

Difficultés rencontrées par des apprenants thaïlandais de français dans les exercices lexicaux à trous

Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN

Faculté des sciences humaines, Université Srinakharinwirot



Résumé

Les exercices à trous semblent décourageants pour les apprenants thaïlandais de français. En tant qu'enseignante de français langue étrangère, nous souhaitons changer cette attitude négative. Cette recherche a donc pour but d'étudier les réflexions introspectives qui poussent les apprenants à déterminer la place à chaque mot proposé pendant des pratiques d'enquête. Nous observons au total 40 apprenants universitaires du niveau A2 et B1 (20 personnes de chaque niveau). Deux exercices à trous avec une liste de vocabulaire sont proposés à chaque groupe. Les apprenants sont invités à traduire les textes en thaï. Grâce à la traduction, nous pouvons savoir si les apprenants ont compris le contexte. La traduction erronée nous permet de découvrir les obstacles des apprenants pour que nous trouvions ensuite leur origine. Nous recourons également à la stratégie métacognitive. Nous demandons aux apprenants d'extérioriser à l'écrit leurs pensées réflexives qui les conduisent à faire les choix. D'après le résultat, les deux groupes d'apprenants rencontrent relativement les mêmes difficultés au cours des pratiques. Leurs erreurs sont liées à l'incompréhension du contexte, au manque d'esprit critique, à l'imprudence de l'orthographe, à l'insuffisance des compétences linguistiques et à l'intuition irrationnelle.

Mots-clés : Acquisition du lexique, Compréhension du vocabulaire, Compétences lexicales, Français langue étrangère, Pratiques lexicales



Thai French Language Learners' Problems in Vocabulary Cloze Test

Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University



Abstract

The cloze test is one of the exercises that can demotivate learners. As the teacher of French, the researcher would like to avoid this negative attitude. This study was for investigating the cognitive domain for learners to select words to fill in the cloze test exercise. The sample included 40 undergraduate students whose French levels were in A2 and B1. Each level comprised 20 students. They were given two cloze test exercises to complete. They need to translate from French to Thai to check whether they understand the meaning correctly. Errors in translation would help researcher to understand learners' problems and analyse the cause. Moreover, metacognitive strategy was used to collect the data. The students were asked to explain their thought. The results showed that two groups of the sample had the same problems, (a) misunderstanding the context, (b) lack of analytical skill, (c) lack of vocabulary knowledges, (d) lack of linguistic abilities, and (e) unreasonable guess

Keywords : Lexical acquisition, Vocabulary Comprehension, Lexical Competences, French as a Foreign Language, Lexical Practice



1. Introduction

Grâce à notre expérience d'enseignant universitaire de français, nous découvrons que beaucoup d'apprenants possèdent une attitude négative envers les pratiques lexicales. En conséquence, la motivation de certains devient de plus en plus faible jusqu'à ce qu'elle devienne l'amotivation aux pratiques (R.-M. Ryan et E.-L. Deci, 2000 AB). Face à des exercices à trous, les erreurs du choix liées à la sémantique nous semblent compréhensibles. Mais souvent nous trouvons les réponses incorrectes en raison de l'inadéquation de la fonction grammaticale. Pour cette recherche, se pose donc

la question « Qu'est-ce qui détermine la décision des mots pour remplir le texte dans les exercices à trous ? » Ses réponses orienteraient des techniques didactiques aux enseignants et des stratégies d'apprentissages adéquates aux apprenants.

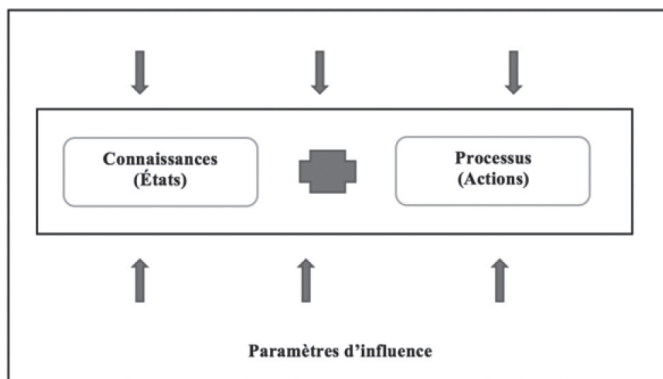
2. Objectifs

Deux objectifs sont posés à atteindre à la fin de la recherche : 1) étudier les raisons pour lesquelles les apprenants choisissent les mots pour remplir le texte et 2) relever les raisons poussant les apprenants à commettre des erreurs.

3. Métacognition

La métacognition permet aux apprenants d'acquérir stratégiquement non seulement les connaissances mais aussi les compétences langagières et aux enseignants d'organiser adéquatement leurs cours aux caractéristiques des apprenants (Y. Jiang, L. Ma et L. Gao, 2016 ; R. Zhussupova et M. Kazbekova, 2016 ; T.-J. Batteson, R. Tormey et T.-D. Ritchie, 2014 ; M.-P. Fathima, N. Sasikumar et M.-P. Roja, 2014 ; P. Tarricone, 2011 ; N.-J. Anderson, 2003 ; C.-B. McCormick, 2003 ; Z.-E. Rasekh et R. Ranjbary, 2003 ; J.-H. Flavell, 1981).

Plusieurs modèles de la métacognition sont proposés par les spécialistes. J.-H. Flavell (1976, 1985, 1987), A.-L. Brown (1978, 1980, 1987), B. Noël (1991) et L. Lafortune et L. St-Pierre (1996), déclarent, tous, deux composantes principales de la métacognition : les connaissances et les processus. Elles peuvent être influencées par un certain nombre de paramètres à la fois sentimentaux et rationnels. Ce schéma illustre la relation entre les composantes de la métacognition.

Fig 1 Relation entre les composantes de la métacognition

3.1 Métaconnaissances (États)

D'après J.-H. Flavell, les connaissances métacognitives ou les métaconnaissances sont déclaratives ou procédurales. Pour nous, on peut associer les métaconnaissances dites « déclaratives » au savoir de B. Noël et d'A.-L. Brown. Quant aux métaconnaissances procédurales, celles-ci renvoient au savoir-faire. Selon J.-H. Flavell, ces métaconnaissances comportent les connaissances sur les personnes, sur les tâches et aussi sur les stratégies tandis que les autres ne spécifient pas différents domaines de connaissances. Pourtant, nous pouvons relativement en déduire. S. Yerdelen-Damar, O.-F. Özdemir et C. Ünal (2015) déclarent que les métaconnaissances sur les personnes plus précisément celles de l'enseignant sur ses apprenants se divisent en les métaconnaissances sur ses cours, les métaconnaissances sur la méthode des apprenants et les métaconnaissances sur leurs connaissances. Y. Safari et H. Meskini (2015) confirment que les métaconnaissances influencent à la fois les réflexions sur les résolutions des problèmes et celles sur l'acquisition. Donc, il est recommandé aux enseignants de les faire connaître aux apprenants.

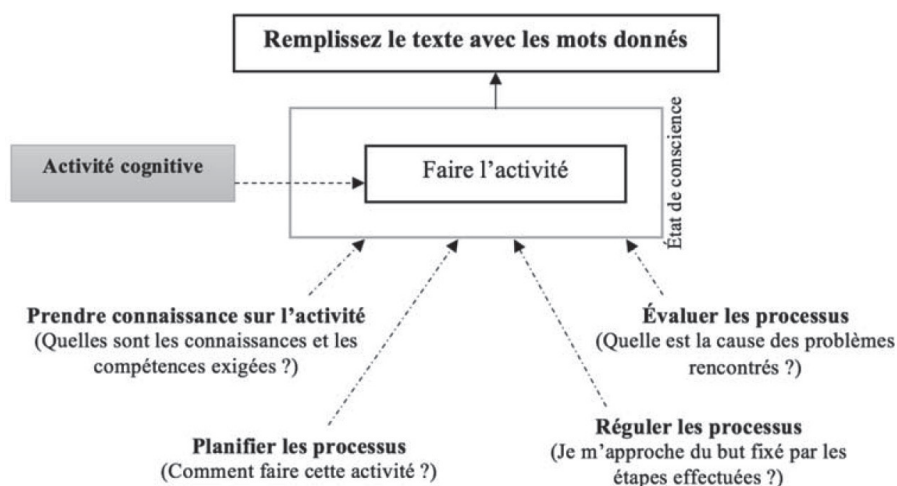
3.2 Processus (Actions)

Les apprenants possédant les compétences métacognitives devraient examiner des paramètres qui pourraient influencer la situation pratique. Grâce à ce faire, les buts visés seront atteints d'une

manière satisfaisante. Quatre étapes sont primordiales : planification, prévision, pilotage / guidage et contrôle / régulation. Prenons un exemple concernant notre étude. Face à un exercice à trous, l'apprenant stratégique devrait se questionner comment faire pour finir la tâche. La réponse pourrait être une liste des activités en ordre chronologique. Ensuite, après avoir étudié les exigences de la tâche, l'apprenant commence prudemment les processus pour éviter les erreurs. Pourtant, si cela arrive, il s'en sortira grâce à ses stratégies de régulation. En outre, il est prêt d'essayer les techniques variées pour réussir à son activité pratique. Enfin, il prête toujours une attention au cours de l'activité afin de ne pas se tromper et de la terminer le mieux possible.

Le schéma ci-dessous présente un exemple de situation où se déroulent des compétences cognitives et métacognitives. Ce qui distingue les unes des autres est la présence de beaucoup de réflexions mentales.

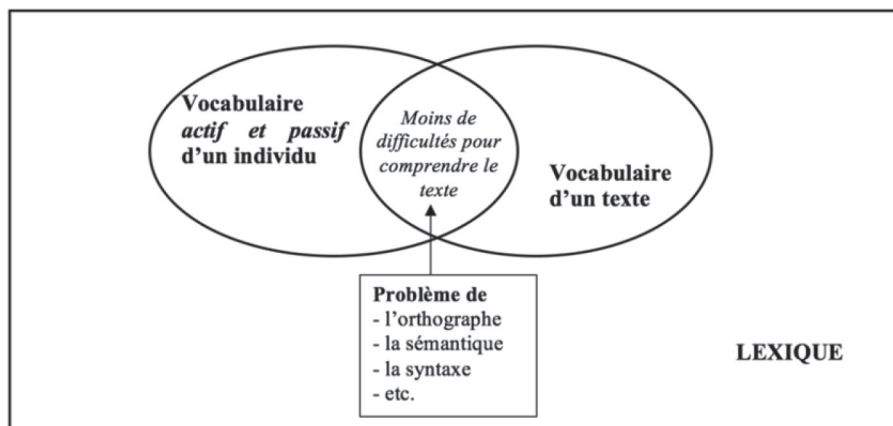
Fig 2 Métacognition dans une pratique du développement des compétences lexicales



4. Appropriation du lexique

La notion de lexique nous paraît plus complexe et hétérogène que comme nous l'avons imaginé.

Le schéma ci-dessous l'illustre.

Fig 3 Hétérogénéité du lexique

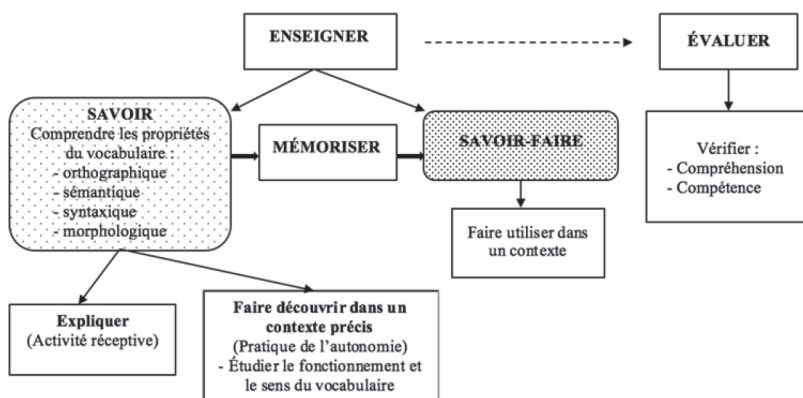
D'après A. Lehmann et F. Martin-Berthet (2008) et M.-C. Tréville et L. Duquette (1996), le lexique, une des composantes principales du système de la langue, désigne les unités significatives d'une langue qu'on peut trouver hors du contexte comme dans les dictionnaires. Quant à ceux qui sont enregistrés dans la mémoire des apprenants ou à ceux qui paraissent dans les textes oraux et écrits, c'est le vocabulaire. Autrement dit, théoriquement, le lexique de toutes les langues est le même mais le vocabulaire des apprenants varie selon leurs habiletés (J. Picoche, 1992). Plus ils s'exercent, plus le nombre du vocabulaire stocké dans leur mémoire à long terme est grand.

A. Polguère (2003) divise le vocabulaire en deux catégories : vocabulaire d'un individu et vocabulaire d'un texte. Les problèmes de l'incompréhension émergent lorsque le vocabulaire utilisé dans une situation communicative est plus nombreux que le vocabulaire maîtrisé des apprenants. Si l'on est capable d'effacer cet écart sémantique, on rencontrera probablement moins de difficultés dans la compréhension au cours des exercices pratiques. Néanmoins, il reste encore les problèmes d'autres phases du vocabulaire à réfléchir : l'orthographe, la phonétique et surtout la syntaxe. Par ailleurs, selon J. Picoche (1992), le vocabulaire d'un individu subdivise en deux parties : vocabulaire actif et passif. Le premier consiste en les mots utilisés par les apprenants tandis que le second

désigne les mots acquis mais jamais utilisés. Pourtant, ils les comprennent dans les situations communicatives.

En ce qui concerne les processus d'enseignement des compétences lexicales, nous prêtons certaines idées de R. Goigoux et S. Cèbe (2013). Leur conception soutient l'autonomie d'apprentissage, compétence idéalement acquise par tous les apprenants. Nous divisons les processus en trois étapes. D'abord, les savoirs : la forme (les compétences orthographiques et phonétiques), le sens (les compétences sémantiques) et le fonctionnement dans des contextes (les compétences grammaticales) sont d'une part transmis par le discours explicatif de l'enseignant, d'autre part appropriés lors de l'étude des cas. Après, les apprenants devraient les mémoriser pour ensuite les employer dans des contextes précis. Ils s'entraînent donc leurs savoir-faire. En partageant l'idée de trois phases de pratique, H. Holec (1994) propose, lui, les activités de découverte pour la construction des savoirs, celles de mémorisation pour la stabilisation des savoirs et celles de la mise en pratique pour le développement des savoir-faire. Par ailleurs, R. Goigoux et S. Cèbe tiennent compte aussi de l'étape d'évaluation qui permet non seulement à l'enseignant mais aussi aux apprenants eux-mêmes de reconnaître le niveau des compétences lexicales.

Fig 4 Processus d'appropriation du vocabulaire



5. Méthodologie

Nous décrirons d'abord les caractéristiques de notre public observé. Seront ensuite présentés des processus d'enquête et les caractéristiques des textes de corpus.

5.1 Population d'enquêtes

La population d'enquête se compose de 40 apprenants universitaires divisés en deux groupes de 20 personnes. L'un a acquis le niveau A2 de la connaissance du français selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, l'autre a atteint le niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2005) au cours du premier semestre de l'année universitaire 2017. La décision de mener l'enquête auprès des apprenants de ces deux niveaux se justifie par le désir de savoir pourquoi beaucoup d'apprenants commettent encore des erreurs au cours des exercices lexicaux à trous malgré un certain nombre d'expériences de pratiques et de connaissances acquises de la langue française.

5.2 Processus d'enquêtes

En premier lieu, sont créés trois exercices lexicaux à trous en français pour chaque niveau d'études (A2 et B1) dont six exercices au total. Chaque exercice se compose d'un texte informatif contenant dix trous à remplir et une liste de dix mots. Les apprenants décident la place aux dix mots proposés pour remplir le texte. Nous avons choisi ce type de texte parce que les apprenants l'avaient souvent fréquenté. Grâce au nombre de pratiques, nous envisagerons que les apprenants auront moins de difficultés lors de l'enquête.

En deuxième lieu, la technique de « Penser à haute voix » (P. Cyr, 1998) est expliquée aux apprenants ciblés. La métacognition joue un rôle primordial pendant l'explication. Les apprenants sont, en effet, invités à s'exprimer à l'écrit ce qui se passe dans leur tête quand ils choisissent les mots. Grâce à leur justification, nous pouvons analyser les réflexions qui nous semblent douteuses pour la sélection des mots. Il est toutefois probable que les apprenants ne sont pas habitués à

s'exprimer à l'écrit ce qu'ils pensent. Donc, une séance d'essai pour les faire comprendre comment effectuer les exercices enquêtés mérite une attention particulière.

En troisième lieu, le premier exercice (l'exercice pilote) se consacre non seulement à faire connaître comment une séance d'enquête se déroule mais aussi à habituer les apprenants à décrire en thaï leurs réflexions mentales. Le texte pour chaque groupe d'enquête contient environ 100 mots. Par ailleurs, nous leur demandons également de traduire le texte en thaï. La traduction nous permet de savoir si les apprenants ont compris le contexte. Suite à cela, nous pouvons analyser et former les hypothèses sur les causes des erreurs à partir de la traduction erronée.

En dernier lieu, les apprenants sont invités à faire deux exercices d'enquête (une fois un texte) dont les résultats sont les objets d'études de cette recherche. Ils remplissent le texte, nous partagent leurs pensées et traduisent le texte en thaï. Pendant deux séances de pratiques enquêtées, le dictionnaire et la discussion avec les camarades sont interdits.

5.3 Caractéristiques des textes de corpus

Les textes de corpus sont assez courts. Les apprenants devraient associer les mots à chaque trou et réfléchir si les modifications telles que l'accord et la conjugaison sont nécessaires. Nous rappelons que les thèmes et le vocabulaire des textes de corpus ne sont pas nouveaux pour les sujets observés. Il s'agit, en effet, de la reformulation des textes que les apprenants ont déjà appris dans la classe. Par conséquent, les apprenants appliquent le vocabulaire approprié dans de nouveaux contextes familiers.

Ces tableaux présentent les caractéristiques de nos textes de corpus. Les chiffres indiquent le nombre des enjeux auxquels les apprenants devraient réfléchir pour compléter les 10 trous.

Tableau 1 Caractéristiques des textes proposés aux A2

A2						
Textes/Thèmes	Noms		Adjectifs		Verbes	
	Accord	Non accord	Accord	Non accord	À conjuguer	Non conjuguer
Texte 1						
(100 mots)	4	3	1	–	2	–
Blogosphère						
Texte 2						
(80 mots)	2	2	1	–	4	1
Médias						

Tableau 2 Caractéristiques des textes proposés aux B1

B1								
Textes/ Thèmes	Noms		Adjectifs		Verbes		Adverbe	Expression
	Accord	Non accord	Accord	Non accord	À conjuguer	Non conjuguer		
Texte 1								
(130 mots)	2	1	1	–	3	1	1	1
Presse								
Texte 2								
(180 mots)								
Lettre:								
Demande	4	3	1	–	1	1	–	–
des								
nouvelles								



6. Analyse des données

Afin de répondre aux objectifs de recherche, nous présentons le résultat d'analyse et discuter sur les points qui nous paraissent intéressants.

6.1 Aperçu global du résultat

Le résultat d'enquête affirme que les exercices lexicaux à trous dans le contexte des apprenants thaïlandais méritent une persévérance non seulement de la part des apprenants mais aussi de l'enseignant. Le résultat du texte 1 des deux groupes sont vains. Le pourcentage des réponses correctes est minime : 32.50% pour les A2 et seulement 18.50% pour les B1. Pourtant, les notes du texte 2 augmentent significativement : A2 = 54% et B1 = 35.5%. Chez les B1, elles restent encore moins de 50%. Il est ainsi intéressant, dans l'avenir, d'approfondir des enquêtes dans le but d'étudier les phénomènes plus ciblés.

Les explications des apprenants nous font découvrir que globalement, dans plus de moitié des cas sauf le texte 1 du groupe A2, le contexte est compris. Nous remarquons que sa compréhension du contexte est plus fréquente que la décision des bonnes réponses. L'écart de ces deux paramètres du groupe B1 (Texte 1 = 3.70 et Texte 2 = 2.25) est plus grand que celui du groupe A2 (Texte 1 = 1.45 et Texte 2 = 1.30). Donc, les B1 sont dans les situations plus critiques que les A2. En réalité, les premiers devraient posséder la meilleure base mais leurs réponses correctes ne sont pas plus nombreuses. Soit ils ont encore des difficultés dans leurs processus mentaux pour décider les bonnes réponses, soit leurs connaissances et leurs compétences acquises ne sont pas suffisantes pour les exercices d'enquête.

En nous intéressant sur les réponses incorrectes malgré la compréhension du contexte, nous posons deux hypothèses sur l'origine de leurs obstacles : soit les apprenants ne possèdent pas assez de compétences lexicales, soit ils ne savent pas gérer les opérations d'interprétation. Les connaissances encyclopédiques n'entreraient pas, selon nous, en jeu car les exercices créés se basent sur les leçons déjà apprises.

Par ailleurs, le résultat montre que les deux groupes d'apprenants manquent encore les compétences métacognitives malgré un exercice pilote. Les pourcentages de la justification du texte 1 sont inférieurs de 50 pourcents (A2 : 46.17% et B1 : 38.33%). Néanmoins, dans le texte 2 des deux groupes, nous observons l'augmentation significative des réflexions métacognitives (A2 : 68.50% et B1 : 51.67%).

6.2 Difficultés rencontrées

Les difficultés contraignantes à la réussite des exercices à trous sont catégorisées en trois phases : formes, usages et sens (R. Goigoux et S. Cèbe, 2013). Pour illustrer les situations problématiques, nous citons des exemples les plus partagés et ceux qui paraissent surprenants.

6.2.1 Forme du vocabulaire

Peu d'apprenants prennent en compte la forme lexicale: Texte 1 (A2 : 8%, B1 : 2%) et Texte 2 (A2 : 39%, B1 : 23%). Ces faibles pourcentages démontrent une origine des erreurs. Les exemples des justifications « critiques » sont les suivants.

Deux justifications intéressantes sont abordées pour le texte 1 par des A2. Une personne est consciente de la nécessité de la conjugaison du verbe « mettre » dans « Je remarque qu'elle met en valeur les images de son chien » mais elle n'est pas capable de le faire. Même s'il s'agit des verbes courants, on devrait insister davantage sur la conjugaison. Nous découvrons également des rappels de suites de mots: 1) « en espace » dans « Exactement, elle a transformé¹ son blog en espace de discussion. » et 2) « commentaires » dans « Elle a invité tous les internautes de Lilo blog à lui donner des commentaires sur son journal intime. ». Des apprenants ont mis des mots « espace » et « commentaires » aux bonnes places mais leur décision ne provient pas de réflexions linguistiques. La compréhension du contexte n'est pas non plus citée pour justifier le choix du mot. En raison de la

¹ Les mots soulignés sont les « bons mots » que les apprenants doivent sélectionner dans la liste proposée pour remplir le texte.

mémorisation des suites significatives hors du contexte, ils risquent de faire des fautes dans l'avenir.

En ce qui concerne le texte 2, de même grâce à la révision, la suite « chaîne culturelle » est mémorisée. Des apprenants ne font pas réellement preuve de prudence de la corrélation syntaxique en sélectionnant des noms dans « En plus des nouvelles, il regarde surtout la chaîne culturelle ... ».

La confusion orthographique des mots est également présente chez le B1. Dans le texte 1, « l'actualité » est saisie comme un indicateur de temps. L'apprenant devrait penser à l'adjectif « actuel » en anglais. Quant au texte 2, des apprenants expliquent qu'ils sélectionnent des mots en se référant à leur mémoire à long terme. Ils remplissent « locale » après le nom « association » dans « Moi, actuellement je suis bénévole dans une association locale de ma région. » sans d'autres justifications plus méthodiques. Ils ont dit qu'ils avaient préalablement vu « une association locale ». Pour un autre cas, en hésitant entre deux verbes, ils associent le verbe qu'ils voient plus fréquemment au contexte plus familier. Cela nous choque puisque ce n'est qu'une simple intuition.

6.2.2 Usages du vocabulaire

Les justifications concernant les usages du vocabulaire impliquent les compétences grammaticales et syntaxiques. Il est remarquable que la plupart y pensent : Texte 1 (A2 : 57.5%, B1 : 71.5%) et Texte 2 (A2 : 92%, B1 : 76.5%).

Nous remarquons que beaucoup d'A2 mentionnent la nécessité de répondre des noms et des verbes quand c'est le cas mais peu pensent à le disent lors qu'il s'agit des adjectifs. En outre, le raisonnement de certains ne font pas preuve de connaissances linguistiques comme « Les noms pourraient se juxtaposer l'un après l'autre car ils se précisent. » C'est un échec total de l'apprentissage.

Voici des exemples plus concrets. « En plus des photos, deux liens cliquables en bas nous permettent de découvrir ses vidéos. », l'adjectif « cliquables » paraît inaccessible chez la majorité des apprenants. Ils choisissent le nom « vidéo » à la place de « cliquables ». D'après eux,

s'il y a le « lien », il doit avoir « vidéo ». Ceci pourrait se justifier par le transfert négatif de l'anglais « link VDO » lié au monde informatique. Ils négligent les types de mots : ils ne s'interrogent pas si ces noms pourraient être juxtaposés l'un à côté de l'autre. Donc, les connaissances encyclopédiques viennent avant les compétences linguistiques.

Un autre exemple: « elle a transformé son blog en état de discussion », au lieu de remplir un verbe conjugué au passé composé, certains apprenants choisissent un nom sans déterminant dans la liste car ils pensent que ce « a » est l'indicatif présent du verbe « avoir ». Donc, d'après eux, il faut un nom mais ils ne pensent pas au déterminant qui accompagne le nom. Puisque nous ne le disposons pas dans le contexte, le choix d'un nom est impossible.

Passons maintenant aux B1. Dans « Tu ne peux plus déambuler en ville avec ta famille comme avant, ... », un apprenant choisit un bon choix « déambuler » mais son raisonnement ne nous paraît pas rationnel. Il explique que « en ville » lui fait comprendre qu'il manque un verbe principal. Cet apprenant comprend peut-être que « en ville » est un complément de lieu devant lequel, pour lui, il doit avoir un verbe conjugué.

De plus, la fonction de l'adverbe « aussi » ne semble pas compris. Ce problème ne paraîtrait pas si l'analyse syntaxique était effectuée. « Elles regardent presque toutes les images et lisent aussi leur légende. », « aussi » dans ce contexte désigne une addition mais plusieurs pensent à la comparaison. D'autres le traduisent comme 1) « toutes les choses », 2) « rigoureusement » et 3) « même »: « Elles lisent presque toutes les images et lisent *même* les légendes. »² La traduction est très variée. Son origine nous semble encore incompréhensible.

Enfin, il semble que plusieurs négligent l'analyse du pronom dans « Pour elles, les auteurs des nouvelles exagèrent. » D'après eux, « elles » renvoient à « les auteurs », ce qui est impossible en raison du genre du pronom. Pour ce cas, non seulement la perspective grammaticale mais aussi la perspective sémantique entrent en jeu. Si les apprenants avaient éveillé leurs compétences grammaticales, ils n'auraient pas pensé à « auteurs » pour ce contexte.

² C'est la traduction de l'explication de l'apprenant

Le problème commun dans le texte 2 est la compréhension du pronom « la plupart » dans « *La plupart* ont des dettes suite à la crise économique. » Sept apprenants ont bien rempli « dettes » qui est la bonne réponse mais ils n'ont pas compris le contexte. Ils font des hypothèses à partir des mots « la crise économique ». Certains pensent que « la plupart » désigne « la majorité des dettes » ou « toutes les choses ». Certains d'autres ne traduisent qu'ainsi: 1) « Certains personnes doivent faire face à la crise économique. » et 2) « La plupart des dettes ont l'origine de la crise économique. » D'après nous, ils n'ont pas tout à fait tort mais des informations saisies ne sont pas complètes. Ils ont seulement compris que « la plupart » indique le nombre pluriel. Donc, le problème fondamental est la capacité d'interpréter pour retrouver l'antécédent du pronom et pour comprendre le sens du mot et du texte.

6.2.3 Sens du vocabulaire

Il est surprenant que les apprenants se réfèrent moins à la sémantique qu'au usage du vocabulaire : Texte 1 (A2 : 73%, B1 : 41.5%) et Texte 2 (A2 : 74.5%, B1 : 55.5%). Le problème commun est d'estimer la situation sans prendre en compte le contexte donné. Autrement dit, beaucoup d'apprenants croient leur propre logique qui est, selon nous, inintelligible.

Dans « Il n'écoute jamais la radio musicale qui ne diffuse que les chansons des jeunes. », un apprenant d'A2 explique « Dans la phrase se trouve « les chanteurs des jeunes », je pense qu'on devrait les aimer. Je mets ainsi le verbe « préférer » dans ce contexte. » Cette réflexion nous souligne pourtant le manque de pensées introspectives rationnelles chez des apprenants. Il est possible qu'ils ne sachent pas quoi expliquer. Pour ne pas laisser le vide dans leur papier de réponses, ils l'écrivent sans y avoir réellement réfléchi. Par ailleurs, « en plus » dans « *En plus* des photos, deux liens cliquables en bas nous permettent de découvrir ses vidéos. » est employé pour ajouter un propos. Beaucoup l'interprètent comme « plus de ». Il est à souligner que ces petites unités peuvent, elle aussi, causer l'incompréhension.

Ensuite, l'expression « transformer quelque chose en quelque chose » dans « Exactement, elle a transformé son blog en espace de discussion. » est comprise ainsi « transmettre quelque chose à un endroit ». Le sens du changement de l'état est remplacé par le changement de la place. Néanmoins, le préfixe « trans » est saisi par tout le monde. D'ailleurs, la préposition « en » devient une préposition de lieu. D'après notre hypothèse, cette erreur pourrait s'expliquer par la ressemblance orthographique des deux verbes : transformer et transmettre. De même, probablement à cause de la forme semblable, l'influence de la première langue étrangère domine la traduction de « permettre » dans « En plus des photos, deux liens cliquables en bas nous *permettent* de découvrir ses vidéos. » Des apprenants recourent à « permit » en anglais qui est équivalent d'« autoriser » en français.

Enfin, des apprenants ne comprennent pas l'expression « mettre en valeur » dans « Je remarque qu'elle met en valeur les images de son chien. » Ils l'ont compris soit « présenter quelque chose qui est prestigieux » soit « rendre quelque chose en meilleur état ». Manque de connaissance de cette expression, des apprenants auraient dû la traduire mot-à-mot puis essayer de reconstituer le sens possible.

En ce qui concerne le texte 2, dans « Il suit régulièrement les reportages sur les châteaux. », focalisons le mot manquant : « reportages ». Des apprenants donnent la réponse correcte grâce à la présence du mot « châteaux ». D'après eux, « reportage » est une création qui se déroule dans un endroit. Donc, l'enregistrement aux châteaux est possible. Il est vrai que c'est une bonne réponse mais si nous analysons d'une manière plus fine, nous découvrons que la préposition « sur » n'est pas saisie. Dans ce contexte, elle n'est pas, en réalité, la préposition de lieu puisqu'on ne filmera pas « sur » les châteaux. Par ailleurs, un apprenant dit « Étant donné que la phrase précédente insiste sur les programmes de télévision, la phrase qui suit devrait lier à la diffusion. » Un autre exemple : la préposition « pour » dans « Luc n'aime pas lire pour s'informer. » qui indique le but n'est pas saisi. Certains l'ont comprise comme l'indicateur de cause et d'opposition. Seulement le type de mot est appréhendé.



Quant au verbe « intéresser » dans « Alors, la Une de tous les journaux ne *l'intéressent* pas. », plusieurs traduisent cette partie comme « ... il ne s'intéresse à rien. » et « ... rien n'est intéressant. » La valeur sémantique précise de ce verbe n'est donc pas saisie. Ces apprenants ne comprennent que le sens « à peu près » du verbe.

Enfin, l'adverbe « ne ... que » pose le plus des problèmes : beaucoup d'apprenants ont compris qu'il s'agit d'une négation comme « ne-pas ». Les apprenants ne font pas attention à la différence de sens. Par ailleurs, la confusion de « les *chansons* des jeunes » est présente : plusieurs le traduisent en thaï ainsi « les chanteurs des jeunes ». Nous sommes sûre que les apprenants connaissent le nom « chanson ». Ils sont seulement imprudents. Il est donc primordial de leur signaler de faire plus d'attention à l'orthographe des mots.

Ciblons maintenant les apprenants B1. De même que des A2, l'homographe et aussi les mots orthographiquement comparables posent des difficultés. Dans « Malgré le *prix* élevé, Natacha est abonnée de plusieurs magazines de mode. », « prix » désigne, pour certains, « une récompense ». De plus, une personne pense à « un prix accordé uniquement aux élèves ». Cependant, l'origine de ces deux traductions reste inexplicable : 1) « en raison du prix moins cher » et 2) « il est dommage que le prix augmente. » Eux, ils ne comprennent que le sens de « prix » mais ils se noient dans son contexte. Ensuite, il est vraiment surprenant que « l'actualité » dans « Quant à ses sœurs, elles consultent plutôt *l'actualité* de la société. » soit variablement traduite : « la justesse », « la vérité », « bientôt », « rester », « savoir faire plus de choses », « toutes les situations » et « particulièrement ». Selon nous, les apprenants devinent le sens du vocabulaire en se référant aux connaissances préalables.

Dans certains cas, des apprenants de B1 s'interrogent seulement sur la phase syntaxique en oubliant la phase sémantique. Un dit « Je sais que je dois mettre un verbe. Entre « consulter et dévorer », je mets « dévorer » car je suis plus sûr que c'est un verbe. » La justification sémantique est totalement absente. Au contraire, pour « Elles regardent presque toutes les images et lisent aussi leur légende. » : un dit « Dans la phrase se trouve « image ». Celle-ci doit avoir un titre. Je mets donc « chapeau ». » et un autre dit « Je choisis « chapeau ». Normalement, quand on lit des nouvelles, on doit regarder des images et leur titre. » Ces exemples montrent la

confusion sémantique entre « chapeau » et « légende ». Il est vrai que ces deux mots s'intègrent dans le même thème mais ils ne sont pas complémentaires.

Dans le texte 2 des B1, eux aussi, nous partage la même difficulté : en voyant « la campagne » dans « Les pavés de la *campagne* devraient te manquer. », quelques-uns répondent « restriction ». Ils expliquent que dans la campagne on devrait avoir la misère, ce qui va dans le même sens que la restriction. En outre, des B1 expliquent qu'ils sélectionnent des mots en se référant à leur mémoire à long terme. Ils ont préalablement vu « une association locale », ils remplissent « locale » après le nom « association » dans « Moi, actuellement je suis bénévole dans une association locale. » C'est un exemple de la mémorisation sans comprendre qui pourrait nuire à la situation pratique. Donc, nous ne pouvons pas considérer que ces apprenants ont saisi le contexte.

7. Conclusion

Un plus grand nombre d'heures d'études n'assure pas le niveau des compétences lexicales : ces erreurs sont accomplies par les apprenants du niveau A2 et aussi par ceux du niveau B1. Les erreurs dans les exercices à trous sont à l'origine des causes variées. L'incompréhension globale du texte ou celle de certaines parties-clé est la cause fondamentale de toutes les erreurs. Les apprenants peu stratégiques effectuent la lecture mot-à-mot pendant laquelle la relation syntaxique est souvent négligée. Les lecteurs sont, en effet, conscients seulement sur la valeur sémantique. La lecture pour eux ne devient qu'une simple juxtaposition de la signification de chaque mot. Ils tentent de mettre en relation des mots sans tenir compte des liens linguistiques. Cela dégrade voire nuit au niveau de la compréhension textuelle. Les processus de sélection des mots ne peuvent donc pas se réaliser dans les exercices à trous. De plus, les apprenants se trompent souvent de sens des mots vraisemblables. Parfois, ils se réfèrent à la connaissance d'interlangue dont l'anglais. Ce fait peut être favorable si les apprenants exercent les compétences métacognitives pour analyser la situation de pratique.

Pour rebondir la situation, il faudrait sans doute insister les apprenants à mener les opérations d'interprétation d'une manière linguistiquement méthodique et stratégique. Ils devraient reconnaître la relation syntaxique, sémantique et morphologique entre chacune dans le texte. S'ils peuvent relever au moins la propriété des mots manquant comme les parties du discours (ex. nom, verbe, adjectif,

préposition, etc.), ils pourraient éliminer les choix incorrects. En outre, la lecture mot-à-mot et aussi le décodage du texte devraient être évités. Une fois la décision est faite, les apprenants devraient aussi penser à la forme des mots telles que l'accord, l'élision ainsi que la terminaison des verbes. Après tout, les apprenants devraient développer les compétences métacognitives. Celles-ci leur permettent de penser à différents paramètres influençant le déroulement des pratiques tels que la préparation, la prévision des obstacles, les connaissances et des compétences exigées, le contrôle des étapes et l'évaluation. Grâce à cette conscience, les apprenants effectuent plus prudemment les processus de travail. La réussite ne semble pas impossible.



Références bibliographiques

- Anderson, N.-J. (2003). Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*, 27, 20–22.
- Batteson, T.-J., Tormey, R., & Ritchie, T.-D. (2014). Approches to learning, metacognition and personality: an exploratory and confirmatory factor analysis. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2561–2567.
- Brown, A.-L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology* 1. NJ: Hillsdale.
- Brown, A.-L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.-J. Spiro, B. Bruce et W.-F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. NJ: Hillsdale.
- Brown, A.-L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.-E. Weinert et R.-H. Kluwe (dir.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. NJ: Hillsdale.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE.
- Fathima, M.-P., Sasikumar, N., & Roja, M.-P. (2014). Enhancing teaching competency of graduate teacher trainees through metacognitive intervention strategies. *American Journal of Applied Psychology*, 2(1), 27–32.
- Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.-B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231–236.

- Flavell, J.-H. (1981). Cognitive monitoring. In W.-P. Dickson (Ed.) *Children's oral communication skills*. NY: Academic Press.
- Flavell, J.-H. (1985). Développement cognitif. In J. Bideaud et M. Richelle (dir.) *Psychologie développementale*. Bruxelles: Mardaga.
- Flavell, J.-H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F.-E. Weinert et R.-H. Kluwe (dir.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. NJ: Hillsdale.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris: Retz.
- Holec, H. (1994). Lexique et didactique du français langue étrangère. *Cahier de l'ASDIFLE*, Actes des 13^e et 14^e Rencontres, Paris, janvier-septembre 1994 [http://fle.asso.free.fr/asdifile/Cahiers/Asdifile_Cahier6_Holec.pdf], consulté le 06.12.2015.
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403–413.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1996). *Affectivité et métacognition dans la classe*. Montréal: les éditions Logiques.
- Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- McCormick, C.-B. (2003). Metacognition and learning. In I.-B. Weiner, W.-M. Reynolds et G.-E. Miller (Eds.) *Educational psychology*, 7, 79–102.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Picoche, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale: Notions fondamentales*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- Rasekh, Z.-E., & Ranjibary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL-EJ*, 7, 1–17.
- Ryan, R.-M., & Deci, E.-L. (2000A). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R.-M., & Deci, E.-L. (2000B). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. *Social Development, and Well-Being. American Psychologist*. 55(1), 68–78.
- Safari, Y., & Meskini, H. (2015). The effect of metacognitive instruction on problem solving skills in iranian students of health sciences. *Global Journal of Health Science*, 8(1), 150–156.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press.
- Tréville, M.C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Yerdelen-Damar, S., Özdemir, O.-F., & Ünal, C. (2015). Pre-service Physics Teachers' Metacognitive Knowledge about Their Instructional Practices. *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 11(5), 1009–1026.
- Zhussupova, R., & Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Social and Behavioral Science*, 228, 595–600.