



Chapitre d'actes

2020

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Fayu diqu hanyu xuexizhe cihui pianwu fenxi yu jiaoxue duice (Erreurs
lexicales des apprenants francophones : analyse et stratégies
d'enseignement)

Poizat, Grace Honghua

How to cite

POIZAT, Grace Honghua. Fayu diqu hanyu xuexizhe cihui pianwu fenxi yu jiaoxue duice (Erreurs lexicales des apprenants francophones : analyse et stratégies d'enseignement). In: Fayu guojia yu diqu hanyu jiaoyu yanjiu (Didactique du chinois dans les pays et régions francophones). Paris (France). Beijing : [s.n.], 2020. p. 2–32.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:140951>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 08.08.2023 15:33

法语地区汉语学习者词汇偏误分析与教学对策

谢红华

[瑞士]日内瓦大学

摘要 词汇是语言的三大要素之一，其重要性不言而喻，可是不管从教学指导性文件、工具书、语法著作，还是从课程设置、教材等方面来看，词汇教学一直是汉语教学的一个薄弱环节。本文通过对笔者在法语地区的多年教学实践中遇到的跟词汇有关的常见偏误现象进行梳理、分析，研究法语地区汉语学习者在词汇上遇到的难点、重点，考察目前对法汉语词汇教学中存在的种种问题，最后对词汇教学对策提出一些想法与建议。

关键词 法语地区汉语学习者 词汇教学 偏误分析 教学对策

作为语言三要素之一的词汇，其重要性不言而喻。“词汇是语言的建筑材料”，没有材料，自然谈不上建筑。没有词汇，发音再好，语法再好，表达也是空谈。语音学习的阶段性十分明显，是汉语初学者学习的主要内容；语法是分层次、分水平、分易难来进行的；而词汇则贯穿学习者的整个学习过程，从第一天到最后一天，学习者一直在学习词汇。对法语地区的学习者来说，因为汉语与法语距离遥远（其他欧洲语言的情况也差不多），属于非亲属语言，法语的母语词汇无法帮助学习者学习汉语词汇，因而词汇习得的任务显得尤其繁重与重要。本文的目的主要是针对目前词汇教学中存在的问题，用笔者从教学实践中收集到的中介语材料，分析法语地区汉语学习者的主要词汇偏误现象，并分类总结其规律；由此明确指出法语地区汉语学习者词汇学习的重点与难点，希望引起广大教师与教材编写者的重视；最后，尝试对教学实践、教学对策提出一些建议。

一、目前词汇教学中存在的问题

词汇如此重要，可是在对外汉语教学的实践中，词汇教学几乎可以说是最不

受重视的一个环节，词汇教学存在各种各样的问题。下面我们从几个方面来看词汇教学的现状。

1.1 词汇大纲

中国国家汉办先后研发过几个词汇大纲：《汉语水平词汇与汉字等级大纲》《高等学校外国留学生汉语教学大纲》《新汉语水平考试大纲》等。这些大纲中跟词汇有关的部分基本上都是按音序、等级排列词，给出汉字和拼音，除此之外再没有多少跟词汇教学相关的说明或解释。所以词汇给大家的印象，似乎就是一个简单的词汇表，少则只有汉字、拼音，多则加上词性、翻译。词汇教学似乎别无他法。

1.2 课程设置

统观各大学和各种语言教学机构的课程设置，我们可以看出词汇教学一直处于从属的地位。我们很容易找到语音课、听力课、口语课、汉字课、语法课（实际上，绝大部分是句法课）、阅读课、翻译课、写作课或者综合课，可很少听说什么地方设置了词汇课或词法课。词汇可以放到任何课堂上来讲，因为大部分的教学都离不开词汇的教学；但也可以不讲，只列出一张词汇表，简单地用翻译法注解。因为对词汇教学没有系统、细致、深入的研究，大部分教材基本不介绍构词法知识，专门的词汇教材也不多见，词汇基本上靠教师个人处理，效果自然就会参差不齐。词汇教学的现状总体上给人的印象就是词汇教学可有可无，可长可短。对于某些照本宣科的老师来说，词汇教学实际上只是空洞的概念。

1.3 教材

随便一本初级对外汉语综合教材，一般开始都有详细介绍语音的部分，课文里也都有详细介绍语法的部分，现在很多教材还增加了汉字知识部分，可是很少有教材把词汇知识作为一个独立分支来介绍的。跟词汇有关的就是课文后的词汇表，这个词汇表可以说是千篇一律，由生词、拼音、词性、翻译组成，好像词汇知识的内容就是它的发音、词性和在外语中的对应语义（这个对应语义常常还有翻译不准确甚至错误的地方）。至于这个词跟它的构件是什么关系、这个词跟别的词可以有什么联系、跟它的近义词的区别是什么、用法如何、跟所给出的外

语对应词是否完全相等等内容，教材一般不涉及，也没有太多详细、准确的说明。汉语词汇的义项非常丰富，可是多数教材缺乏对汉语词汇不同义项进行教学的合理安排。这一缺陷在汉语水平词汇大纲中也有所体现，一个词只出现一次，是否应该教授所有的义项？如果不是，先教哪个后教哪个？比如一个看似简单的“请”，就有请进、请问、请你、请他出去、有请等不同的用法，是出现“请”的时候都说清楚，还是分步来进行？如果分步，谁先谁后？再比如，“学习”就是 *étudier* 或者 *apprendre*，至于它是否只有一个义项，它跟两个构成语素“学”“习”是什么关系，跟学生、学校、大学、教学、汉学等词有什么联系，跟学好、学医的结构形式是否一样，是不是其对译词 *étudier* 或 *apprendre* 的所有义项都可以说成“学习”，诸如此类问题，学生只好自己去琢磨了。

1.4 工具书

字典、词典等工具书的误导作用不可低估。每位教师都有这样的经历，学生来找老师争辩，不明白为什么他对某个词语的运用是错的，因为他是根据词典对这个词的翻译来造句的。一个典型的例子是“些”及由“些”组成的词语，如一些、有些、这些、那些、哪些的翻译，说“些”是 *quelques* 或 *plusieurs* 的意思，是不全面、不准确的，因为实际上“些”表达的是不定量，根据上下文它可能是几个、几百个，甚至几千个、几万个。“图书馆里有一些中文书”一句中，中文书是几十本还是几十万本，完全得看这个图书馆的规模。所以，“些”更接近法语的不定冠词 *des* 或英语中的 *some*，而不只是“几个”的意思。

造成这种情况的原因是多方面的。比如，人们一贯认为词汇学习没有什么共性，纯粹是学习者的记忆工作，每个人记忆的方法、速度、角度不同，必须自己在实践中摸索，找到适合自己的记忆方法，所以没什么可教的。另外，跟大部分的印欧语言相比，汉语没有严格的形态变化，词法不很发达，词语的构造似乎没有明显的规律，所以词汇学习主要靠死记硬背，没有规律可循。再者，对各种母语背景的汉语学习者的中介语目前还缺乏系统、深入的研究，反馈太少；对法语背景汉语学习者中介语的系统研究成果（谢红华，2018）刚刚出版，这些研究成果应用到教材编写、教学实践上可能还需要一些时间。

正因为词汇教学没有得到应有的重视，目前学生的词汇学习存在许多问题。

其中，最大的问题是汉语学习者词汇量不足，尤其是中高级阶段的汉语学习者；另外，还存在汉语学习者区别近义词的能力比较差、母语的负迁移现象到处可见等问题（张和生，2010）。

二、偏误分析与探源

中介语的收集与分析对教学起着不可忽视的作用，特别是其中对偏误部分的分析。偏误分析有很多方法：可以按词性来分析；按语言的要素来分析；按偏误的性质来分析，如遗漏、误加、误代、错位、分化、杂糅等；按语际之间的因素来分析，如母语的负迁移；按语内的因素来分析，如目的语的规则泛化等。

这里，我们从语音偏误与词形偏误、词性偏误、词义偏误、词语搭配偏误、个别词语用法偏误、语体偏误与风格偏误几个方面来列举汉语学习者跟词汇学习有关的偏误现象，对它们进行分类并力求总结其规律。

2.1 语音偏误与词形偏误

语音偏误根据偏误原因主要有两种情况：一是因为同音词而误；二是因为近音词而误。如果老师接受学生用电脑打印作业，那么要特别注意同音词问题，由于汉字多、音节少，汉语存在大量的同音词，尤其在电脑打字的情况下，很容易出现同音词的误用。

近音词偏误经常是因为两个字声、韵母相同但声调不同，如那一哪、受到一收到、眼睛一眼镜、既（然）一即（使）、买一卖、子一字、种一钟。当然，近音词偏误除了音近，还有形近或意义相关等其他原因，高频错误怎么一这么、怎么一什么即属于这一类型。

词形偏误与汉字书写相关，其原因多种多样，而词形相似是最重要的原因之一，如我一找、住一往、很一得、己一已、土一士、复一夏。

如果两个汉字既形近又音同或音近（有共同的声旁时它们不仅形近，而且可能音同或者音近），就更容易出错，如：晴一睛、记一纪、租一祖。

这一类偏误还有一种情况是双音词中两个语素的顺序颠倒。汉语中两个语素可以颠倒的双音词的数量并不多，可分成两类：一类是颠倒前后的意义完全不

一样，如语法—法语、故事—事故、现实—实现，对于这一类，学生一般不会出错，因为它们的意义不同，有的词性也不同，使用的语境区别比较大；另一类是颠倒前后意思基本相同或相近，如再—不再、合适—适合、演讲—讲演、色彩—彩色、开展—展开、为难—难为、式样—样式，此类词偏误的现象就比较常见，这实际上是近义词的区分的问题，我们将在 2.3.4 中详细分析。

最后一种现象是两个词有共同的语素，给学生造成视觉上的错觉，容易混淆。一个典型的例子是由“不”与“得”组成的多对词语，如不得—一了不得、不由得—由不得、巴不得—恨不得、不得—不得已—不见得。这些固定词语有两个、甚至三个共同的语素，不仅形似，而且意义也密切相关，即使是高年级的学生也经常混淆。

2.2 词性偏误

过去，有人认为汉语教学中不用讲词性，因为汉语没有严格的形态变化，词性是由词在句子中的位置和功能决定的。但大多数人认为词性在汉语教学中非常重要，因为大部分的词都有单一的词性，少部分的兼类词其词性也可以标明。连 2005 年出版的供汉语母语者使用的工具书《现代汉语词典》（第 5 版）都给全部的词标上了词性。目前，绝大多数的对外汉语教科书，新、旧《汉语水平考试大纲》都给所列词语标上了词性。

标注词性有助于法语母语者的汉语学习，这是毫无疑问的。习惯于形态严格的欧洲学生本能上就需要了解词性。多数情况下，标明词性已经可以避免很多偏误，需要注意的只是个别的情况。下面我们根据偏误的原因来列举、分析教学中最常见的跟词性相关的偏误现象。

（一）汉语词的词性跟法语中对应词的词性不对等造成的偏误。既然大部分教材都用翻译法来解释词语，一般也没有别的说明，学生就自然而然地把汉语词与法语对应词完全对等起来。对学生来说，这两个词不仅意义对等，而且词性、用法也都是一样的。如果给“一会儿”只注 un moment，学生就会以为“一会儿”是时间名词，必须把它放在动词或形容词之后。

（1）*山上的天气晴一会儿，阴一会儿。——山上的天气一会儿晴，一会儿阴。

En montagne, il fait tantôt beau tantôt sombre.

实际上，学生要表达的是副词的“一会儿”，相当于法语的 tantôt...tantôt...

表示两种情况交替，此时，“一会儿”应置于动词或形容词之前。又如“有一点儿”，翻译为 *un peu*，于是学生就以为“有一点儿”跟“一点儿”是一回事，都是名词，但如果把“有一点儿”译成 *légèrement*，就既说明了它是程度副词，也说明了它跟“一点儿”存在区别。还有“一点儿”与“一下儿”，也常常都被注为 *un peu*，可是前者指的是数量，后者指的是时段，如果能分别注成 *une petite quantité* 与 *un petit moment*，不仅更加准确，而且能避免两者的混淆。

(二) 没弄清楚词类内部的小类造成的偏误。例 2 中的“经常”可以做副词，也可以做非谓形容词，但学生常把它当作谓形容词。目前多数教科书只注“形容词”，不注小类。我们花了很多精力让学生牢记汉语的形容词跟法语的不一样，因为前者可以直接充当谓语，但必须同时指出有一部分形容词是非谓形容词。而目前大部分教材都不把谓形容词与非谓形容词分开。再有，动词只注“动词”不注及物、不及物小类。例 3 中的“成功”是不及物动词，可是学生不知道，以为它跟法语的对应词 *réussir* 一样，是及物动词。

(2)* 在这个城市偷自行车很经常。——这个城市经常有人偷自行车。

Le vol de vélo est très fréquent dans cette ville.

(3)* 老师让我们复习汉字后成功每个测验。——老师让我们复习汉字，并通过所有的测验。

Le professeur nous demande de réviser les caractères et de réussir tous les tests.

(三) 混淆不同词性造成的偏误。

1. 把“双音节动词可以当名词用”的规律泛化，以为所有的双音节动词，包括离合词都可以当名词用。笔者认为，应该把“离合词一般不当名词用”作为一条规律来说明，不可以当名词用的双音节动词也应该特别指出。如：

(4)* 今年夏天我们将一起准备好这个结婚。——今年夏天我们将一起好好儿准备这个婚礼。

Cet été nous allons bien préparer ensemble ce mariage.

2. 混淆形容词与名词造成的偏误，如意义—有意义、意思—有意思、能力—有能力，名词前加“有”后才能变成形容词性词组。

(5)* 大学安排很多意义的活动。——大学安排了很多有意义的活动。

L'université organise beaucoup d'activités intéressantes.

3. 混淆指示代词与疑问代词造成的偏误。这类偏误都跟疑问代词的非疑问功能（疑问代词的活用）有关。这种疑问代词的非疑问功能的用法、句式跟法语的表达方式相差非常远，必须重点练习。在学习疑问代词活用的过程中，教师应该明确指出，这类句式中它们都是疑问代词，而不是指示代词。如：

(6)* 你喜欢哪个，就拿那个。——你喜欢哪个，就拿哪个。

Tu prends ce que tu aimes bien.

4. 混淆副词与形容词近义词、动词近义词、名词近义词造成的偏误。副词与其他词类的区别也应该成为副词教学的组成部分之一，细分起来有几个方面：一是很多形容词都可以做状语，修饰动词，两者之间有时加“地”，有时不加，但它们不是副词；另一方面，很多近义词之间的区别仅仅在于词性，而学生不知道，结果造成偏误，如刚才一刚刚、突然一忽然中，每组的前一个词都不是副词，可以有很多功能，而后一个词都是副词，只能充当状语。例7中的“恐怕一害怕”意思相近，但“恐怕”在这里已经虚化成副词，表示估计、担心（不好的事情会发生）。

(7)* 很多人恐怕最后一个体制不稳定。——很多人害怕最后一个体制不稳定。

Beaucoup de gens craignaient que le dernier régime n'était pas stable.

2.3 词义偏误

学生对词义的不正确或不准确的理解也会造成偏误。因为大多数教材的词汇解释都只给出了相应的外语词，没有例子，也没有具体说明生词与学过的近义词的区别，所以学生常常对词义一知半解，用起来就会产生偏误。

下面我们举一些有代表性的例子，每个例子都说明了如何释义才能避免偏误。2.3.1、2.3.2 与 2.3.3 是母语与目的语语际之间的偏误，2.3.4 与 2.3.5 是目的语内的偏误。

2.3.1 因汉法对应词的解释不够准确或不够全面造成的偏误

很多课本，特别是初级教材的词语解释一般都使用翻译法，这无可厚非。只是简单的一对一的翻译是不够的，有时甚至会误导学生。词汇部分的解释必须加以改进，最好增加适当的说明，让学生先入为主，避免产生偏误，这是词汇教学最急需的。比如，“别”和“另”在课本中都翻译成 *autre*，这个解释并没有错，但显然是不够的，因为单靠这个解释，学生就会写出下面的句子。

(8)*我有两个弟弟,一个15岁,别的13岁。——我有两个弟弟,一个15岁,(另)一个13岁。

J'ai deux petits-frères, l'un a quinze ans, l'autre treize ans.

所以注释时至少得说清楚,在 *autre* 这个意义上,“别”不单用,应该说“别的”,而且肯定是复数,两个及两个以上才能用“别的”,所以准确的对应词该是 *autres*。“另”的习得一般在“别”之后,也不单用,格式是“另+一+量词”,肯定是单数。在释义时,可注明“单数”,并与“别”做比较,这样既复习了“别”,也区分了“另”与“别”。又如“旅游”和“旅行”,法语解释都是 *voyager* 或 *voyage*,学生不知道它们的区别,就有了下面的错句。

(9)*她不喜欢在联合国工作,因为要常常旅游。——她不喜欢在联合国工作,因为要常常旅行。

Elle n'aime pas travailler à l'Office des Nations Unies, car il faut souvent voyager.

如果在解释“旅游”时注明 *touristique*,说明“旅游”是游玩;而“旅行”则注明 *touristique ou pour affaires*,说明“旅行”既可以是游玩,也可以是为了工作,就会避免这个偏误。

教材当然不可能做到面面俱到,老师在讲解生词时,必须考虑学生已经学过的近义词,加以比较,把它们的区别讲清楚。这样的“先入为主”就可以尽量避免学生出错。

2.3.2 因同译词^①造成的偏误

大量的同译词常常成为偏误的根源。翻译没有错,可是学生不知道这些同译词之间有什么区别,以为它们都是一样的,可以互相代替。实际上,它们或者有词义上的细微的差别,或者用法有所不同。

这个问题存在于各个学习阶段。比如,“请”“请问”是初级教材第一课或第二课就会学到的词语,如果都被译成 *s'il vous plaît*,就有问题。“请”不完全等于法语的 *s'il vous plaît*，“请问”可以单用,但后面紧跟的一定是一个问句,而 *s'il vous plaît* 引出的可以是问句,也可以不是问句。所以,如果使用翻译法来释义,就必须更加准确。比如,可以用 *prier de* 来注“请”,因为 *prier de* 后面也一定要跟一个动词;单用的“请问”则可以注 *je vous en prie / s'il vous plaît*。又

① “同译词”指用相同的外文词来详释不同的汉语词语的现象。

比如“试”，所有的教材都注为 *essayer*，可是，没有一本教材清楚地指出这个词极少单用，一般要重叠使用或搭配使用，如“试试”“试一试”或常用于“试一下儿”或“试着……”中，学生如果不知道这个用法，就会说出“*我不知道我有没有能力，可是我试”“*我试说这个句子”这样的错句。“停”也有同样的问题，只说它是 *arrêter* 的意思很不够，因为所有的学生都会根据这个注释说出“*车在红灯前停”“*十二点了，我停复习”之类的错句。“停”常见的用法是后面跟一个单音节名词，如“停车、停电、停水、停工”等；或者作为不及物动词用，如“雨停了”“手表停了”；或者带时段补语，如“停了三个小时”“停了一会儿”。下面的 2.5 节还会讲到这个问题。可见，讲词的用法非常重要。

中高级阶段的汉语教学中这样的例子也很多，比如，汉语的“事实、真理、真相”都可以跟法语的 *vérité* 对等，而汉语中这三个词并不是完全对等的。

(10)* 他发现了事实的真理。——他发现了事情的真相。

Il a découvert la vérité de cette affaire.

(11)* 真理不是这样。——事实不是这样的。

La réalité n'est pas ainsi.

“真理”是哲学意义上的概念，“事实”是事情的真实情况，“真相”也是事情的真实情况但强调区别于表面的或假造的情况。这三个词虽然法语都可以说 *vérité*，但在汉语中大多数情况下是不可互换的。

2.3.3 因母语的多义词造成的偏误

很多偏误是由母语的多义词造成的。成年人学习目的语都是建立在母语的基础之上的，母语的知识会对目的语的学习产生极大的影响。一般来说，法国当地汉语教师的法语都比较好，在一定程度上知道学生可能会出现的问题。如果当地汉语教师能认真思考学生的偏误，找出原因，就可以在以后的教学中“先入为主”，避免偏误。

比如，“家”与“家人”，法语都可以用 *famille* 来表达；绝大部分教材的生词表中只出现了“家”，不出现“家人”，更没有说明两者的区别。“家”与“房子”，法语都说 *maison*，好像没有什么太大的区别，因为 *Ma maison n'est pas à Genève* 和 *Ma famille n'est pas à Genève* 都可以说成“我的家不在日内瓦”。于是，

学生就会说:

(12)* 昨天我跟家一起去中国饭馆吃饭。——昨天我跟家人一起去中国饭馆吃饭了。

Hier, je suis allée manger au restaurant chinois avec ma famille.

(13)* 日内瓦家一个比一个贵。——日内瓦的房子一个比一个贵。

Les maisons à Genève sont toutes plus chères les unes que les autres.

避免这些偏误本来是很容易的事情,只要在学“家”时(一般学了几个星期的汉语后,在介绍家庭情况的课文里就会出现“家”这个词),特别说明“家”指的是“家庭”,需要表达 *membre de famille* 时必须用“家人”,而 *maison* 的义项 *lieu*、*construction* 则必须用“房子”。词汇教学如果加上这些简单的说明,学生的偏误就会大大减少,甚至消失。

又如法语的 *chose* 是一个使用频率极高的口语词,学生一概用“东西”来翻译,但他们不知道“东西”与“事/事情”有何区别。

(14)* 今年,他们都要做一个重要的东西。——今年,他们都要做一件重要的事情。

Cette année, ils veulent tous faire une chose importante.

(15)* 为了环保,我们在我家做下面那几个东西。——为了环保,我们在家做下面几件事。

Pour protéger l'environnement, nous faisons les choses suivantes à la maison.

看了这些句子,我们就知道在汉语教学的初级阶段至少得说明“东西”是表示具体物品的 *chose*; 而“事情”是抽象的,应翻译成 *affaire* 或 *événement*。

这种因母语负迁移造成的偏误非常普遍,必须引起同人的高度重视。

2.3.4 因不清楚近义词的细微差别造成的偏误

汉语本身存在大量的近义词,到了汉语学习的初级阶段后期或中级阶段,学生会遇到很多近义词,在课堂上,教师也经常用学过的近义词来解释生词。这时,如果教师没解释近义词之间的差别,学生就会以为这两个近义词是完全对等的,在任何语境下都可以互换,于是就出现了偏误。所以,教材应当根据学生的水平,适当地、有针对性地注明汉语近义词的细微差别,这也是词语解释的一个重要部分。

细分起来有以下几种情况。

（一）单、双音节近义词偏误。汉语中存在大量的单、双音节近义词，几乎每一类词都存在单、双音节近义词。它们虽然义近但也有一些不同，选择时有很多限制因素（谢红华，2000a）。无论哪个程度的学生都会遇到单、双音节近义词的选择问题，如国—国家、学—学习、帮—帮助、刚—刚刚、快—赶快、急—着急、从—自从、或—或者等。很少有教材明确说明它们的区别，如果学生不了解它们之间的区别，偏误就很难避免。

这类偏误形成的原因还有其他两个方面：一是法语地区的汉语教学比较重视汉字，很多教师都是“字本位”理论的支持者，“字本位”理论最大的缺点是学生不大了解字与词的区别，也多不了解语素与词的区别，结果就是很多不能独立使用的语素也被学生当作词来使用；二是大学中文系或汉学系的学生一般也学习古代汉语，而古代汉语以单音节词为主，学生搞不清哪些单音节词只能出现在古代汉语中而不能用于现代汉语，哪些单音节词只能在书面语里或一些固定用法中出现。下面是一些实例。

（16）* 他们要骑自行车去这个离瑞士这么远的国。——他们要骑自行车去这个离瑞士非常远的国家。

Ils voulaient aller à vélo dans ce pays si loin de la Suisse.

（17）* 天上有彩虹的色。——天上有彩虹般的颜色。

Il y avait dans le ciel les couleurs de l'arc-en-ciel.

（18）* 我们能住姥姥的家庭。——我们能住姥姥家。

Nous pouvons habituer chez ma grand-mère (maternelle).

“国”与“国家”、“色”与“颜色”基本同义，但它们的使用环境不一样；“家”与“家庭”都可以表示抽象的概念，但“家庭”不可以表示实物的房子。如果用两者来互相注释，学生必然会造出错句。

（二）因拥有共同语素造成的近义词偏误。拥有共同语素的近义词（上面提到的单、双音节近义词一般也拥有共同的语素），如巨大—重大、意思—意义、本身—本人、一点儿—有点儿、已经—曾经等。这些近义词的区别不仅仅表现在词义上，同时也表现在用法上。这类偏误很多，希望能引起广大同人的充分重视。请看下例。

（19）* 对我而言，这两个故事都具有巨大的意思。——对我而言，这两个故事都具有重大的意义。

Pour moi, ces deux histoires ont toutes une signification importante.

(20)* 我去年买的衣服曾经不流行了。——我去年买的衣服已经不流行了。

Les vêtements que j'ai achetés l'an dernier ne sont déjà plus à la mode.

(21)* 我很开心, 可是也妒忌一点儿。——我很开心, 可是也有一点儿妒忌。

J'étais très contente, mais en même temps aussi un peu jalouse.

“巨大”一般修饰具体的事物, 如“巨大的工程”。“意义”也有“意思”(sens)这一义项, 可是“意思”没有“价值”(valeur)这一义项。“已经”表示动作完成, “曾经”表示过去的经历。跟“一点儿”与“有一点儿”有关的错句实在太多了, 主要是因为学生对“有一点儿”一般位于形容词或心理动词之前这一点没掌握好, 以为跟“一点儿”或“一下儿”用法一样; 或者以为“一点儿”有副词的功能。

(三) 一般近义词的偏误。有的近义词并没有共同语素, 它们或者在意义上有细微的差别, 或者对句法有特殊的要求。如说—告诉、懂—明白 / 理解、知道—认识、同—一样等。

(22)* 我说我朋友我明天不在家。——我对我朋友说, 我明天不在家。 / 我告诉我朋友, 我明天不在家。

J'ai dit à mon ami que je ne serais pas à la maison demain.

跟“告诉”相反, 在表达“说话”这个意义时, “说”一般不带双宾语(表达“责备”意义时才可以带双宾语), 指人的宾语要由介词引出。所以“说”与“告诉”虽然是近义词, 可是用法不一样。跟“说”意义相近的还有讲、谈、聊、讨论等。学一个新词时, 用学过的近义词解释新词是一个极好的方法, 因为这样可以复习旧词, 但这样做必须同时照顾学生的水平, 讲清楚近义词之间的区别。“讲”是“说”的意思, “讲话”与“说话”意义相近, 但不可以处处互换, 比如“领导发表了重要的讲话”中的“讲话”就不可以换成“说话”, 因为后者不可以当名词用。讲故事、讲课、讲道理等搭配中的“讲”也都不可以换成“说”。

2.3.5 虚词的语义与功能偏误

大多数的虚词没有具体的意义, 只具有某种语法功能。如果学生不清楚其功能, 也会出错。最常见的是“和”, 所有的课本都把“和”翻译成 et 而没做具体的说明, 结果学生都以为“和”等于 et, 不知道“和”只可以连接名词性成分。就是到了高年级, 在口语中, 学生仍用“和”来连接句子, 或作为句子停顿、寻

找下句的拖延词。教师在教授“和”时，至少得强调“和”只能连接名词或名词性词组，说清楚连接动词性词组可用也、还、又等，连接句子可用还有、而且、另外等。在口语中，最常见的是什么也不用，只短暂地停顿；书写时用顿号（、）或逗号（，）表示。

(23)* 这个旅行很安静和有意思。——这次旅行很安静，很有意思。

Ce voyage a été très calme et intéressant.

再如“还是”与“或者”，前者多用于疑问句中，后者多用于陈述句。学生如果不了解或者忘记了这些规则，就会出现类似例 24 的错句。例 25 中“可是”与“却”都表示转折，但性质不同，前者是连词，位于主语之前；后者是副词，位于主语之后。

(24)* 我明天还是后天给你打电话。——我明天或者后天给你打电话。

Je te téléphonerai demain ou après-demain.

(25)* 我们决定去公园，却天气不好。——我们决定去公园，可是天气却不好。

Nous avons décidé d'aller au parc, mais il ne faisait pas beau.

有些虚词，如副词、介词、连词，有意义上的细微区别。比如，但是、不过、就是、反而都可以翻译成 mais、cependant，可是其意义并不完全相等。

(26)* 食堂饭菜没有太多的选择，就是很方便。——食堂的饭菜没有太多的选择，不过很方便。

La cantine ne propose pas beaucoup de choix de nourriture, mais elle est très pratique.

“就是”和“不过”都表示限制性的转折，但是“不过”之后的内容可以是褒义的，也可以是贬义的；而“就是”之后的内容一般只能是贬义的。所以上句中的“就是”应改为“不过”。

(27)* 春天来了，但是更冷了。——春天来了，反而更冷了。

Le printemps arrive, mais il fait encore plus froid (qu'avant).

按正常的逻辑，春天比冬天暖和。所以，如果春天不暖和，而且比冬天更冷了，应该用的连词是“反而”而不是“但是”，因为“反而”表示两层逻辑关系，一是转折，二是递进。

介词对、给、向、为、替都可以引出表人的宾语，都可以翻译成 à quelqu'un，可是其具体语义有所区别。“跟”也可以引出表人的宾语，可是意思是“跟……”

一起”，而不是“对（面对）”的意思。

(28)* 因为她跟我总是很诚实。——因为她对我总是很诚实。

Parce qu'elle est toujours très honnête avec moi.

(29)* 为什么政府跟和平主义者那么残酷？——为什么政府对和平主义者那么残酷？

Pourquoi le gouvernement se montre-t-il aussi cruel envers les pacifistes?

即使……也……、哪怕……也……、再……也……，都是表示假设的逻辑关系，但是也有不同之处。“即使”比“哪怕”适用面更广，因为它是中性的；“哪怕”因为“怕”，所以引出的肯定是不好的情况，比如下面的句子就不可以用“哪怕”。

(30)* 哪怕他们继续投资，工厂也会关闭。——即使他们继续投资，工厂也会关闭。

Même s'ils continuent à investir, l'usine sera quand même fermée.

在“再……也……”格式中，“再”之后大多是形容词，而且句首可以加上“即使”或“哪怕”（后者只用于引出不好的情况）。

(31)* 再不休息也得把小说看完。——即使不休息，也得把小说看完。

Je dois finir de lire ce roman, quitte à ne pas pouvoir me reposer.

2.4 词语搭配偏误

词语搭配问题既是词汇问题，又是语法问题，单讲词义是不够的，还要讲用法，而用法的一个重要方面就是词语的搭配。在这里，我们举例分析母语为法语的汉语学习者的一些常见的词语搭配偏误。

2.4.1 名词性词语之间的搭配偏误

（一）量词与名词搭配偏误。错用量词是汉语初学者最常见的偏误之一，而“个”的泛化（例 32 与例 33）与量词的遗漏（例 34）则是量词偏误中出现频率最高的两种。

(32)* 我不要一个汽车。——我不要一辆汽车。

Je ne veux pas une voiture.

(33)* 每个小事情可以保护我的世界。——每件小事情都可以保护我的世界。

Chaque petite chose peut protéger ma Terre.

(34)* 我们每晚上打电话。——我们每天 / 个晚上都打电话。

Nous nous téléphonons chaque soir.

有时，量词与名词会出现混淆，特别是一些可以充当量词的名词。

(35)* 我要一个瓶啤酒。——我要一瓶啤酒。

Je veux une bouteille de bière.

(36)* 我父母跟一群组人离开了。——我父母跟一群人离开了。

Mes parents sont partis avec un groupe de personnes.

极少数的名词如天、年等不跟量词搭配，忘了这一点就会出现下面的偏误。

(37)* 每个年我和我父母捐钱给 WWF。——每年我和我父母都捐钱给 WWF。

Chaque année mes parents et moi faisons don à WWF.

(二) 主宾搭配偏误。主语与宾语的搭配不合适也会造成偏误，如下句“精力”一般用于人，这里应用“能量”，这两者法语都可以说成 énergie。

(38)* 春天有很多精力。——春天的大自然有很多能量。

Au printemps, la nature a beaucoup d'énergie.

2.4.2 动词和名词的搭配偏误

(一) 动宾搭配偏误。汉语的动词非常丰富，有的动词用法比较复杂，是教学的难点。建议在教授动词的时候，教师要讲清楚这个动词可以跟哪些或哪类名词搭配，至少要讲清楚常见的搭配，避免学生造出错误的句子。

(39)* 我不同意你。——我不同意你的看法。

Je ne suis pas d'accord avec toi.

(40)* 他们不是朋友了，交上了对手。——他们不再是朋友了，变成了对手。

Ils ne sont plus amis, mais sont devenus adversaires.

(41)* 根据可信的专家…… ——根据可信的专家的看法……

Selon les spécialistes dignes de confiance...

例 39 中汉语的动词“同意”后不可带指人的名词，这一点跟法语正好相反，如果教材或教师不明确指出这一点，而只把这个词跟 être d'accord、être de l'avis de 简单地对等起来，那学生肯定会造出错误的句子。例 40 可以说“交上了朋友”，不可以说“交上了对手”。例 41 中“根据”后面的中心语必须是意见、看法、研究、调查、考察之类的词语，不可以是表人的词语，这跟法语的 selon 的用法不一样。

(二) 主谓搭配偏误。主语与谓语的搭配也主要是名词和动词的搭配问题，

下面两句中“消息”与“播放”、“车”与“倒下”的搭配都不合适。

(42)* 这个消息在校园播放了。——这个消息在校园传开了。

Cette nouvelle s'est répandue sur le campus.

(43)* 车离开公路，在一个悬崖倒下。——车离开公路，从一个悬崖滚下。

La voiture a quitté la route, fait un tonneau et chuté au bas de la falaise.

2.4.3 形容词和名词的搭配偏误

跟动词和名词的搭配一样，形容词和名词的搭配也有很多句法限制，必须一个一个地掌握，不可生造。常见的偏误有两种情况：形容词做定语的偏误和形容词做谓语的偏误。

(一) 定中搭配偏误。

(44)* 你怎么会说这些坏词？——你怎么会说这些难听的词？

Comment peux-tu prononcer ces vilains mots?

(45)* 他终于找到了一个微小的房间。——他终于找到了一个极小的房间。

Il a finalement trouvé une chambre minuscule.

“坏”可以修饰表示人、脾气、天气等的名词，但不能修饰“词”；“微小”一般只用于修饰抽象名词，如作用、力量、进展、进步等，不能修饰具体名词“房间”。

(二) 主谓搭配偏误。

(46)* 我的成绩一直很低。——我的成绩一直很差。

Mes résultats scolaires étaient toujours très médiocres.

(47)* 这部电影很感动。——这部电影很感人。/ 这部电影感动了大家。

Ce film est très émouvant.

“成绩”可以说很好或很差，“分数”才可以说很高或很低。“感动”(émouvoir)与“动人/感人”(émouvant)涉及主动与被动的区别，还有“累、疲劳”(fatigué)与“累人”(fatigant)，“生气”(être en colère)与“气人”(rendre quelqu'un en colère)这两组，每组的前者是主语处于某种状态，后者是主语让某人处于这种状态(使动用法)。

2.4.4 否定副词与动词(状语与中心语)的搭配偏误

这涉及现代汉语的三个常用的否定副词——不、没、别的区别与用法。初学者常见的偏误首先是动词“有”前用“不”，这一偏误当然也可视为“不”的泛化；其次是在祈使句中把否定词“别”误用为“不”。

(48)* 你决不没有时间! ——你绝对没有时间!

Tu n'as absolument pas le temps!

(49)* 父母让你不看电视。——父母让你别看电视。

Tes parents te demandent de ne pas regarder la télé.

2.4.5 关联词语的搭配偏误

关联词语的搭配有三种偏误：一是关联词语本身的遗漏；二是混淆了形近或义近的关联词语；三是误用关联词语。

(一) 关联词语的遗漏。汉语大部分的关联词语都是成双成对的，这跟现代法语里的情况正好相反，所以学生的偏误可能是单纯由于记忆造成的，也可能是受母语的影响造成的。一般来说，关联词语的连词部分（也就是前置的从句部分的连词）不会被遗忘，因为复句的两个分句的逻辑关系主要由它们来承担，这些连词一般都有具体的逻辑意义，如虽然（bien que）、如果（si）、因为（parce que）、既然（puisque）等，可是后置的主句部分的副词或连词就经常被遗忘，如都、也、就、才、可是等。如：

(50)* 虽然我的工作很无聊，我很喜欢我的同事。——虽然我的工作很无聊，可是我很喜欢我的同事。

Bien que mon travail soit très ennuyant, j'aime beaucoup mes collègues.

(51)* 如果你保护环境，你都会保护你和你的家人。——如果你保护环境，同时也就是保护你自己与你的家人。

Si tu protèges l'environnement, tu protèges toi-même et ta famille.

(二) 混淆形近或义近的关联词语。有的关联词语拥有相同的构成语素，有的关联词语只有一字之差，有的是词序不同，有的意义相近，这些都会造成偏误。最常见的偏误发生在以下几组关联词语之间。

只有……才……，只要……就……

既然……就……，即使……也……

不管……也……，尽管……也……

不是……就是……，不是……而是……

因为……所以……，之所以……是因为……

宁可……也不……，与其……不如……

请看实例：

(52)* 只要有文凭,才找到好工作。——只要有文凭,就会找到好工作。

Il suffit d'avoir un diplôme pour trouver un bon travail.

(53)* 不是看美术展览或读美术的书,也是画画儿。——不是看美术展览或读美术的书,而是画画儿。

Il ne s'agit pas de visiter des expositions ou de lire des livres d'art, mais de peindre.

(54)* 不管洗碗很麻烦,也不用一次性塑料餐具。——尽管洗碗很麻烦,也不用一次性塑料餐具。

Bien qu'il soit embêtant de faire la vaisselle, nous n'utilisons cependant pas de couverts jetables.

(三) 误用关联词语。关联词语的误用,有时是因为学生搞不清楚两个分句的逻辑关系,有时因为受母语的影响,导致关联词语搭配不当。下面的偏误很有代表性,“因为”与“以便”为误用,“可是”与“还”位置不对。

(55)* 我还喜欢旅行,以便可以说外语。——我喜欢旅行,还因为可以说外语。

J'aime voyager, c'est aussi parce que je peux pratiquer les langues étrangères.

(56)* 中国经济发展得非常好,可是在中国有非常富的人,因为也有非常穷的人。——中国经济发展得非常好,在中国有非常富的人,可是也有非常穷的人。

L'économie chinoise se développe très bien; en Chine il y a des gens très riches, mais il y en a des très pauvres.

因此,在关联词语的教学中,要特别注意指出这些关联词语的区别。

2.5 个别词语用法偏误

有的词用法比较特殊,教师如果不对学生做特别的讲解,进行特别的训练,学生出现偏误的概率会很高。比如前面2.3.2节说到的停、试,还有半、多、使等。

(57)* 现在五半点。/ 现在五点一半。——现在五点半。

Il est cinq heures et demie.

(58)* 大学的图书馆有多汉语书。——大学的图书馆有很多汉语书。

Il y a beaucoup de livres en chinois à la bibliothèque de l'université.

(59)* 父母使我同意弟弟的选择。——父母让我同意弟弟的选择。

Mes parents me demandaient d'approuver le choix de mon frère.

跟“半”相关的问题有三个:一是“半”的位置(在量词之后);二是“刻”

使用规则的泛化,表示钟点必须说一刻、三刻,没有一半、两半的说法;三是表达“半”的意义的,法语中有 *demi* 和 *moitié*, 其中 *demi* 就是“半”,而 *moitié* 是名词,是“一半”或者“半+量词”。“多”有很多用法,学生容易混淆,偏误非常多,建议每学习一个新用法,都要复习学过的意义与用法,最后列个表,归纳一下,让学生集中练习。“使”是使动词中偏误最多的一个,教“使”的时候,教师一定要说明“使”只有“让”的“致使”义(无意识的、自然的结果),而没有“让”的“使令”义(故意、人为的结果)。

还有十、百、千、刻前面的“一”经常漏掉,因为法语中不用。

(60)* 我还你一百十法郎。——我还你一百一十法郎。

Je te rends cent dix francs.

(61)* 我们中文系大概千多学生。——我们中文系大概有一千多名学生。

Il y a environ mille étudiants dans notre département de chinois.

(62)* 明天得六点刻起床。——明天得六点一刻起床。

Demain on doit se lever à six heures et quart.

有些结构也不太容易掌握。“越来越……”问题不大,可是“越……,越……”的偏误就很多。

(63)* 越我想去,越她不想去。——我越想去,她越不想去。

Plus je voulais y aller, plus elle ne voulait pas y aller.

(64)* 我越工作,他越批评。——我工作越多,他对我的批评也越多。

Plus je travaille, plus il me critique.

前一例是位置的问题,后一例是由于学生不完全了解“越……越……”句式中的两个成分必须具有可量化性特点造成的。实际上“越……,越……”的用法比法语的 *plus... plus...* 的限制要多得多。

在教学中,广大教师应该注意收集学生经常出错的词语,然后认真研究其根源,不要只满足于改正,要多问几个为什么。这些研究成果会对以后的教学起积极作用。

2.6 语体偏误与风格偏误

2.6.1 口语与书面语的偏误

跟法语比起来,汉语的口语形式与书面语形式的区别比较大。一般来说,学生在初级阶段接触的主要是口语词汇,在中级阶段既有口语也有书面语词汇,到

了高级阶段主要是书面语词汇。可以说的词有时不可以写，阅读中学到的词有时不可以用在口语中，这些情况并不罕见，学生经常搞不清楚。另外，大学里的汉语专业一般也学古代汉语，古代汉语的一部分词语仍用于现代汉语书面语，但相当一部分不用了，学生不容易分清楚哪些可用哪些不可用。

目前，如何在教学实践中教授词语的语体风格等知识，仍是一个待研究的问题。最简单的做法是在解释词语的用法时，加上“口语”或“书面语”的说明，但这两者的区别有时并不分明，或者加了说明用处也不大。可喜的是，已经有学者（冯胜利、胡文泽，2005；冯胜利，2006）为书面语的研究与教学提出了一些积极的建议。

语体偏误的一个典型的例子是单、双音节近义词的选择偏误。汉语中存在大量的单、双音节近义词，它们的区别是多方面的，但其中一个重要的方面是语体色彩的差别。研究证明，46.9%的单音节近义词具有口语色彩，19.4%（多用于特定格式）的单音节近义词具有书面语色彩，而33.7%的单、双音节近义词的语体色彩差异不突出（张博等，2008）。在教学中，我们应该明确指出这66.3%的词语的语体色彩，如找—寻找、问—询问、缺—缺乏、闭—关闭、派—派遣、陪—陪同、藏—躲藏等，前者多用于口语，后者多用于书面语。

造成偏误还有一个原因，即教材、工具书等一般释义不全。学生通常在课本或词典中查找表达所需要的词语，而课本或词典对词语的注释一般极少涉及词语的语体或语用环境，学生照本宣科，就会出现用词不当、行文别扭等问题。中高级水平学生的作文中，这类错误可以说是数不胜数。如下句中的阅读、犬、拯救、肮脏等都属于此情况。

(65)*我弟弟喜欢阅读小说，妹妹看电视。——我弟弟喜欢看小说，妹妹喜欢看电视。

Mon petit frère aime lire des romans, et ma petite sœur aime regarder la télé.

(66)*这么可爱的犬，为什么不买呢？——这么可爱的狗，为什么不买呢？

Un chien si mignon, pourquoi ne l'achète-t-on pas?

(67)*他想把他的孙女拯救出来。——他想把他的孙女救出来。

Il voulait sauver sa petite-fille.

(68)*电车里面没有垃圾桶，所以很肮脏。——电车里面没有垃圾桶，所以很脏。

Il n'y a pas de poubelle dans les tramways, ils sont très sales.

又如，个体名词与集体名词的差异也常常跟语体风格有关，如病—疾病、岛—岛屿、海—海洋、书—书籍、船—船只等。下面句子中的“海洋”与“疾病”都是集体名词，指的不是具体的海或病，而是所有的海、所有的病的统称，所以不能用在下面的语境中。

(69)* 夏天他们喜欢去海洋度假。——夏天他们喜欢去海边度假。

En été, ils aimait aller passer leurs vacances au bord de la mer.

(70)* 他经常生疾病。——他经常生病。

Il est souvent malade.

2.6.2 褒义与贬义的偏误

有时候，很多词语的褒义与贬义色彩是可以而且应该明确指出的，否则学生造句就会出现偏误，尤其是高级词汇。比如《新汉语水平考试大纲》六级的很多词都是褒贬分明的，我们主张在释义时加上“褒”或“贬”的字样。如下列句子中“公然”“聪明”等的使用都有偏误，不适用于说话人表达的态度。

(71)* 我公然告诉大家这个事情和我没什么关系，我是被选中的替罪羊。——我公开告诉大家这个事情和我没什么关系，我是被选中的替罪羊。

J'ai annoncé publiquement (à tout le monde) que cette affaire n'avait pas de lien avec moi, et que j'avais été désigné le bouc émissaire.

(72)* 小偷很聪明，警察和我们都不知道他怎么做。——小偷很狡猾，我们和警察都不知道他是怎么做的。

Le voleur est très malin ; la police et nous-mêmes ne savons pas comment il a agi.

有时，词义程度的深浅也跟语体色彩有关，选用不当就会影响表达的正确性与效果。下面两句中的“愤怒”皆为“生气”的误用，前者一般用于表达极度的不满，不常用于家人之间。

(73)* 后来，我姥姥很愤怒，她三天不说话。——后来，我姥姥很生气，她三天没说话。

Ensuite, ma grand-mère fut très en colère et ne prononçait pas un seul mot pendant trois jours.

(74)* 我愤怒的女儿撕了她姐姐的书。——我女儿很生气，撕了她姐姐的书。

Ma fille était très en colère, elle a déchiré le livre de sa grand-sœur.

总而言之，跟词汇有关的偏误多种多样，但原因不过几个方面：首先是法语

的负迁移，学生常把法语近义词、易混淆词的使用规则误用于汉语，或者使用简单的法语对应词；其次是某些汉语词的使用规则泛化或误用某些词的使用规则；再次是交际策略的误用，因交际过程受种种限制而出现生造词与混淆；最后，教学的误导因素也不可忽略，教材、工具书的释义仍有待完善与改进。

三、词汇学习的难点、重点

从以上的分析可以看出，对法语地区的学习者来说，汉语词汇学习的难点、重点主要集中在以下几个方面。

3.1 汉语本身的难词

有些词，不管什么母语的学习者都感觉不容易，如：动词的用法；离合词的运用；汉语近义词的区别，如不一没、都一全、二一两、每一各，尤其是多个义项有交叉的近义词，如究竟—毕竟—到底；虚词如结构助词“的”，时态助词“了”，语气副词、连词等的用法。这些对所有外国学生来说都是难点、重点。这一部分无须举例，因为在中国，研究疑难问题的著作绝大多数都是这方面的成果。

3.2 汉法比较中多对一的近义词（同译词）

两种语言的词汇对照大多数情况下都不是一对一的，汉语与法语的对照也一样。成年人外语学习的特点是始终以母语为参照，不管教师用什么教学法，学生学习一个新词时总是自觉或不自觉地跟母语的相应词进行比较。结果，记忆中就产生了很多简单的等号，如问、让 = demander，经历、经验 = expérience，系统、体系、制度 = système 等，任何一个级别的汉语学习都存在大量因多对一的关系造成的偏误。

3.3 法汉比较中一对多的近义词（多义词）

法语跟汉语一样，也有大量的多义词，可是因为学习者在学习汉语新词时已经把某个法语词跟这个汉语词对等起来，结果是忽视这个法语词的其他意义和用法，造成偏误。典型的例子如 avec、beaucoup、bien、de、devenir、faire、jouer、montrer、pour、rester、toujours / jamais 等在汉语不同语境中的多种表达法。

我们用一个实词和一个虚词来说明。例如，répondre 有几个意思，可绝大多数的学生只知道或只记得它的“回答”之意，于是就出现了下面的句子。

(75)* 我写信了，可是她没有回答。——我写信了，可是她没有答复/回信。

Je lui ai écrit une lettre, mais elle ne m'a pas répondu.

(76)* 我爸爸没回答电话。——我爸爸没接电话。

Mon papa n'a pas répondu au téléphone.

第一句的“回答”应改为“答复”或“回信”，第二句的“回答”应改为“接”，这些意思法语都可以用 répondre 来表达。再以 pour 为例，法语的 pour 有很多意思，可学生一般只记得它的“为、为了”之意，结果别的意思都用“为、为了”来表达：

(77)* 我去饭馆为吃饭。——我去饭馆吃饭。

Je vais au restaurant (pour) manger.

(78)* 为青年工资不太低的工作很难找到。——对青年人来说，很难找到一个工资不太低的工作。

Pour les jeunes, il est difficile de trouver un travail avec un salaire pas trop bas.

例 77 中的 pour 用于连接两个动词，后一个动词是前一个动词的目的，汉语中这样的句子不用“为”。例 78 中的 pour 是“对于某人来说”。

3.4 易混淆词

易混淆词既包括汉语本身的近义词、多义词，也包括同译词。但有时候，两个词既不是近义词，也没有什么直接的关系，但因为某种原因（经常是母语法语的负迁移影响）变成了易混淆词。比如，“怎么”与“这么”经常因为发音相近而混淆；“收到”与“受到”因为音近，部分义项相似而混淆；“半”与“一半”因不清楚词性而混淆；“经历”与“经验”因为在法语中是同译词而混淆；“当、是、成为、当作、作为”也因为有时可以用同一个法语词 devenir 来表达而混淆，初学者偏误率极高，例如：

(79)* 以后我想是翻译。——以后我想当翻译。

Plus tard j'aimerais devenir traducteur.

(80)* 她是大学汉语老师一年。——她当了一年大学老师。

Elle est devenue enseignante de l'université pendant une année.

(81)* 我要变成老师。——我要成为老师。

Je veux devenir enseignante.

(82)* 我和我的同屋当了好朋友。——我和我的同屋成为好朋友了。

Mon colocataire et moi sommes devenus bons amis.

尽管这些不同的动词在法语里都是用 *devenir* 来表达，但在汉语里，情况就比较复杂。“是”表示的是一种固定的、长期的状态，而“当”则含有时间长短的概念，所以后面可以带“过”“了”等表示时态的助词。“当”也可以带表时段的时间词，前面可以有能愿动词或表示假设的词语；而“是”却没有这些用法。“成为”作为一个带结果补语的复合动词，表示的不是一种状态，而是一个结果。

四、教学建议与对策

多项研究表明，在各种类型的言语错误中，词汇错误是占比例最大的，如张博等（2008）认为词汇错误与语法错误的比例是 3:1。不同母语背景的汉语学习者在词汇表达上出现的错误都是最多的，据罗青松（1997）统计，英语国家学生学习高级汉语时的词汇错误占总错误数的 66.0%。据吴丽君等（2002）统计，词汇错误占总错误数的 88.0%。总而言之，词汇学习是学生最大的拦路虎之一，词汇的有效研究与深入教学是广大汉语教师的当务之急，必须引起广大同人的充分重视。

上文在分析各种词汇偏误现象与词汇学习的重点、难点的过程中，已经就具体问题提出了有针对性的、具体的教学建议与对策。这里从宏观的角度来论述词汇教学对策。

4.1 控制词汇量

在欧洲，一般来说，学期、学年比中国的要短，课时比中国的少很多。汉语课一般不细分课型，传统的教学会花大部分的时间来学习语法，词汇部分除了一张词汇表和一些对应的法语词，没有其他的说明与练习，而语法经常有专门的讲解与练习。另外，因为课时的限制，单独开设汉字课的情况也很少见，所以，教师在上汉语课时，必然涉及汉字教学。在此，我们呼吁广大同人在教学过程中或编写教材时，给予词汇应有的地位与关注，重视汉字在组词中的作用，努力改变学生词汇量严重不足的局面，尽量帮助学生避免种种词汇偏误。

目前，对外汉语教学界比较公认的词汇量标准是：初级 3000、中级 5000、高级 8000。值得特别提醒的是，这个目标是按照国内的教学体系制定的，也就

是说，一学期 20 个教学周，一个教学周 20 个学时，一学年一共 800 个学时。而欧洲的课时相对国内少很多，一学年一般为 30 个教学周左右，一周不超过 10 个学时，一学年 300 个学时左右，差不多只有国内课时量的三分之一。如瑞士日内瓦大学汉学系，一学年才 28 个教学周，一年级现代汉语一教学周 6 个课时（一学年共 168 个课时），二年级一教学周 7 个课时（一学年共 196 个课时），三年级一教学周 5 个课时（一学年共 140 个课时）。在这样的条件下，适当的词汇量显得特别重要，过多或者过少都应该避免。我们的经验是，以汉语为专业的学生，一周可以教的词的数量为 25 到 35 个之间，如果以 30 个来计算，一学年 28 周共教 840 个词。非汉语专业的学生，一周可以教的词的数量为 15 到 20 个之间，如果以 20 个来算，一学年共教 560 个词。教太多了记不住，太少就是浪费时间。因为学年较短，课时不多，教师必须要求学生利用假期时间补充词汇量。比如，暑假、寒假各两个月可以各补充 200 个词（共 400 个词）。利用假期也有两种做法：或者在学期末、学年末列出一个词汇清单，要求学生在假期掌握这些词（只是被动掌握，能阅读但不一定能运用）；或者在学年中加大词汇量，但其中一部分是被动词汇，是留给学生假期去消化、掌握的。所以，汉语专业的目标更接近 1200 → 2500 → 3800 这样的标准（当然，其中大部分学生都会到中国留学至少一年）。也正是因为时间短，没有语言实践的环境，学生词汇量不足的情况更加严重。所以，研究汉语词汇的特性与对外汉语教学的关系，重视词汇的有效教学，总结各种学习方法，实在是广大汉语教师的当务之急。

4.2 加强汉字知识传授

汉字的重要性已无须多言。如何提高汉字教学效果，消除西方学生“汉字难学”的观念，使汉字从“绊脚石”的角色变成汉语学习的动力，变成趣味无穷的“游戏”，广大专家与教师已提出了很多极好的建议。但在目前国外对汉语教师需求猛增的情况下，很多汉语老师是“半路出家”，自己对汉字的了解不多，也就无法教给学生相关的知识，造成汉字学习除了死记硬背还是死记硬背的局面。所以在教师培训、教材编写时多加汉字知识的内容，肯定会使广大教师受益无穷。

据张和生（2006）的调查，外国特别是欧美留学生进入中级水平后，词汇学习的主要问题是词汇量严重不足，缺乏辨别近义词的能力，缺乏由汉字类属推断词义的能力。张和生（2010）的研究也得出以下结论：“利用字义（语素义）推

导词义无疑是扩大词汇量的有效方法之一。加强汉字教学，或者说把汉字教学纳入词汇教学中，应当是改进汉语词汇教学的一个重要途径。”从前面列举的种种词汇偏误中，我们也可以看出，学生如果具有一定的汉字知识，很多偏误都是可以避免的。比如，在请、晴、清、情、蜻中，如果学生知道各个部首的意义与语素意义之间的关系，书写过程中出错的可能性就相对低得多。如“请”是用言语来邀请，所以用言字旁；“晴”说的是有太阳，所以是日字旁；“清”说的是水很干净，所以是三点水；“情”是感情、心情，所以是竖心旁；“蜻”是词语“蜻蜓”的一部分，“蜻蜓”是一种昆虫，所以用虫字旁。“事故”与“故事”相混，也是因为学生不知道两个构成语素的关系。“经历”与“经验”的区分对法语地区的学生很难，可是如果教师解释“历”是“历史”，“验”是“验证过的”，也许学生就会觉得简单多了。

4.3 适当引入构词法知识

构词法属于语法教学的范围，却跟词汇学习有密切的关系。构词法的基本知识对理解、记忆生词及扩大词汇量有着重要的作用，谢红华（2001）对此进行过专门的研究。

从不同阶段所学词汇的特点来看，初级阶段的词汇大约有一半是单音节词（旧《汉语水平词汇与汉字等级大纲》1033个甲级词中，单音节词占45.0%），所以应该多讲汉字知识；可总体上双音节词占优势（同一大纲中8822个词中，双音节词有6343个，占70.0%以上），所以中高级阶段的汉语教学应该适当教授构词法知识，重视构词能力强的语素的教学。

4.3.1 初级阶段

具体来说，初学者最重要的是要搞清楚一些基本概念，特别是跟他们的母语不同的部分。字、语素、单用语素、自由语素、黏着语素、词首语素、词尾语素、首尾语素、词、音素、音节、单音词、双音词、复合词、词性、兼类词等等，这些概念在汉语里都有特殊的含义，跟学生母语的情况有很大的不同，教师必须跟学生解释清楚。学生学了五六课、一两百个词后，教师就可以简单地介绍、区分这些基本概念，效果很明显，学生开始对汉语的字、词、音节、词性等有了初步的认识。初级阶段的汉语教学后期，学生的词汇量达到五百个到一千个的时候，教师可以介绍构词法中最简单的内容，也就是双音节词中的加缀类和重叠

类,介绍常见的前缀、后缀,这些词缀也都是构词能力极强的语素,应该尽早教给学生。另外,可以介绍汉语中几乎各类词中都有的重叠现象;也应该开始重点介绍一些高频语素,让学生逐步拥有用语素构词的意识,比如,学→学生、小学、中学、大学、小学生、中学生、大学生、学习、学校、学子、学人、学员、学者、学士、学徒、科学、数学、语言学、医学、法学等等。我们的具体做法是,在每一课后都用表格列出要重点掌握的高频词,让学生熟悉这些高频词的语义与组词规律。如此,可以使一部分词互相联系起来,而不都是一个个孤立的个体。最后教师还可以介绍词的基本结构、构词语素之间的语法关系等,因为词的基本结构与句子的基本结构是一致的,学生已经学了差不多一年,对各种句法结构已经有一定的感性和理性认识,所以常常是一点就通,恍然大悟。教这些知识也是复习句法结构的好机会,而且给词法与句法搭起了一座桥梁。

4.3.2 中级阶段

到了中级阶段,词汇教学的重点应该放在扩大词汇量与区别近义语素方面。首先,大规模地重点介绍构词能力强的基本语素,特别是它们的构词域与构词规律。教师可以继续使用上面提到的高频词表的形式,只是词表的内容更加丰富、细化,涉及高频语素的位置、义项、与近义语素的区别等。这些知识的传授可以在语法课中进行,也可以在阅读课中结合正在学习的词汇来进行。“滚雪球”的效果非常明显,学生的词汇量可以成倍地增长,他们甚至很吃惊,好像散沙一盘的汉语词汇原来这么有规律,原来死记硬背并不是唯一的记忆方法。其次,与前者紧密相连,教师有意识地介绍多义语素的各个义项的构词情况。语素的成词能力不同,同一语素的不同义项的成词能力也不同,教学中教师必须根据义项的构词能力的强弱来合理安排教学内容,让学生意识到有些义项可以类推,有些不可以,限制比较多。再次,在学生已经掌握了大量的单、双音节近义词后,如何区别与运用这些近义词便成了当务之急。选择使用单、双音节近义词是有多方面的限制的,音律方面的、语法方面的、语体方面的、风格方面的等,其中也涉及构词法的问题。如果我们能解决一些方法论上的问题,学生就可以举一反三,以一带十。最后,可以开始涉及语素义与词义的关系。如果学生也在学习古代汉语,教师可以用他们学到的古代汉语知识来解释构词法中的词义问题。

4.3.3 高级阶段

在高级阶段,几乎可以无所不谈。教师可以帮助学生分析汉语构词法的规律与各种例外的情况,重点可以放在音律对构词的影响,多音词尤其是三音词和成

语的组成规律, 专名、外来词、缩略语的构成情况, 成语、惯用语、歇后语、谚语等固定用语的特点。高年级学生的学习重心主要在阅读上, 而报刊阅读最大的拦路虎之一是大量专名与缩略语的识别与理解。文学阅读的困难则主要表现在词汇与句子结构的丰富多彩, 以及作者是如何通过这些语言形式来表达深层意义和作品主题的。学生如果知道这些书面语、新闻常用词的基本规律, 对各种语言形式有所了解, 就可以大大地降低阅读的困难, 提高阅读的速度与理解的准确率。

4.4 重点词、难点词、易混淆词必须重点讲解与训练

“的”是个重点词, 这是不言而喻的。“多”是个难点, 因为它有很多功能, 位置不同时, 语义也有所不同, 学生理解没问题, 可是使用起来非常吃力。“一点儿”与“有一点儿”经常被混淆, 因为它们的结构、意义都很接近。法语的 *demander* 总是被不分青红皂白地译成“问”。*faire* 被一概用“做”来代替。这样的情况非常多, 老师讲解时, 要“先入为主”, 先告诉学生某一词语的具体功能和用法, 避免学生出错。前面的偏误分析部分大多跟重点词、难点词、易混淆词有关, 这里不再重复。

词汇教学有两个重要的方面, 一是词义解释, 二是词语用法讲解。具体怎么做, 方法很多, 比如: 可以用汉字的字形; 用汉字的偏旁; 用已经学过的反义词; 用已经学过的近义词; 用其中一个已经学过的语素的意义, 因为这个语素比较容易; 用一个语境, 用这个词来组成一个词组, 来造一个句子; 用一个例子; 用一些图形、符号; 看上下文; 用法语翻译; 等等。在法语地区的汉语教学, 翻译法是最常见、最容易、最简单的释义法。在初级阶段, 学生词汇量极其有限, 翻译法是不可或缺的, 但翻译法对学生记忆的效果是最不明显的。到了中高级阶段, 应该尽力避免使用翻译法。另外, 怎么翻译也大有学问, 实践证明, 不适当的翻译是造成偏误的主要原因之一, 一定要谨慎而行。

一位称职的老师, 应该根据学生的水平及每个词的具体特点来选择最有效、最合适、最准确、最能避免学生出错的释义方法。

4.5 加强汉法、法汉词语比较研究

偏误分析已经充分显示出母语对外语学习的巨大影响。法语地区的汉语教学, 是不可能避开汉法比较的。教师不仅应该对法语有一定的了解, 而且还应该对一些偏误率较高的词语进行深入的研究与比较, 然后在教学中正确地引导学生。

一般来说,在法国出版的教材都比较注重汉法、法汉的比较,也适当加入了一些对两种语言的对译词、近义词的比较。但在我们看来,量还不够,深度也不够。不管初级、中级、高级,汉法、法汉比较都十分重要。比如,汉语表示约数的方式很丰富,如几、多、来、左右、上下、前后、以上、以下等,学生不明白各种方式有什么细微的区别。“管、负责、带、照顾、关心”法语都可以说 *s'occuper de*,老师必须说清楚前者与后者的异同。分不清“系统、体系、制度”,也是因为这些词在法语里只有一个说法 *systeme*。法语的 *faire*、*prendre* 可以对应汉语很多不同的词语,作为高频词我们必须深入比较,让学生运用起来得心应手。

在这方面我们已经做了一些工作。根据在多年教学实践中收集到的材料,我们对法语地区学生经常出错的汉法对译词与近义词进行了研究,结果基本上都记录在 *Mots chinois, mots français* (《汉语词,法语词》) 与 *Nuances et subtilités de la langue chinoise* (《汉语的微妙》) 这两本专门为法语地区学生而写的词语分析的专著中。前者集中了初中级阶段的常见词,后者则集中了中高级阶段的常用词。

4.6 多练习

不是所有的词语都需要大量的练习,练习的量应该因词而异。汉语的中高级语法现象中有一部分是跟某个词联系在一起的,有些词的使用规则很复杂,而且只适用于这个词,所以背规则用处不大,不能举一反三,还不如在实践中记忆。让学生从练习中总结词的用法不失为一种有效的方法。练习的形式要多样化,要有针对性。最理想的是教师根据学生的具体情况来编一些练习,有的放矢。教师要根据学生的弱点,针对那些易出错的词语编写练习。比如,“好不容易”“好容易”是“很难、不容易”的意思,但它们是有所区别的。“*很多法国人觉得毕业的年轻人好不容易找到稳定的工作。”就是最好的说明。实际上“好不容易”“好容易”只用于过去时,是已然态,而“很难、不容易”没有这个限制。如果教师在教授“好不容易、好容易”时,能编写一些练习来突出它们与“很难、不容易”的区别,就可能避免学生的一些偏误。

五、结语

我们通过列举与分析法语地区汉语学习者跟词汇有关的常见偏误现象,找出词汇教学的核心,为词汇教学提出一些个人肤浅的意见。希望拙文能抛砖引玉,吸引更多的同人注重收集中介语,注重偏误分析,根据法语背景学生的具体需求

与学习困难，有的放矢，以达到提高词汇教学效果的最终目标。

参考文献

- 冯胜利, 2006. 汉语书面用语初编 [M]. 北京: 北京语言大学出版社.
- 冯胜利, 胡文泽, 2005. 对外汉语书面语教学与研究的最新发展: 哈佛大学高年级对外汉语教学研究会论文集 [C]. 北京: 北京语言大学出版社.
- 李慧, 等, 2007. 汉语常用多义词在中介语语料库中的义项分布及偏误考察 [J]. 世界汉语教学 (1).
- 鲁健骥, 1987. 外国人学习汉语的词语偏误分析 [J]. 语言教学与研究 (4).
- 罗青松, 1997. 英语国家学生高级汉语词汇学习过程的心理特征与教学策略 [A]. 第五届国际汉语教学讨论会论文集 [C]. 北京: 北京大学出版社.
- 吴丽君, 等, 2002. 日本学生汉语习得偏误研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社.
- 谢红华, 2000a. 现代汉语单双音节同义词选择的限制因素 [A]. 第六届国际汉语教学讨论会论文集 [C]. 北京: 北京大学出版社.
- 谢红华, 2000b. 法语的 beaucoup 与汉语的“很、很多、多”——兼谈对外汉语重点词教学与外汉比较 [J]. 世界汉语教学 (2).
- 谢红华, 2011. 构词法与对外汉语教学 [J]. CHUN[德国] (26).
- 谢红华, 2018. 法语背景学生学汉语偏深分析 [M]. 巴黎: 友丰.
- 张博, 等, 2008. 基于中介语语料库的汉语词汇专题研究 [M]. 北京: 北京大学出版社.
- 张和生, 2006. 外国学生汉语词汇学习状况计量研究 [J]. 世界汉语教学 (1).
- 张和生, 2010. 对外汉语词汇教学研究——义类与形类 [M]. 北京: 北京大学出版社.
- 赵金铭, 等, 2008. 基于中介语语料库的汉语句法研究 [M]. 北京: 北京大学出版社.
- 周小兵, 2009. 对外汉语教学入门 (第二版) [M]. 广州: 中山大学出版社.
- 周小兵, 朱其智, 邓小宁, 等, 2007. 外国人学汉语语法偏误研究 [M]. 北京: 北京语言大学出版社.

Poizat-Xie, H. & Zufferey, N. *Mots chinois, mots français – Manuel d’analyse lexicale pour francophones I*. Paris : You-Feng. Paris : l’Asiathèque (édition revue et corrigée 2010), 2003.

Poizat-Xie, H. *Nuances et subtilités de la langue chinoise – Manuel d’analyse lexicale pour francophones II*. Avec la participation de Marie Wyss. Paris : l’Asiathèque, 2010.

Erreurs lexicales des apprenants francophones : analyse et stratégies d’enseignement

Honghua Poizat-Xie

Université de Genève

Résumé Etant l’une des trois composantes essentielles de la langue, le lexique a une importance capitale dans l’enseignement du chinois langue étrangère. Pourtant, que ce soit dans les documents à visées didactiques, les ouvrages de référence, les grammaires ou les manuels de cours, l’explication du vocabulaire a toujours été un chaînon faible. Dans cet article, l’auteur analyse un échantillon représentatif des fréquentes erreurs lexicales commises par les francophones. Elle explore les difficultés lexicales des apprenants et ses causes à travers ces erreurs, tout en examinant un certain nombre de questions pédagogiques subsistant dans le domaine du lexique. Enfin, des mesures et des stratégies à adopter ont été proposées.

Mots clés apprenants francophones du chinois, enseignement du lexique, analyse d’erreurs, stratégies d’enseignement