréville, M.C., Duquette L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Vivanco, V. (2001), *La adquisición del vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos*, dans *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*,12, pp. 177-187.
- Wilkins, D. (1972), *Vocabulary Learning and Teaching: Pedagogy, Research, and Resources*, Hong Kong, Biola University.
- Zapata Monge, A.L. (2013), *L'évaluation de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2* dans *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 437- 447.

Annexe

UPITNIK

Dob: _____

Razred: _____

Ocjena iz **francuskog jezika** na kraju prošle godine _____

Ocjena iz **španjolskog jezika** na kraju prošle godine _____

Koliko dugo učiš **francuski jezik**?

Koliko dugo učiš **španjolski jezik**?

Tjedna izloženost **francuskom** jeziku _____

Tjedna izloženost **španjolskom** jeziku _____

PRVI DIO:

1. Zaokruži riječi koje su napisane na **francuskom**:

jugar amar penser comer
fort bello rapide marrón
la mar la chambre l'animal la danza

2. Zaokruži riječi koje su napisane na **španjolskom**:

fuerte belle famoso riche
parler entendre ver demander
la porte la nature la vida la chanson

3. Sljedeće izraze napisane na **francuskom** poveži **s objašnjenjem na španjolskom**:

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| a) Prendre la langue avec qqn | 1. Ser intuitivo |
| b) Ne plus avoir toute la tête | 2. Obtenir gratis |
| c) Avoir le coeur sur la main | 3. Ser generoso |
| d) Avoir à l'oeil | 4. Estar loco |
| e) Avoir du nez | 5. Tener una conversación con alguien |

4. Sljedeće riječi prevedi s hrvatskog na francuski i španjolski jezik:

HRVATSKI	FRANCUSKI	ŠPANJOLSKI
znati		
raditi		
ponuditi		
bijel		

nervozan		
slobodan		
usta		
nedjelja		
praznici		
čovjek		
poznavati		
slaviti		
poznat		
putovnica		
prozor		
vjetar		
vlak		
kuhinja		
crven		
uho		
pitanje		

5. Prevedi na **španjolski** jezik riječi koje su napisane na francuskom u zagradama:

- Es un hombre _____ (bizarre). Vive solo en el bosque.
- Mañana voy a _____ (rester) en casa estudiando.
- María va a _____ (partir) de vacaciones.
- Pablo es un chico muy _____ (gentil).

6. Prevedi na **francuski** riječi koje su napisane na španjolskom u zagradama:

- Tu connais _____ (la dirección) de Marie?
- Quel est ton _____ (nombre)? Je m'appelle Yves.
- Il est un homme _____ (débil), c'est une lourde pour lui.
- J'ai un _____ (gato) noir qui s'appelle Micko.

Pažljivo pročitaj sljedeće tvrdnje i zaokruži one koje najviše odgovaraju tvom iskustvu:

0 = nikad

1= rijetko

2= ponekad

3=često

4= uvijek

DRUGI DIO:

1. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u francuskom jeziku:

- a) Provjerim nalikuje li nepoznata riječ nekoj riječi u hrvatskom jeziku.
0 1 2 3 4
- b) Analiziram gramatičku kategoriju te riječi u rečenici.
0 1 2 3 4
- c) Nastojim zaključiti značenje riječi ponavljajući je na glas.
0 1 2 3 4
- d) Nastojim zaključiti značenje riječi promatrajući slike koje se nalaze uz tekst.
0 1 2 3 4
- e) Nastojim zaključiti značenje riječi promatrajući kontekst rečenice.
0 1 2 3 4
- f) Nastojim zaključiti značenje riječi imajući na umu temu teksta.
0 1 2 3 4

2. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u francuskom jeziku:

- a) Provjeravam značenje u jednojezičnom francusko – francuskom rječniku.
0 1 2 3 4
- b) Provjeravam značenje u francusko-hrvatskom rječniku.
0 1 2 3 4
- c) Provjeravam značenje u on-line rječnicima.
0 1 2 3 4
- d) Pročitam sva značenja riječi koja se nalaze u rječniku.
0 1 2 3 4
- e) Osim značenja provjeravam i izgovor riječi.
0 1 2 3 4
- f) Osim značenja provjeravam i ortografiju riječi.
0 1 2 3 4
- g) Osim značenja provjeravam i gramatičku kategoriju riječi.
0 1 2 3 4

3. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u francuskom jeziku:

- a) Pitam prijatelje ili članove obitelji prijevod nepoznate riječi na hrvatski.
0 1 2 3 4
- b) Pitam prijatelje ili članove obitelji objašnjenje nepoznate riječi na francuskom jeziku.
0 1 2 3 4
- c) Pitam prijatelje ili članove obitelji da mi objasne izgovor i ortografiju nepoznate riječi.
0 1 2 3 4
- d) Pitam izvorne govornike francuskog jezika da mi objasne značenje nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

- e) Pitam izvorne govornike francuskog jezika da mi objasne izgovor i ortografiju nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

- f) Pitam profesora prijevod nepoznate riječi na hrvatski.

0 1 2 3 4

- g) Pitam profesora objašnjenje nepoznate riječi na francuskom jeziku.

0 1 2 3 4

- h) Pitam profesora da navede primjer rečenice u kojoj će upotrijebiti nepoznatu riječ.

0 1 2 3 4

- i) Pitam profesora da objasni gramatičku vrstu nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

4. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz francuskog jezika:

- a) Zapišem riječ na francuskom jeziku i prijevod na hrvatski.

0 1 2 3 4

- b) Zapišem riječ na francuskom jeziku i definiciju na francuskom jeziku.

0 1 2 3 4

- c) Zapišem novu riječ te sinonime i antonime te riječi na francuskom jeziku.

0 1 2 3 4

- d) Zapišem novu riječ te pokraj riječi nacrtam značenje ukoliko je to moguće.

0 1 2 3 4

- e) Uz novu riječ zapišem i nekoliko rečenica u kojima iskoristim tu riječ.

0 1 2 3 4

- f) Zapišem izgovor nove riječi fonetskom abecedom.

0 1 2 3 4

- g) Zapišem gramatičku kategoriju nove riječi.

0 1 2 3 4

- h) Zapišem informacije o kontekstu i situaciji unutar koje se nova riječ može iskoristiti.

0 1 2 3 4

- i) Zapišem broj stranice, poglavlje i naslov lekcije u kojoj se nepoznata riječ pojavljuje.

0 1 2 3 4

5. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz francuskog jezika:

- a) Napravim listu svih nepoznatih riječi iz obrađene lekcije.

0 1 2 3 4

- b) Podijelim riječi po gramatičkoj kategoriji.

0 1 2 3 4

- c) Poredam riječi abecednim redom.

0 1 2 3 4

- d) Zapišem riječi onim redom kojim se pojavljuju u tekstu.

0 1 2 3 4

- e) Zapišem nepoznatu riječ velikim tiskanim slovom, podvučem je markerom ili obilježim po vlastitom izboru kako bih je lakše zapamtio/la.

0 1 2 3 4

6. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz francuskog jezika:

a) Na glas izgovorim riječ nekoliko puta.

0 1 2 3 4

b) U sebi ponovim riječ nekoliko puta.

0 1 2 3 4

c) Napišem riječ nekoliko puta.

0 1 2 3 4

d) Izgovorim riječ, snimim mobitelom ili diktafonom te poslušam snimku nekoliko puta.

0 1 2 3 4

e) Izgovaram riječ na stranom jeziku i prijevod na hrvatski.

0 1 2 3 4

f) Izgovaram riječ i objašnjenje na francuskom jeziku.

0 1 2 3 4

g) Izgovaram ortografiju riječi nekoliko puta.

0 1 2 3 4

h) Pokraj nepoznate riječi iz francuskog zapišem njezinu istoznačnicu na španjolskom.

0 1 2 3 4

7. Kako bih uvježbao/la novu riječ iz francuskog jezika:

a) Izmišljam rečenice na francuskom jeziku u kojima upotrebljavam novu riječ.

0 1 2 3 4

b) Pišem sastavke na francuskom jeziku u kojima se trudim upotrijebiti što je više moguće novih naučenih riječi.

0 1 2 3 4

c) S kolegom iz razreda odglumim situaciju u kojoj upotrijebim novu naučenu riječ.

0 1 2 3 4

d) Trudim se upotrijebiti što više novih naučenih riječi prilikom razgovora s nastavnikom ili izvornim govornikom jezika.

0 1 2 3 4

TREĆI DIO:

8. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u španjolskom jeziku:

a) Provjerim nalikuje li nepoznata riječ nekoj riječi u hrvatskom jeziku.

0 1 2 3 4

b) Analiziram gramatičku kategoriju te riječi u rečenici.

0 1 2 3 4

c) Nastojim zaključiti značenje riječi ponavljajući je na glas.

0 1 2 3 4

d) Nastojim zaključiti značenje riječi promatrajući slike koje se nalaze uz tekst.

0 1 2 3 4

e) Nastojim zaključiti značenje riječi promatrajući kontekst rečenice.

0 1 2 3 4

f) Nastojim zaključiti značenje riječi imajući na umu temu teksta.

0 1 2 3 4

9. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u španjolskom jeziku:

a) Provjeravam značenje u jednojezičnom španjolsko-španjolskom rječniku.

0 1 2 3 4

b) Provjeravam značenje u španjolsko-hrvatskom rječniku.

0 1 2 3 4

c) Provjeravam značenje u on-line rječnicima.

0 1 2 3 4

d) Pročitam sva značenja riječi koja se nalaze u rječniku.

0 1 2 3 4

e) Osim značenja provjeravam i izgovor riječi.

0 1 2 3 4

f) Osim značenja provjeravam i ortografiju riječi.

0 1 2 3 4

g) Osim značenja provjeravam i gramatičku kategoriju riječi.

0 1 2 3 4

10. Kako bih otkrio/la značenje nepoznate riječi u španjolskom jeziku:

a) Pitam prijatelje ili članove obitelji prijevod nepoznate riječi na hrvatski.

0 1 2 3 4

b) Pitam prijatelje ili članove obitelji objašnjenje nepoznate riječi na španjolskom jeziku.

0 1 2 3 4

c) Pitam prijatelje ili članove obitelji da mi objasne izgovor i ortografiju nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

d) Pitam izvorne govornike španjolskog jezika da mi objasne značenje nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

e) Pitam izvorne govornike španjolskog jezika da mi objasne izgovor i ortografiju nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

f) Pitam profesora prijevod nepoznate riječi na hrvatski.

0 1 2 3 4

g) Pitam profesora objašnjenje nepoznate riječi na španjolskom jeziku.

0 1 2 3 4

h) Pitam profesora da navede primjer rečenice u kojoj će upotrijebiti nepoznatu riječ.

0 1 2 3 4

i) Pitam profesora da mi objasni gramatičku vrstu nepoznate riječi.

0 1 2 3 4

11. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz španjolskog jezika:

- a) Zapišem riječ na španjolskom jeziku i prijevod na hrvatski.
0 1 2 3 4
- b) Zapišem riječ na španjolskom jeziku i definiciju na španjolskom jeziku.
0 1 2 3 4
- c) Zapišem novu riječ te sinonime i antonime te riječi na španjolskom jeziku.
0 1 2 3 4
- d) Zapišem novu riječ te pokraj riječi nacrtam značenje ukoliko je to moguće.
0 1 2 3 4
- e) Uz novu riječ zapišem i nekoliko rečenica u kojima iskoristim tu riječ.
0 1 2 3 4
- f) Zapišem izgovor nove riječi fonetskom abecedom.
0 1 2 3 4
- g) Zapišem gramatičku kategoriju nove riječi.
0 1 2 3 4
- h) Zapišem informacije o kontekstu i situaciji unutar koje se nova riječ može iskoristiti.
0 1 2 3 4
- i) Zapišem broj stranice, poglavlje i naslov lekcije u kojoj se nepoznata riječ pojavljuje
0 1 2 3 4

12. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz španjolskog jezika:

- a) Napravim listu svih nepoznatih riječi iz obrađene lekcije.
0 1 2 3 4
- b) Podijelim riječi po gramatičkoj kategoriji.
0 1 2 3 4
- c) Poredam riječi abecednim redom.
0 1 2 3 4
- d) Zapišem riječi onim redom kojim se pojavljuju u tekstu.
0 1 2 3 4
- e) Zapišem nepoznatu riječ velikim tiskanim slovom, podvučem je markerom ili obilježim po vlastitom izboru kako bih je lakše zapamtio/la.
0 1 2 3 4

13. Kako bih zapamtio/la novu riječ iz španjolskog jezika:

- a) Na glas izgovorim riječ nekoliko puta.
0 1 2 3 4
- b) U sebi ponovim riječ nekoliko puta.
0 1 2 3 4
- c) Napišem riječ nekoliko puta.
0 1 2 3 4
- d) Izgovorim riječ, snimim mobitelom ili diktafonom te poslušam snimku nekoliko puta.

- 0 1 2 3 4
- e) Izgovaram riječ na stranom jeziku i prijevod na hrvatski.
- 0 1 2 3 4
- f) Izgovaram riječ i objašnjenje na španjolskom jeziku.
- 0 1 2 3 4
- g) Izgovaram ortografiju riječi nekoliko puta.
- 0 1 2 3 4
- h) Pokraj nepoznate riječi iz španjolskog zapišem njezinu istoznačnicu na francuskom.

0 1 2 3 4

14. Kako bih uvježbao/la novu riječ iz španjolskog jezika:

- a) Izmišljam rečenice na španjolskom jeziku u kojima upotrebljavam novu riječ.
- 0 1 2 3 4
- b) Pišem sastavke na španjolskom jeziku u kojima se trudim upotrijebiti što je više moguće novih naučenih riječi.
- 0 1 2 3 4
- c) S kolegom iz razreda odglumim situaciju u kojoj upotrijebim novu naučenu riječ.
- 0 1 2 3 4
- d) Trudim se upotrijebiti što više novih naučenih riječi prilikom razgovora s nastavnikom ili izvornim govornikom jezika.
- 0 1 2 3 4

ČETVRTI DIO:

1. Znanje španjolskog olakšava mi učenje novih riječi iz francuskog jezika.
- 0 1 2 3 4
2. Kad me profesor na satu francuskog jezika prozove, dogodi mi se da odgovorim na španjolskom jeziku.
- 0 1 2 3 4
3. Kad se želim usmeno i pismeno izraziti na francuskom, razmišljam na španjolskom jeziku.
- 0 1 2 3 4
4. Svjestan/ svjesna sam da mi se prilikom izražavanja na francuskom jeziku potkradu greške zbog znanja španjolskog jezika.
- 0 1 2 3 4
5. Ako se prilikom izražavanja na francuskom ne mogu sjetiti neke riječi, nastojim se sjetiti te iste na španjolskom jeziku i potom je prevedem.
- 0 1 2 3 4
6. Smatram da je španjolski jezik lakši od francuskog.
- 0 1 2 3 4
7. Znanje francuskog olakšava mi učenje novih riječi iz španjolskog jezika.
- 0 1 2 3 4
8. Kad me profesor na satu španjolskog jezika prozove, dogodi mi se da odgovorim na francuskom jeziku.

0 1 2 3 4

9. Kad se želim usmeno i pismeno izraziti na španjolskom, razmišljam na francuskom.

0 1 2 3 4

10. Svjestan/svjesna sam da mi se prilikom izražavanja na španjolskom jeziku potkradu greške zbog znanja francuskog jezika.

0 1 2 3 4

11. Ako se prilikom izražavanja na španjolskom ne mogu sjetiti neke riječi, nastojim se sjetiti te iste na francuskom i potom je prevedem.

0 1 2 3 4

12. Smatram da je francuski jezik lakši od španjolskog.

0 1 2 3 4

