



HAL
open science

Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens

Amel Ftita

► **To cite this version:**

Amel Ftita. Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens. 2021. hal-03183836

HAL Id: hal-03183836

<https://hal.science/hal-03183836>

Preprint submitted on 29 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Amel FTITA

ISEAH-TZ, Université de Gafsa, Tunisie
ECOTIDI, ISEFC, Université Virtuelle de Tunis

Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens

Résumé

La présente recherche se fonde sur la mise en place d'une séquence didactique qui s'ouvre sur la didactisation des savoirs lexicaux destinés à l'apprentissage lexical en classe de 1^e année du cycle secondaire tunisien. Ces savoirs sont empruntés à deux cadres théoriques dont la notion de collocation occupe une place prépondérante, à savoir la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC) de la Théorie Sens-Texte (TST) de Mel'cuk et *al.* (1995) et la phraséodidactique du FLE développée par Gonzalez-Rey (2007, 2015). Lors de cette investigation, nous avons recours à deux méthodologies de recherche complémentaires. La première méthodologie consiste dans l'analyse des erreurs lexicales (EL) des textes produits par le public d'apprenants cible avant et après la mise en œuvre de la séquence didactique. Pour ce, nous avons eu recours à la grille descriptive des EL proposée par Anctil (2011) où il a exploité les mêmes concepts clés de la LEC comme assise théorique à son analyse des EL. La deuxième méthodologie correspond à la mise à l'épreuve d'une approche collocationnelle mixte inspirée de ces deux mêmes cadres théoriques lexicologique et phraséodidactique. L'objectif central de cette expérimentation consiste à faire un diagnostic du niveau initial de la compétence lexicale des apprenants afin de mesurer par la suite l'impact significatif de l'apprentissage des collocations sur leurs performances lexicales scripturales et leur interlangue.

Mots clés : Lexicologie explicative et combinatoire, phraséodidactique, collocation, fonction lexicale, erreur lexicale,

A mixed co-located approach to develop the lexical competence of Tunisian high school students in the written word

Abstract

The present research is based on the implementation of a didactic sequence which opens on the didactization of lexical knowledge intended for the lexical learning in class of 1st year of the Tunisian secondary cycle. This knowledge is borrowed from two theoretical frameworks in which the notion of collocation occupies a prominent place, namely the Explanatory and Combinatorial Lexicology (ECL) of the Sense-Text Theory (STT) of Mel'cuk et al. (1995) and the Phraseodidactics of FLE developed by Gonzalez-Rey (2007, 2015). During this investigation, we use two complementary research methodologies. The first methodology consists in the analysis of lexical errors (LE) of the texts produced by the target audience of learners before and after the implementation of the didactic sequence. For this, we used the descriptive grid of ELs proposed by Anctil (2011) where he exploited the same key concepts of LEC as the theoretical basis for his analysis of ELs. The second methodology corresponds to the testing of a mixed collocational approach inspired by these same two lexicological and phrasodidactic theoretical frameworks. The central objective of this experiment is to diagnose the initial level of lexical competence of the learners in order to measure the significant impact of learning collocations on their scriptural lexical performance and their interlanguage

Key words: Explanatory and combinatorial lexicology, phraseodidactic, collocation, lexical function, lexical error,

Introduction

Le lexique et son enseignement figurent souvent dans la pratique scolaire comme deux domaines aléatoires et fluctuants. Vancomelbeke (2004) explique ce statut périphérique par l'aspect vague et irrégulier du lexique d'une langue par rapport à la grammaire qui relève du domaine du régulier et du fermé. De leur côté, les unités phraséologiques (UP) dont les collocations, continuent également d'être prises pour une question tabou en didactique des langues et par les linguistes et stylistes pour une « *anomalie* » ou « *une pathologie linguistique* » faisant souvent scandale à la norme à cause de leur aspect irrégulier et fixe. Gonzalez-Rey (2010 : 5) constate que « le traitement des expressions figées dans les méthodes FLE est majoritairement articulé autour des actes de parole, traduits en phraséologie par les termes *formules routinières* ou *routines discursives* et *dialogiques*, alors qu'elles ignorent totalement les collocations ». Dans ce sens, les UP sont prises pour des structures triviales et banales qui se limitent à la langue parlée et familière vu qu'elles contredisent la clarté sémantique et nuisent à la correction linguistique propre à la langue écrite. Ainsi, elles doivent être autant que possible écartées du contenu linguistique destiné à l'apprentissage axé à son tour sur l'écrit. Pourtant, selon Cavalla (2009 : 14) les collocations constituent « la trame de fond du lexique mental d'un locuteur natif ».

Afin de démontrer l'importance des syntagmes collocationnels dans le développement de la compétence lexicale des apprenants à l'écrit, nous avons expérimenté une approche collocationnelle mixte inspirée à la fois de la LEC de Mel'cuk et *al.* (1995) et de l'approche phraséodidactique développée dans les travaux de Gonzalez (2007, 2015, 2017). Notre objectif consiste à problématiser les résultats préliminaires à travers l'analyse des EL du pré-test et les convertir en objets d'enseignement lexicaux et collocationnels en vue de développer la compétence lexicale et combinatoire collocationnelle du groupe expérimental à l'écrit-production.

1. Une approche lexicologique de la collocation

A l'instar de sa théorie mère (la TST), la LEC se démarque par son attention particulière accordée au sens des unités lexicales (UL) et aux différentes façons de l'exprimer dans un texte selon le principe de *paraphrase*. Qualifiée de théorie de production par ses co-fondateurs¹, elle est susceptible d'introduire les différentes possibilités paraphrastiques traduisant ce sens dans divers énoncés. Ce principe de paraphrase constitue à côté d'autres principes généraux applicables à toutes les langues un support pertinent pour le développement de la compétence lexicale des apprenants à l'écrit.

Aussi, c'est en se servant du système de *fonction lexicale* (FL) que la LEC s'est employée à modéliser les relations sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques des UL. C'est dans l'axe syntagmatique (la collocation) qu'elle puise son originalité en en fournissant des descriptions fines et rigoureuses.

¹ Igor Mel'cuk, Alexandre Zholkovsky et Jurij Apresjan.

1.1. Le concept de collocation

La *collocation* est un syntagme phraséologique semi-figée (ou semi-idiomatique) souvent composé de deux UL qui se suivent : la première, dite « *base* », est souvent choisie librement par le locuteur, la deuxième, appelée « *collocatif* », est dépendante de cette base et son utilisation n'est pas toujours prédictible. Investie d'une charge sémantique et pragmatique et d'une structure syntaxique et lexicale, la collocation est considérée comme un syntagme conciliant le lexique et la grammaire ou le sens et la forme.

L'autre caractéristique de la collocation est qu'elle est très fréquente dans tous les types de discours et registres langagiers et qu'elle touche à toutes les parties de discours (verbe, nom, adverbe, adjectif, etc.). Or, le défaut de maîtrise de ce type de syntagmes nuit à l'acquisition de la compétence linguistique et communicative du locuteur. Aussi, la collocation se distingue par son hétérogénéité due à sa position intermédiaire entre syntagmes figé et syntagmes libre, et incarne tous les glissements possibles entre les combinaisons libres et les combinaisons figées.

Or, malgré l'imprévisibilité sémantique et la restriction syntaxique de certaines collocations, d'autres peuvent constituer une source de manipulation lexicale enrichissante. Leur intérêt didactique réside dans leurs propriétés formelles et distributionnelles dont le semi-figement qui la rend plus accessible par rapport aux autres UP dont l'aspect métaphorique et culturel plus prononcé entraverait leur compréhension par les apprenants étrangers. Cavalla (2009) note que bon nombre de collocations admet l'insertion des éléments (souvent synonymes) entre la base et le collocatif, grâce à leur caractère moins figé : *passer un examen / passer **brillamment** un examen*. Certaines collocations acceptent la permutation lexicale par le biais des quasi-synonymes : *émettre/avancer **une hypothèse**, tenir/prononcer **un discours***, etc.

1.2. Le concept de fonction lexicale

Le formalisme de FL constitue l'apport précieux de cette théorie dans la mesure où il permet de fournir différentes structures collocationnelles et restrictions combinatoires applicables sur un item de base. Les patrons de collocation² prouvent qu'il est possible de systématiser et de régulariser le lexique à l'instar de la grammaire en contexte d'apprentissage.

En fait, afin de contourner le problème d'imprévisibilité des collocatifs associés à la base de la collocation, Mel'cuk et al. (1995) et élaborateurs des 4 volumes du dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC) proposent de modéliser les collocations et de spécifier leurs différents sens en appliquant le formalisme de FL.

² Un patron de collocation selon Anctil et Tremblay (2016) est une idée exprimée par le collocatif. Il peut s'agir, par exemple, d'un patron d'intensité, d'un patron marquant un aspect négatif ou les étapes d'une action ou d'un état.

Aussi, le système de FL sert à modéliser des paraphrases lexicales. Mel'cuk (1992) en introduit deux catégories de règles paraphrastiques : 29 règles syntaxiques et 54 règles lexicales. Sur le plan lexical, les FL se déclinent en FL paradigmatiques (dérivations sémantiques dont la synonymie, l'antonymie, la nominalisation, etc.) et en FL syntagmatique modélisant les collocations (fonctions **Magn**, **Oper**₁, **Func**₀, **Real**₁, etc.).

- **Magn** (N) : **intense, grand** : *grande joie, température élevée,*
- **Ope**₁ : (V support) : *faire*
- **Func**₀ : (V support) : *fonctionner* : *le silence règne, la neige tombe*
- **Real**₁ : (V support) : *réaliser* : *gagner une bataille* : *mener* une bataille

Sur le plan sémantique, les FL portent sur l'équivalence sémantique et l'implication sémantique. Jousse (2010) introduit les classes *action-événement, cause, élément-ensemble, équivalence, manière, localisation, opposition, participants, phase-aspect et qualificatif*. Les FL peuvent être standards comme *Magn, Bon, Ver, Oper*, etc. ou complexes (combinées à d'autres fonctions) comme *CausOper, CausFunc, FinOper, AntiBon*.

1.3. La lexicologie explicative et combinatoire et le concept de l'erreur lexicale

Outre ses applications d'origine dans le domaine du TAL (Traitement Automatique des Langues) et de la lexicographie (Mel'cuk et *al.*, 1995 et Mel'cuk et *al.*, 1984, 1988, 1992, 1999), le cadre notionnel de la LEC a la construction des ressources lexicales variées (dictionnaires d'apprentissage, environnements informatiques et logiciels langagiers). Il a aussi donné lieu à des ontologies lexicales destinées à encadrer l'activité lexicale et à systématiser l'enseignement du vocabulaire (l'ontologie lexicale « Gros Tas de Notions de Polguère, Mel'cuk et Tremblay (2009, 2014).

Le potentiel didactique de la LEC a été essentiellement exploité dans les travaux sur l'analyse des EL³ qui se sont inspirés des théories de l'erreur linguistique⁴ et ont contribué à fournir des pistes facilitatrices, à compréhension et à catégoriser l'EL. En fait, vers la fin du 20^e siècle, les linguistes ont pris conscience de la place de choix qu'occupe l'acquisition de la compétence lexicale dans la maîtrise langagière en général. Dans ce sens, parvenir à délimiter les classes des *déviations lexicales* possibles permet de fournir à l'enseignant et au didacticien du lexique des renseignements pertinents sur les compétences réelles des apprenants, l'évolution de leur *interlangue* et leurs besoins lexicaux.

³ Vu l'aspect composite et vague du lexique qui n'appelle pas un jugement univoque et de la divergence des critères et des catégories d'erreurs proposés par les linguistiques et didacticiens, ils n'ont pas réussi à fournir une définition consensuelle de la notion de l'EL.

⁴ Ces travaux apparus en didactique des langues vers la fin du 20^e siècle se sont intéressés à la notion d'EL à la base des acquis théoriques des théories de l'erreur linguistique (l'analyse contrastive, l'analyse de l'erreur, l'interlangue et le parler bilingue) et des acquis de la LEC.

Certains linguistes⁵ sont unanimes sur plusieurs étapes successives de l'analyse de l'erreur dont les linguistes ont retenu les deux étapes fondamentales de description linguistique visant à les catégoriser dans une typologie descriptive opérationnelle, et d'explication psycholinguistique des EL fréquentes et graves⁶ visant à en deviner les sources psychologiques.

La majorité des chercheurs⁷ engagés dans l'analyse des EL s'entendent sur l'idée que les typologies d'erreurs classiques (Jaffré, 2005, Natach, 2016), souvent axées sur les modules grammatical et orthographique et sacrifiant le vocabulaire, ne suffisent pas pour fournir une description complète et exhaustive de l'erreur linguistique dans son intégralité. Aussi, ces typologies ignorent le volet combinatoire de la langue (erreur de régime et collocation), malgré leur fréquence dans les écrits observés. Dans cet esprit, la LEC fournit des descriptions fines sur la combinatoire lexicale collocationnelle et grammaticale et donne lieu à de nouvelles classes d'erreurs

2. Une approche phraséodidactique de la collocation

A travers ses travaux poussés, la phraséologue espagnole Gonzalez-Rey cherche, « pour des raisons d'efficacité et de rentabilité communicatives », à légitimer et à revaloriser l'enseignement de la phraséologie en didactique de FLE dans tous les stades, y compris le niveau débutant. En fait, dans ses deux méthodes⁸, elle distingue trois groupes de phénomènes phraséologiques, à savoir, les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies.

Gonzalez (2007 : 5) introduit un classement des collocations en fonction de la nature du lien sémantique liant le collocatif à la base de la collocation. Ceci étant, certaines collocations sont composées des constituants ayant un *sens compositionnel* (*résoudre un problème*), d'autres forment des *groupes préférentiels* (*gravement malade/grièvement blessé, peur bleue*); bien d'autres forment des *solidaires lexicales* (*grelotter de froid*) ou encore des *implications* (*mordre avec les dent*).

2.1. La Phraséodidactique pour développer la compétence phraséologique collocationnelle à l'écrit

La phraséologie théorique s'est d'abord développée en lexicologie à travers la LEC et son modèle ingénieux de FL syntagmatiques. Assimilée peu à peu au phénomène de la *préformation* par les linguistes, elle a fait l'objet d'une littérature foisonnante ayant suscité la curiosité de plusieurs spécialistes de divers champs de la linguistique théorique (lexicologie, sémantique, syntaxe)

⁵ Comme Corder (1974, 1981) ; Gass et Selinker (2001) ; Marquilló Larruy (2003).

⁶ Selon certains chercheurs, les critères liés à la gravité de l'erreur portent sur la fréquence, l'impact de l'erreur sur la compréhension du correcteur ou encore le degré d'irritation qu'elle provoque sur ce dernier.

⁷ Comme Patris et Vansnick, (1992), Zimmermann (1986), Llach (2004), Granger et Monfort (1994), Anctil (2005, 2008, 2010, 2012, 2014, 2017), Luste-Chaâ (2008, 2009, 2010), Hamel et Milicevi'c' (2007, 2008, 2013), etc.

⁸ A savoir « *La didactique du français idiomatique* » (2007, 2008) et « *Phraséotext-Le Français Idiomatique* » (2015, 2017),

et appliquée (lexicographie, analyse du discours, psycholinguistique, analyse contrastive, traduction, linguistique informatique et didactique).

La phraséodidactique, une discipline encore jeune, et développée d'abord en contexte de FLE en milieu non francophone par des professeurs de FLE (Peter Khün 1987). Depuis cette date, la phraséologie est prise pour « une branche appliquée des sciences du langage et une branche du savoir pleinement constituée ». (Gonzalez-Rey, 2019). En France, Galisson (1984) représente l'initiateur d'une didactique relative aux expressions figées.

Afin de prouver le rôle significatif de la phraséologie dans le développement des compétences scripturales linguistiques et communicatives, Gonzalez-Rey (2015) introduit deux concepts référant à la double compétence phraséologique « *intégrale* » et « *intégrée* ». Associée aux différentes compétences scripturales escomptées par le CECR (2018), la compétence phraséologique est dite « *intégrale* » vu qu'elle intègre les compétences linguistiques lexicale, syntaxique, sémantique et prosodique du sujet parlant. Elle est dite « *intégrée* », vu qu'elle s'intègre à sa compétence communicative (socioculturelle et pragmatique).

Cependant, comme la didactique de lexique, la phraséodidactique collocationnelle n'a pas encore réussi à intégrer un statut épistémique assez privilégié et pleinement légitime en didactique de FLE et dans la pratique scolaire. Et ce, malgré sa reconnaissance par le CECR (2018) comme discipline à part entière dont l'acquisition passe pour un critère incontournable de la maîtrise parfaite d'une langue. De fait, dans les manuels de français tunisiens, la phraséologie et les collocations sont ignorées et inexploitées et ne sont pas dûment requises dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation⁹. S'ajoute à cela l'aspect dynamique de l'approche phraséodidactique collocationnelle qui s'inspire aussi des acquis théoriques de la linguistique cognitive (la Grammaire de Construction).

2.2. L'application de la grammaire de construction à la phraséodidactique

Les travaux en grammaire de construction¹⁰ prennent en charge la description de toutes les constructions de la langue et des principes mentaux auxquels elles sont associées. Les UP sont également décrites et traitées de la même façon que les constructions régulières et libres et sont à même de faire acquérir le savoir grammatical (Gonzalez (2018 : 42)¹¹. Selon la classification constructionnelle adoptée par Gonzalez (2015), l'étude des collocations permet d'aller de leur forme vers leur sens en les structurant d'abord selon une thématique (totale ou partielle), puis en étudiant leurs composants lexicaux et champs sémantiques. Par exemple, d'un point de vue lexical, les

⁹ Nous avons constaté lors de notre recherche antérieure que l'apprentissage des UP et des collocations est ignoré par les enseignants et que leur enseignement revêt un statut subsidiaire.

¹⁰ Les travaux de Fillmore (1988) Kay (1997, Kay, Fillmore, O'Connor (1988), Goldberg (1995, 1996, 1999, 2003), Langacker (1987, 2000), Legallois (2006, 2014),

¹¹ Cf. Les travaux de Legallois et Tutin (2013) ont contribué à l'extension de la phraséologie qui dépasse désormais le lexique

collocations sont groupées par Gonzalez-Rey (2017) en champs lexicaux dont chacun rassemble des termes relevant d'un domaine spécifique (Ex : pour le corps humain sont repérées les collocations : *avoir le cœur haut, claquer des doigts, prendre en main, tenir tête*, etc.

2.3. L'application de la psycholinguistique à la phraséodidactique

La phraséologue du FLE Gonzalez-Rey (2016 : 185-186) plaide pour la mise en place d'une compétence phraséologique réceptive et productive chez l'apprenant du FLE en proposant une démarche didactique qui tienne compte de facteurs linguistiques, psycholinguistiques et extralinguistiques déterminant la quantité, la nature et la fréquence de l'*input phraséologique* dans un parcours acquisitionnel. Dans sa méthode « *Phraséotext- Le Français Idiomatique* »¹², Gonzalez-Rey (2017) s'inspire des principes de la didactique des langues étrangères et de la psycholinguistique dans la structuration de ses séquences didactiques. Elle propose un schéma progressif qui s'adapte au processus mental acquisitionnel complexe mis en œuvre par l'apprenant étranger. Il s'agit du processus de « *conscientisation* » qui se décline lui-même en trois étapes mémorielles bien hiérarchisées : l'*éveil* (mise en route), l'*accommodation* (mise en œuvre) et l'*appropriation* (mise en place). (Gonzalez-Rey (2019b : 2). Ce processus permet de rendre l'apprenant conscient de ce qu'il sait, de ce qu'il sait faire pour apprendre à reconnaître ses progrès et ses faiblesses et à les contourner.

3. Séquence didactique : mise à l'épreuve de l'approche collocationnelle mixte

La séquence s'est accompagnée de l'analyse des EL observées dans un corpus de textes écrits par des apprenants de 1^{re} année du lycée Tunisien. Nous avons adopté la typologie descriptive d'Anctil (2011) après l'avoir simplifiée et adaptée au contexte secondaire tunisien (cf. **Annexe 1**). Le but des deux analyses (le pré-test et le post-test) est de mesurer l'apport positif de l'approche collocationnelle lexicologique et phraséodidactique à leur compétence lexicale et linguistique à l'écrit-production

3.1. Une typologie descriptive d'EL exploitant le cadre notionnel de la LEC : Anctil (2011)

Des chercheurs considèrent que les connaissances lexicales constituent un moyen efficace pour délimiter la totalité de déviations associées aux mots. L'intérêt de la LEC est qu'elle fournit toutes les connaissances nécessaires qu'implique la maîtrise d'une UL par un *locuteur expert*¹³ et qu'elle rend compte de ses propriétés formelle, sémantique, combinatoire et pragmatique, ce qui sous-tend parfaitement tous les critères de classement

¹² La méthode « *Phraséotext - Le Français Idiomatique* » a été élaborée pendant trois ans (de 2011 à 2013) par une équipe composée de phraséodidacticiens issus de six universités européennes et parue en 2015 aux Presses Universitaires de Saint-Jacques-de-Compostelle.

¹³ Le concept de *locuteur expert* est d'après Anctil (2011) l'incarnation de la norme lexicale de référence à la place du dictionnaire.

de l'EL. La typologie descriptive des EL d'Anctil (2011) (cf. **Annexe 2**) tient compte des concepts fondamentaux et originaux de la LEC et des critères généraux de classification d'erreurs linguistiques, ce qui renforce sa validité scientifique et son caractère opérationnel et universel. Elle constitue aussi une synthèse d'autres travaux sur l'EL empruntée aux concepts de la LEC.¹⁴

L'autre avantage de cette grille descriptive est qu'elle s'adapte à tous les contextes linguistiques (FLM, FLS ou FLE) en permettant de coder minutieusement presque la totalité des problèmes lexicaux observables dans les écrits des apprenants.

Outre les classes d'EL de *forme* et de *sens* dont cette typologie rend compte, la classe d'erreur de *combinaison restreinte* représente son apport original. Elle correspond à une mauvaise combinaison grammaticale ou lexicale. Si l'erreur de *combinatoire grammaticale* correspond à la violation du régime verbal par l'emploi d'une mauvaise préposition ou conjonction en introduisant un actant, l'erreur de *combinatoire lexicale* ou erreur de collocation réside dans l'emploi d'un mauvais collocatif après la base. Il faut noter que face à la non-prédictibilité du collocatif d'une collocation à cause de sa charge culturelle et idiosyncrasique, l'apprenant non natif a du mal à prévoir sa suite et procède immédiatement à sa traduction mot par mot en LM. Or, comme le précise Cavalla (2009), beaucoup de collocations ne sont pas traduisibles d'une langue à l'autre : *prendre un verre en français = avoir et boisson* = let's have a drink* en anglais.

3.2. Déroulement

3.2.1. Echantillon d'étude et didactisation lexicale

L'échantillon de l'étude renferme deux classes de 1^{re} année du Lycée Bachir Khrayef de Nefta et constitue environ plus que le tiers de la population mère ou du nombre total des apprenants du lycée en question. Le groupe témoin et le groupe expérimental sont de nombre équivalent et représentent presque la moitié des apprenants de 1^{re} année (64 sur 145 élèves).

Tableau n°1. Présentation de l'échantillon de l'étude

Population d'intérêt	Échantillon observé	Groupe témoin	Groupe experimental
Apprenants du Lycée Bachir Khrayef (Nefta)	Apprenants de 1 ^{re} année	Classe S 2	Classe S 1
419	145	32	32
100 %	34.60 %	22.06 %	22.06 %

Afin de didactiser le contenu lexical à enseigner, nous avons pris en considération plusieurs facteurs : (cf. **Annexe 3**)

¹⁴ Les travaux de Luste Chaâ (2010 : 206), Milicévic' et Hamel (2013 : 31-34), Haboul (2013).

- Les résultats des trois analyses menées au préalable (des manuels scolaires, des représentations des enseignants et des apprenants du vocabulaire, et des pratiques d'enseignement et d'évaluation lexicales).
- Les besoins lexicaux des apprenants en matière de combinatoire lexicale collocationnelle diagnostiqués par le pré-test.
- Les processus d'acquisition mis en œuvre par les apprenants (le principe de répétition leur permettant d'automatiser leurs apprentissages lexicaux).
- Les savoirs théoriques et concepts de la LEC et de la phrasé didactique (certaines modalisations des collocations et des FL standards fournies par la LEC, et d'autres modalisations collocationnelles introduites par les deux méthodes phraséodidactiques de Gonzalez-Rey (2007, 2015)).

Figure 1. Critères de didactisation lexicale



3.2.2. Séquence didactique

Elle s'est fondée sur trois phases complémentaires : la phase pré-test visant le diagnostic des performances lexicales initiales des élèves à l'écrit-production, la phase expérimentation de l'approche collocationnelle mixte et la phase finale de post-test. Nous avons accordé une place de choix à la répartition des séances selon les principes de distribution temporelle et de répétition des apprentissages.

3.2.2.1. Phase pré-test¹⁵ : Séance 1

- Durée : 1h.
- Public cible : Les deux groupes témoin et expérimental.
- Type d'évaluation : Évaluation du vocabulaire productif en contexte.
- Support : Sujet d'essai.
- Module d'apprentissage : n°4.
- Centre d'intérêt : « la société de consommation ».
- Objectifs discursifs du module n° 4 :
 - Rédiger un texte informatif
 - Exprimer une prise position favorable ou défavorable

¹⁵ Cf. Annexe 4.

- Objectif relatif à l'écrit :
 - Produire un texte argumentatif en y exprimant son avis sur la publicité.
- Énoncé de l'essai du pré-test :

« La publicité est comme le poison », affirme Joe Paterno. Pensez-vous qu'elle soit toujours dangereuse ? Rédigez à ce propos un texte argumentatif étayé d'exemples précis.

Nous avons procédé à l'analyse de toutes les erreurs repérées dans les textes des apprenants, notamment les erreurs de grammaire (orthographe grammaticale, syntaxe) et les EL (classes majeure). Le premier constat que nous avons tiré du traitement quantitatif est la supériorité du nombre d'EL des textes des deux groupes par rapport aux erreurs grammaticales.

Tableau n° 2. Nombre total d'erreurs grammaticales et d'EL. (Pré-test des deux groupes)

Nombre total d'erreurs	Erreurs de grammaire	EL
2310	840	1470
100 %	36.36 %	63.63 %

L'autre constat est que le groupe expérimental a commis plus d'EL dans toutes les classes majeures par rapport au groupe témoin et qu'il a au préalable plus de problèmes lexicaux par rapport au groupe témoin, ce qui nous pousse à tenir compte de cet écart dans la phase post-test.

Figure n° 2. Résultats de l'analyse des EL du pré-test (groupe témoin)

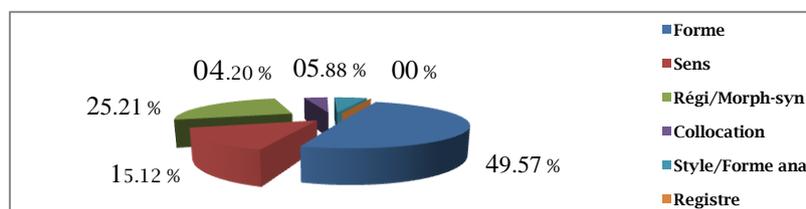
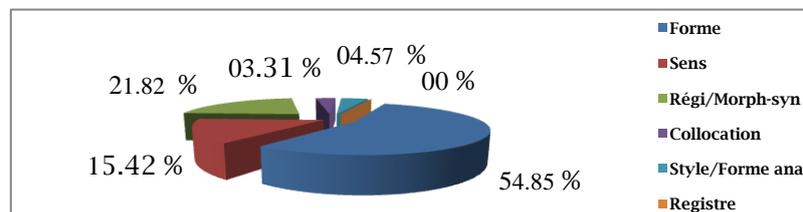


Figure n° 3. Résultats de l'analyse des EL du pré-test (groupe expérimental)



Nous remarquons aussi les mêmes caractéristiques chez les deux groupes concernant l'ordre de gravité des classes d'EL. En effet, le problème lexical majeur chez les apprenants des deux groupes relève d'abord de l'orthographe ou la forme. La deuxième catégorie d'EL aussi dominante, c'est la catégorie d'erreurs de combinatoire grammaticale (de régime et de morphosyntaxe, dont celles de genre, d'auxiliaire et de classe). Vient après cette classe, la classe d'erreurs de sens qui se montrent moins graves que les deux premières catégories (23.19 %). Toutefois, les EL que nous trouvons

moins récurrentes dans les textes écrits, ce sont les erreurs de *style /forme analytique*, de *registre (combinatoire pragmatique)*, et surtout, les erreurs de *collocation* qui couvrent un taux assez bas (03.67 %). Or, ce dernier taux faible ne reflète pas qu'ils maîtrisent bien les collocations, mais qu'ils ne les ont pas utilisées faute de les connaître.

3.2.2.2. Phase expérimentation de l'approche collocationnelle mixte

La séquence a été fondée sur un apprentissage distribué en 8 séances successives à intervalles temporels croissants. L'enjeu était de permettre la révision structurée du vocabulaire et sa fixation durable dans la mémoire des apprenants. Les processus de *conscientisation* aux UP collocationnelles et de la *répétition* du métalangage lexical considéré sont les deux leitmotifs de cet apprentissage explicite alternant les approches sémasiologique et onomasiologique et respectant la progression pédagogique (*découverte, approfondissement* et *réemploi*). Cette séquence est axée sur les FL majeures **Magn** et **Oper₁**, et des classifications introduites par la grammaire de construction et adoptées en phraséodidactique du FLE dans les deux méthodes de Gonzalez-Rey (2007, 2015).

Nous nous contentons de présenter la répartition globale des séances à travers un synopsis intégrant l'objet et l'étape psycholinguistique (*éveil, accommodation, appropriation*) inhérents à chacune d'elle :

- **2^e séance : 1^{er} jour : Phase *Eveil* et *accommodation***
 - Durée : 3h.
 - Éveil au phénomène phraséologique.
 - Acquisition de la combinatoire restreinte de la LEC.
- **3^e séance : 3h après : Phases *accommodation* (suite) + *appropriation-formulation***
 - Durée : 2h.
 - Classement syntaxique des collocations.
- **4^e séance : 2^e jour : Phases *appropriation-formulation* (suite) + *appropriation-automatisation***
 - Durée : 1h.
 - Collocations à verbe support (FL **Oper₁**).
- **5^e séance : 4^e jour : Phase *appropriation-automatisation* (suite)**
 - Durée : 2h.
 - Classement sémantique des collocations (synonymie, antonymie, intensification (la FL **Magn**)).
- **6^e séance : 7^e jour : Phase *appropriation-automatisation* (suite)**
 - Durée : 3h.
 - Classement thématique ou notionnel des collocations.
- **7^e séance : 11^e jour : Phase *appropriation-reformulation***
 - Durée : 2h.
 - Réemploi des collocations.

3.2.2.3. Phase 3 : Post-test (séance 8)

- Jour : le 12^e jour.
- Durée : 1h.
- Public cible : les deux groupes témoin et expérimental.
- Objectifs discursifs :
 - Exprimer une prise de position : Dénoncer un abus (le réquisitoire) / Plaider une cause (le plaidoyer).
- Module d'apprentissage : n°5.
- Centre d'intérêt : « *Sauvons la planète Terre* ».
- Objectifs du test :
 - Évaluer à travers l'analyse des EL des deux groupes d'élèves concernés l'apport de l'approche collocationnelle empruntée à la LEC et à la phraséodidactique fondée sur un enseignement explicite et distribué dans le temps des collocations pour le développement des compétences scripturales du groupe expérimental.
- Énoncé de l'essai :

« S'attaquer à la faune et à la flore, c'est rompre l'équilibre du milieu naturel ». Rédigez un texte destiné à être publié dans un journal pour dénoncer cette pratique inacceptable.

En ayant recours à la même grille descriptive (Anctil, 2011) adoptée lors du pré-test, nous constatons que les *EL* des apprenants des deux groupes ont devancé en quantité les erreurs grammaticales comme pour le pré-test. Cette analyse a débouché sur les résultats suivants :

Figure n° 4. Résultats de l'analyse des *EL* du post-test (groupe témoin)

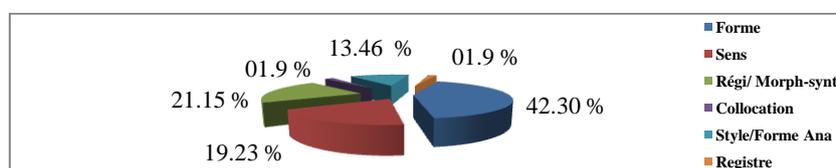
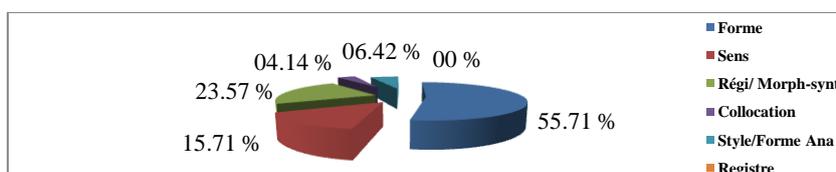


Figure n° 5. Résultats de l'analyse des *EL* du post-test (groupe expérimental)



Il est clair que dans ce test aussi le groupe expérimental a commis plus d'*EL* que le groupe témoin comme dans le pré-test. Nous avons déjà expliqué ceci par l'écart entre eux au niveau des performances lexicales. Or, ces deux échantillons éprouvent plus de difficultés d'ordre formel (*d'orthographe lexicale*), bien qu'elles soient plus manifestes chez le groupe expérimental (55.71%). La deuxième classe d'*EL* ayant atteint un taux d'erreurs important est celle de *combinatoire grammaticale (régime et morphosyntaxe)* avec un taux de 21.15 % chez le groupe témoin et de 23.75 % chez le groupe expérimental. Sur le plan sémantique, nous constatons un taux d'erreurs de *sens* plus ou moins élevé chez le groupe de contrôle (19.23 %) par rapport au

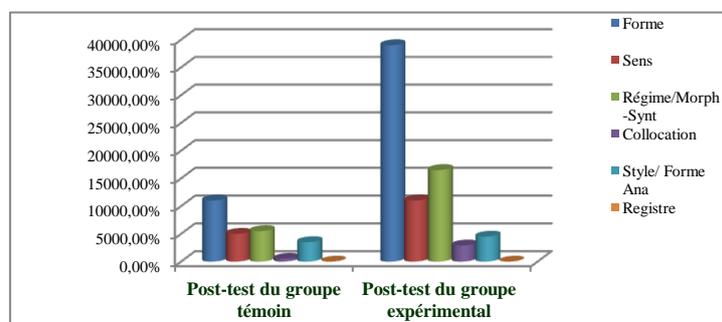
groupe d'étude (15.71%). Les erreurs de *collocation* et de *registre* couvrent un taux assez bas par rapport aux premières classes, en étant plus nombreuses dans les textes du groupe expérimental, à l'opposé des erreurs de *style* qui sont plus manifestes dans les textes du groupe témoin (13.46 %).

Néanmoins, nous constatons que le groupe témoin n'a utilisé que très rarement les collocations, ce qui le prouve c'est le taux très bas d'erreurs de collocations (01.9 %) qui ne signifie point qu'il en ont fait un bon usage ou qu'il en possède une bonne maîtrise. Également, le taux très bas d'erreurs de registre chez ce même groupe (01.9 %), ne signifie pas qu'ils ont eu recours à un français courant bien correct dans tous leurs énoncés écrits (certains énoncés incompréhensibles ne relèvent d'aucun registre langagier). Bref, le groupe témoin éprouve plus d'erreurs d'orthographe lexicale, de régime et de morphosyntaxe, alors que le groupe expérimental a plus de problèmes de sens, de collocation, de style et de registre.

3.2.3. Confrontation et discussion des résultats

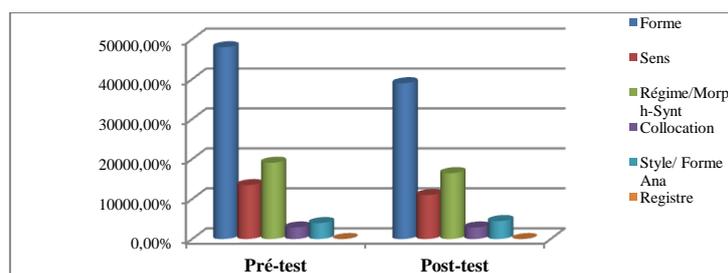
En comparant les résultats des deux post-tests, nous constatons le grand nombre d'EL chez le groupe expérimental au niveau de toutes les classes d'EL qui se maintient encore dans les post-tests (700 *EL* chez le groupe expérimental /260 *EL* chez le groupe témoin). En plus, les erreurs de forme chez les deux groupes occupent le taux le plus élevé avant celles de combinatoire grammaticale (régime et morphosyntaxe) et de sens :

Figure n° 6. Confrontation des résultats des post-tests des deux groupes



En confrontant les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental, nous constatons que le nombre total d'*EL* a baissé dans le post-test de 175 erreurs. Cela nous permet de considérer un certain progrès au niveau de tous les volets lexicaux (forme, sens, régime et morphosyntaxe (genre, classe et auxiliaire)).

Figure n° 7. Confrontation des résultats du pré-test et du post-test (groupe expérimental)



En ce qui concerne les erreurs de collocations, elles sont dans les deux tests de nombre très réduit par rapport au nombre total d'erreurs d'autres catégories. Or, cela est loin de prouver que les élèves en ont une maîtrise parfaite, mais qu'ils n'en font usage que très rarement. De plus, le fait que les erreurs collocationnelles gardent le même taux dans les deux tests ne signifie pas que ces élèves n'ont enregistré aucune amélioration au niveau de la compétence combinatoire collocationnelle. Au contraire, nous expliquons ce taux stable par un certain progrès en cours chez ces apprenants qui ne s'est pas encore concrétisé à la surface de leurs textes ni à travers la baisse totale du nombre de toutes les catégories d'EL statistiquement parlant.

Aussi, l'augmentation relative du nombre d'erreurs de *style*¹⁶ montre qu'ils n'ont pas suffisamment maîtrisé le lexique et les collocations enseignés, et qu'ils commencent à peine à les acquérir. C'est pourquoi ils continuent à utiliser certains *termes génériques* (ou *passe-partout*) à la place des collocatifs qu'ils n'ont pas encore bien mémorisés. Il en résulte que les erreurs de *style* peuvent survenir soit quand les élèves ne connaissent pas les faits langagiers considérés, soit quand ils commencent à les acquérir au début de leur apprentissage. Les *répétitions* assez fréquentes que nous avons repérées dans certains textes pourraient être aussi entraînées par ces mêmes *stratégies compensatoires* qu'ils ont également utilisées pour compenser leurs déficits lexicaux et collocationnels.

Nous expliquons aussi les erreurs de *collocation* par les tâtonnements et les tentatives vaines des apprenants de formuler la collocation adéquate en ayant du mal à joindre à sa base le bon collocatif.

Bien davantage, nous pouvons affirmer que les erreurs présentes à la surface du texte pourraient affluer ou même fournir un diagnostic lacunaire des *inerlangues*¹⁷ observées chez l'apprenant après un nouvel apprentissage explicite peu inscrit dans la durée.

¹⁶ Dont par exemple, le recours aux « *paraphrases illicites* » ou aux *formes analytiques* dont parlent Anctil (2011) et Milicevic' et Hamel (2007).

¹⁷ Ici nous faisons allusion aux « *interlangues* » (nom féminin) qui désigne le niveau linguistique de l'apprenant à un moment donné de son cursus d'apprentissage, et non à « *l'interlangue* » (nom masculin singulier) qui désigne la somme de ces mêmes interlangues tout au long d'une période ou d'un cycle d'apprentissage en entier.

En bref, quelle que soit sa nature, l'EL « *absente à la surface du texte* »¹⁸ ne signifie pas que les élèves possèdent nécessairement une maîtrise suffisante du fait linguistique considéré, de même qu'un taux d'erreurs stable pourrait refléter une évolution en cours de leur interlangue en début d'apprentissage. Ces résultats démontrent donc une certaine évolution au niveau de l'écrit et du matériel lexical et linguistique manipulé pour la première fois par les apprenants initiés à l'approche lexicale collocationnelle.

Pour conclure

Nul doute que l'intérêt des syntagmes collocationnels est attesté en littérature linguistique et didactique, vu qu'ils assurent l'*automaticité* des énoncés (la rapidité de l'utilisation des mots en temps réel). Cela dit, qu'il ne faut pas évaluer la compétence lexicale à la seule dimension quantitative en d'un apprenant en fonction du nombre des mots individuels qu'il a enregistrés, mais aussi des collocations qu'ils utilisent à l'écrit. En fait, par la présente étude la mise à l'épreuve de l'approche collocationnelle lexicologique et phraséodidactique a franchi le premier pas vers l'évolution de l'interlangue des lycéens observés. Bien que la relative amélioration que nous avons constatée soit loin d'être circonscrite statistiquement, nous l'avons déduite à travers les phrases devenues plus longues et plus enrichies et le changement du style d'écrit chez ces apprenants qui semblent être encore en pleine phase initiale de tâtonnement. Cette phase d'hésitation constitue un passage obligé qu'ils doivent assumer avant de parvenir graduellement à faire usage d'une façon durable et à bon escient des collocations enseignées. Or, les didacticiens de français tunisiens sont invités à s'employer à réajuster les contenus des programmes du lycée tunisien en fonction de la *compétence phraséologique collocationnelle* à faire acquérir aux lycéens. Et ce, en tenant compte des spécificités et besoins lexicaux et collocationnels de chaque public d'apprenants cible, et en commençant par former les enseignants sur deux types de métalangages lexicaux. Le premier est initié par la phraséodidactique du FLE, fondée sur un apprentissage explicite. Le deuxième est fourni par la LEC dont les deux notions originales de collocation et de FL.

Références

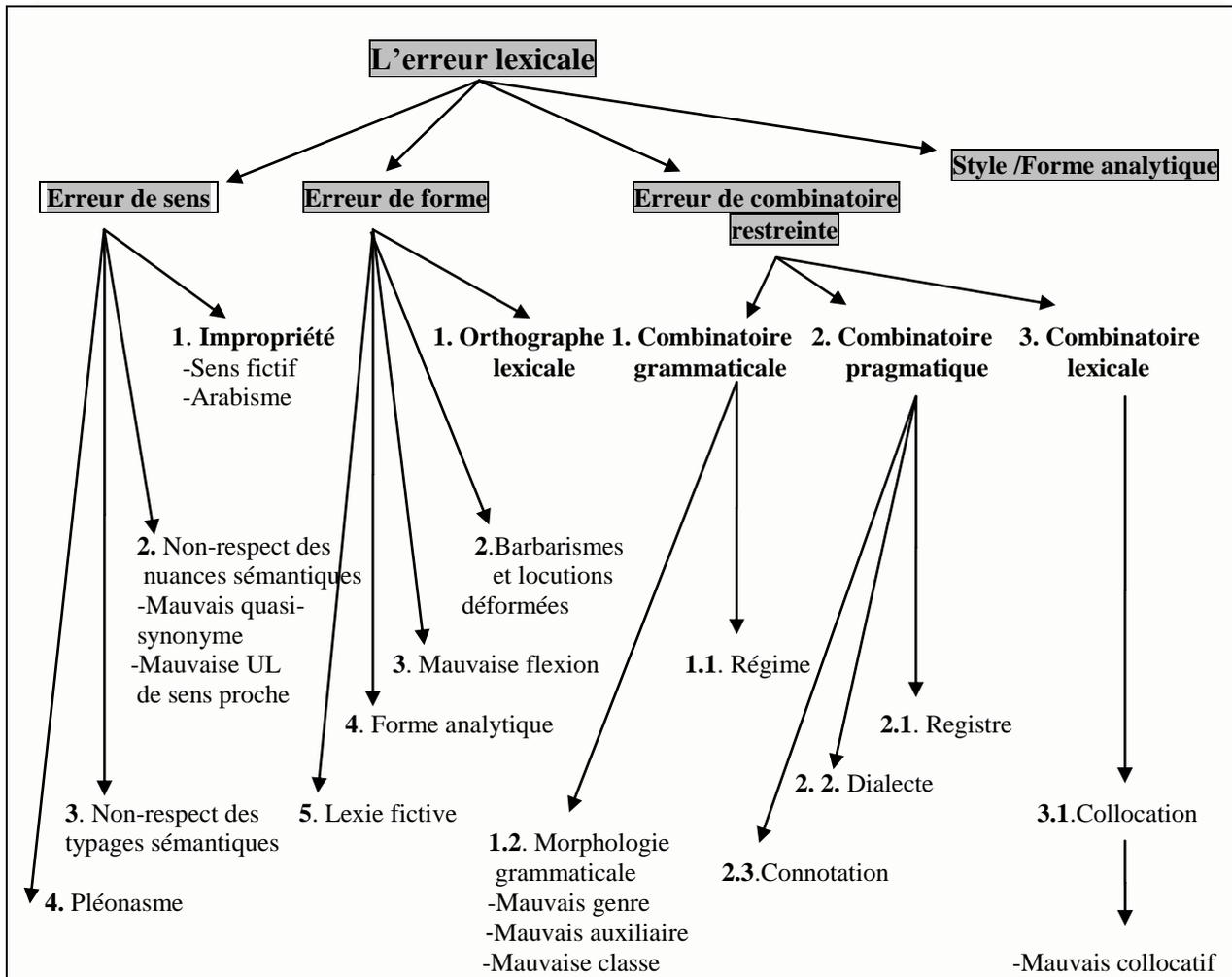
- _Anctil. D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français.*
- _ANCTIL D. et Tremblay O. (2016). « Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées », *Correspondance*, vol. 21, n° 3, pp.1-8.
- _Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer* Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.
- _Cavalla C. (2009). *La phraséologie en classe de FLE. Les Langues Modernes.* (APLV).

¹⁸ Expression d'Olga Luste-Châa.

- _Galisson R., (1984). *Les expressions imagées*, Paris, Clé International.
- _Haboul, D. (2013). « Réflexion sur la notion d'erreur lexicale. Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE ». In *Didactiques*.
- _Jousse, A.-L. (2010). *Modèle de structuration des relations lexicales fondé sur le formalisme des fonctions lexicales*.
- _Kühn P. (1987). *Travaillez avec le dictionnaire*. Dürr, Bonn.
- _Legallois, D. & Tutin, A. (2013). Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189/1.
- _Luste-Chaâ O. (2010). « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques* [En ligne], 145-146, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016. <http://pratiques.revues.org/1556>
- _Mel'čuk, I et al. (1984-1988-1992-1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Recherches lexicos-sémantiques I-IV. Montréal : PUM.
- _Mel'čuk, I., Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- _Mel'čuk, I. (1992). Paraphrase et lexique : la théorie Sens-Texte et le Dictionnaire explicatif et combinatoire, 9-58. PUM.
- _Mel'čuk et al. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- _M^a I González Rey. (2016). Une approche analogique à la compétence phraséologique : une double compétence, intégrale et intégrée. In Pamies A., Monneret P., Mejri S. (éds). *Analogie, figement et polysémie. Language Design Special*. Granada Lingvistica.
- _M^a I Gonzalez-Rey. (2007). *La didactique du français idiomatique* : Fernelmont (Belgique) : E.M.E.
- _M^a I Gonzalez-Rey. (2019). Le processus de conscientisation dans la phraséodidactique d'une L2, *Repères DoRiF* n.18-Phraséodidactique : de la conscience à la compétence, DoRiF Università, Roma.
- _M^a I González-Rey. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues - La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université*.
- _ M^a I. González-Rey., (2017), « PHRASÉOTEXT – Le Français Idiomatique : une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE », in Soutet, O., Sfar, I., Mejri, S. (éd), *La phraséologie : théories et applications*, Éditions Honoré Champion, Paris, p 299-316.
- _M^a I González-Rey. (2018). Comment acquérir un savoir grammatical en FLE par le biais de la phraséologie.
- _M^a I. González-Rey et al. (2015), *Phraséotext – Le français idiomatique : Méthode de phraséodidactique (Français-Français)* (DVD), Servimav/Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago de Compostela.
- _Milicevic'. J. et Hamel, M.-J. (2007). Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde. *Revue de l'Université de Moncton*, 2007, 145-167. doi : 10.7202/017713ar
- _Tremblay, O. (2009) *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Université de Montréal.

- _Tremblay O. (2014). Polguère A. Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, G. Gerstenberg, J. Meinschaefter et S. Prévost. 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014), Jul 2014, Berlin, Allemagne. EDP Sciences, pp.1173-1188, 2014.
- _Vancomelbeke, P. Enseigner le vocabulaire. Paris : Nathan, Coll. Les repères pédagogiques. Série Formation. 2004.

Annexe 1. Grille descriptive d'analyse des EL inspirée de la LEC de la TST



Annexe 2. Tableau. Typologie descriptive des erreurs lexicales. (Anctil, 2011)

Sens	Forme	Combinatoire restreinte			
		Combinatoire grammaticale		Combinatoire lexicale	Combinatoire pragmatique
		Syntaxique = Régime	Morphosyntaxique		
<p>1. Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme</p> <p>EX. <i>il n'y avait pas d'issue pour entrer</i> (ouverture)</p>	<p>1. Erreur d'orthographe lexicale</p> <p>EX. <i>chemain, dedant, endomagé</i></p>	<p>1. Absence d'un complément obligatoire</p> <p>EX. <i>Mathieu partit s'aventurer.</i> (s'aventurer dans la ville)</p>	<p>1. Non-respect de la classe de mots de l'UL</p> <p>EX. <i>Elle lui planta l'arme direct dans le cœur.</i> (directement)</p>	<p>1. Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante)</p> <p>EX. <i>Ces publicités portent une mauvaise influence sur les jeunes.</i> (ont)</p>	<p>1. Emploi d'une UL appartenant à un registre de langue Inapproprié</p> <p>EX. <i>Il a lâché son emploi.</i> (quitter)</p>
<p>2. Utilisation inappropriée d'une UL de sens proche</p> <p>EX. <i>Il passait tous ses passe-temps sur son projet.</i> (temps libre)</p>	<p>2. Barbarisme (signifiant déformé)</p> <p>EX. <i>désambuler</i> (déambuler), <i>suptil</i> (subtil)</p>	<p>2. Emploi transitif indirect d'un V trans.dir</p> <p>EX. <i>La peur avait gagné sur Amélie.</i> (avait gagné Amélie)</p>	<p>2. Non-respect du genre du nom.</p> <p>EX. <i>Une gigantesque éclair déchira la ciel.</i></p>	<p>2. Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale</p> <p>EX. <i>À bout de souffle, il vit une bicyclette dans un coin et fit du vélo pour ...</i> (l'utilisa, continua à vélo)</p>	<p>2. Emploi d'une UL véhiculant un contenu connotatif incompatible avec le contexte</p> <p>EX. <i>Cette aide à domicile devrait permettre à plusieurs vieux de demeurer</i> (ainés, personnes âgées)</p>
<p>3. Impropiété</p> <p>a) sens fictif EX. <i>Ce logo fait appel à un arbre en fleurs.</i> (évoquer)</p> <p>b) Anglicisme sémantique EX. <i>voir dans le futur.</i> (avenir)</p>	<p>3. Erreur de flexion</p> <p>EX <i>travails, armes à feux</i></p>	<p>3. Emploi d'une préposition/conjonction erronée</p> <p>EX <i>Le chef s'empressa à aller chercher</i> (d'aller)</p>	<p>3. Non-respect du caractère invariable de l'UL</p> <p>EX. <i>Scènes d'actions</i> (d'action), <i>une vacance,</i></p>	<p>3. non- respect des contraintes d'emploi du collocatif</p> <p>EX. <i>Soudain, un monstre fit apparition.</i> (fit son apparition)</p>	<p>3. Emploi d'une UL appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte</p> <p>EX. « <i>nonante</i> » et « <i>septante</i> » en contexte québécois.</p>
<p>4. Non- respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une UL</p> <p>EX. <i>L'arbre s'affala sur le ruisseau.</i> (tomber)</p>	<p>4. Forme analytique</p> <p>EX. <i>un poison qui fait dormir</i> (sommifère)</p>	<p>4. Préposition régie absente</p> <p>EX. <i>Le jour vint succéder la nuit</i> (succéder à la nuit)</p>	<p>4. Utilisation d'un V auxiliaire erroné</p> <p>EX. <i>La nuit avait déjà tombée.</i></p>		

<p>5. Pléonasme</p> <p>EX.. <i>Le soleil éblouissait ses yeux</i> (l'éblouissait)</p>	<p>5. UL inexistante</p> <p>EX. <i>un village sombre</i> (plongé dans le noir')</p>	<p>5. Emploi trans. d'un V intrans. EX. <i>Ils se sont enfuis du loup-garou.</i> (sauvés du loup-garou)</p>			
		<p>6. Construction erronée d'un complément</p> <p>EX. <i>C'est une technique pour attirer les gens à acheter.</i> (inciter)</p>			