



ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

Synergies Algérie n° 28 - 2020 p.175-192

Conscientisation du phénomène collocationnel : de la prise de conscience au savoir-faire langagier

Houda Séridi

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
houda.seridi@gmail.com

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El Tarf- UBMA/Liped, Algérie
boudechichenawal@gmail.com

Reçu le 21-03-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

À travers une approche holistique de l'appropriation des collocations, nous proposons dans cet article une démarche expérimentale respectant une progression en trois étapes : l'identification, la mémorisation et le réinvestissement. Notre priorité consiste en effet à répondre à la question de savoir comment favoriser l'appropriation de ce lexique actif, dépassant ainsi les unités simples jugées isolées. Par les résultats obtenus de l'expérimentation mise en avant dans cette recherche, auprès des étudiants inscrits en troisième année de français langue étrangère, à l'université Chadli Bendjedid (El Tarf), nous avons pu nous rendre compte de la valeur ajoutée d'une telle proposition didactico-pédagogique. Toutefois, les besoins en matière de renforcement des acquis et leur reconsidération dans un contexte court seraient requis afin d'accroître l'ancrage mnésique.

Mots-clés : collocations, conscientisation collocationnelle, démarche progressive, compétence collocationnelle

الوعي بظاهرة المتلازمات اللفظية: من الوعي إلى المعرفة اللفظية

ملخص

من خلال نهج كلي في اكتساب المتلازمات اللفظية، نقترح في هذه المادة نهجا تجريبيا يحترم التقدم في ثلاث مراحل: التحديد والحفظ وإعادة الاستثمار. وأولويتنا هي الإجابة على السؤال المتعلق بكيفية تعزيز اكتساب هذا المعجم النشط، وبالتالي تجاوز الوحدات البسيطة التي تعتبر معزولة. نتائج التجربة التي تم تسليط الضوء عليها في هذا البحث، بين الطلاب المسجلين في السنة الثالثة من اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، في جامعة الشاذلي بن جديد (الطارف)؛ سمحت لنا رؤية القيمة المضافة لمثل هذا الاقتراح التعليمي البيداغوجي. ومع ذلك، ستكون هناك حاجة إلى تعزيز المكاسب وإعادة النظر فيها في سياق قصير من أجل زيادة ترسيخ الذاكرة.

الكلمات الرئيسية

المتلازمات اللفظية، الوعي، النهج التقدمي، الكفاءة في المتلازمات اللفظية

Conscientization of the collocation phenomenon: from awareness to language skills

Abstract

Through a holistic approach to the appropriation of collocations, we propose in this article an experimental approach respecting a progression in three stages: identification, memorization and reinvestment. Our priority is indeed to answer the question of how to favor the appropriation of this active lexicon, thus going beyond the simple units considered isolated. Through the results obtained from the experimentation highlighted in this research, to students enrolled in the third year of French as a foreign language at Chadli Bendjedid university (El Tarf), we were able to see the added value of such a didactic-pedagogical proposal. However, the need concerning reinforcement of knowledges and their reconsideration in a short context would be required in order to increase memory anchoring.

Keywords: collocations, collocation conscientization, progressive approach, collocation competence

Introduction

Il est de fait que l'apprentissage du vocabulaire, en langue étrangère, renvoie principalement à un aspect fonctionnel et utilitaire. Toutefois, cette dialectique, particulièrement complexe du point de vue didactico-pédagogique, a suscité plusieurs questionnements notamment autour de l'efficacité des modèles d'apprentissage et « du choix des priorités lexicales » (Cuq, 2004 :63). Au cœur de ces interrogations actuelles se trouve l'enseignement des collocations. En effet, depuis quelques décennies, les recherches dans le domaine lexical attestent de l'intérêt considérable pour le fait collocationnel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Polguère indique que « l'enseignement des collocations est une nécessité dans la mesure où ce phénomène est omniprésent dans la langue, où il est la source de nombreuses erreurs et où bien maîtrisé, il est la marque d'une bonne connaissance du lexique » (Polguère, 2000, cité par Tremblay, 2003 : 40). Pour González-Rey (2007), il s'agit bien d'un lexique déjà prêt à l'emploi, présentant ainsi un grand avantage pour la compréhension et la fluidité de l'expression. Leur abondance dans toutes les réalisations langagières du natif, selon la même auteure, témoigne de leur réalité linguistique.

Un grand intérêt est porté non seulement à l'étendue du phénomène collocatif et son caractère omniprésent dans la langue, mais aussi au coût cognitif, moins élevé, que peuvent représenter l'apprentissage et la récupération de ces séquences lexicales préconstruites. Nous savons, aujourd'hui, grâce aux apports

de la psycholinguistique relatifs aux processus de mémorisation, que « toute unité phraséologique aurait sa place dans le lexique mental comme toute unité lexicale simple » (Admonds, 2013 :121). L'accès au répertoire lexical, au moment de la production, est en effet plus rapide et plus fluide. D'ailleurs, l'approche lexicale stipule que « pour s'exprimer avec une certaine fluidité, l'apprenant doit disposer d'un répertoire de collocations, normalement à la base du lexique mental d'un locuteur natif » (Bertocchini, Costanzo, 2008 :174). Ainsi, la production d'énoncés est, selon Pawley et Syder (1983), une affaire de récupération, dans la mémoire, de centaines de milliers de segments phraséologiques (Pawley, Syder cités dans Chanfrault-Duchet, 2004). Dans une démarche d'appropriation des collocations, Cavalla (2015 : 03) préconise, par ailleurs, de « faire prendre conscience aux élèves de l'existence de ce phénomène ».

À cet égard, notre étude trouve son ancrage dans les travaux de Cavalla (2015) et González-Rey (2019). Ils ont trait à l'importance d'une part, de faire prendre conscience aux apprenants de l'existence du phénomène collocatif et, d'autre part, de faire mémoriser le lexique non pas au travers de listes d'unités lexicales, mais à partir d'un travail cognitif de traitement et d'organisation de l'information. Dès lors, l'une des questions que nous pouvons nous poser ici est :

En quoi la connaissance explicite des collocations permet-elle de développer une compétence langagière ?

Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous proposons une démarche didactique suivant une progression qui commence par l'éveil aux collocations vers le réinvestissement des apprentissages, en passant bien évidemment par la mémorisation de ce type particulier de lexique. C'est ce cheminement évolutif que nous suivons dans cet article. Nous voudrions montrer, par l'entremise de données empiriques, que la prise de conscience collocationnelle pourrait générer chez l'apprenant la réflexion, qui l'aiderait à créer des traces mnésiques solides, nécessaires pour entreprendre des tâches d'intégrations de connaissances. Nous essayerons, dans ce qui va suivre, de définir notre objet d'étude, en l'occurrence les collocations, qui sera abordé en parallèle avec le concept de conscientisation pédagogique. Nous expliciterons ensuite notre démarche expérimentale menée auprès des étudiants de la troisième année de licence, inscrits à l'université Chadli Bendjedid (El Tarf) pour l'année universitaire 2018/2019. Enfin, nous présenterons les résultats de cette approche progressive.

1. Les collocations : diversité d'appellations, diversité d'acceptations

De prime abord, nous signalons que le concept de *collocation*, tel qu'il a été pris en charge par les linguistes, prend une pluralité d'appellations et d'acceptations. Au gré d'une définition à laquelle nous ajouterons d'autres précisions au fur et à mesure, Mel'čuk et Polguère (2007 : 20) considèrent la collocation comme

une combinaison de lexies qui est construite en fonction de contraintes particulières : elle est constituée d'une base que le locuteur choisit librement en fonction de ce qu'il veut exprimer [...], et d'un collocatif [...], choisi pour exprimer un sens donné.

La spécificité de ces semi-phrasèmes constitués d'une « base » et d'un « collocatif », réside dans le fait que le locuteur, pour exprimer un sens escompté, opère un choix délibéré de la base, quant à la sélection du collocatif, celui-là est contraint de le choisir en fonction de la base. Hausmann (1998) fait remarquer qu'il faut bien distinguer les expressions semi-figées des autres expressions polylexicales selon plusieurs aspects. À cet effet, il range sous le concept de « collocation », les combinaisons qui sont constituées de deux éléments dont la dissymétrie est le mot d'ordre : c'est le statut de la base et du collocatif qui est inégal. L'association est simplement basée sur un lien de dépendance où la base, tout en étant indépendante sémantiquement, gouverne le choix du collocatif.

Au sens large de ce concept, Hausmann et Blumenthal (2006) affirment que le terme « collocation » est doublement utilisé en linguistique, du point de vue à la fois quantitatif et qualitatif. Quantitativement, le concept de « collocation » souligne « l'apparition soit fréquente, soit statistiquement significative [...] de deux unités lexicales données dans un contexte plus ou moins étroit » (Hausmann, Blumenthal, 2006 : 3). À ce propos Anctil et Tremblay (2016) parlent de cooccurrences. Ils estiment que les collocations sont un cas particulier de celles-ci. À la différence des cooccurrences qui sont de l'ordre fréquentiel, les collocations quant à elles sont, selon les mêmes auteurs, liées à un usage dans lequel le locuteur cherche à exprimer un sens particulier plus souvent métaphorique. C'est cette deuxième spécificité linguistique des collocations qui sera au centre de nos préoccupations didactico-pédagogiques. Précisons ici que cette étude est centrée sur la typologie des collocations proposée par González-Rey (2015). Cette auteure propose une liste de sept compositions, établies en fonction des critères syntaxiques, que nous présentons comme suit :

- a - Substantif + adjectif (épithète),
- b - Substantif + Verbe,
- c - Verbe + substantif (objet),

- d - Verbe + adverbe,
- e - Adjectif + adverbe,
- f - substantif + préposition + substantif

De toute évidence, cette modélisation ne justifie en rien la facilité d'identifier les différentes collocations, car à l'instar de Mejri et ses collaborateurs (2011), la nomenclature présentée ci-dessus peut correspondre malgré tout à des constructions libres. Par ailleurs, Tutin et Grossmann postulent que les propriétés formelles de ces expressions ne peuvent pas couvrir tous les patrons, étant donné leur grande variété. De surcroît, il existe une forte dépendance du figement syntaxique à l'égard du figement sémantique. Dans cette mesure, l'exploitation des propriétés élaborées par Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009) permettra, à nos yeux, de pallier les insuffisances de la modélisation de González-Rey, afin de distinguer les combinaisons libres des combinaisons semi-figées. La vérification s'organise autour de trois critères que nous aborderons un peu plus loin (Ressources, page10).

2. Entre conscientisation et compétence collocationnelle : un chemin à parcourir

Est-il possible de voir dans la conscientisation du phénomène collocationnel un premier pas vers l'installation d'une compétence langagière ? Dans quelle mesure la connaissance explicite et l'apprentissage systématique des collocations vont-ils de pair avec le savoir-faire langagier en FLE ? C'est à ces deux questions que nous essayerons de répondre dans la présente section tout en nous servant comme point de repère de la récente recherche menée par González-Rey (2019). Dans le domaine phraséologique, cette auteure inscrit la conscientisation dans une approche pédagogique progressive, un continuum qui va de la sensibilisation, comme première étape de démarrage du processus, vers l'installation d'une réelle compétence axée sur le réinvestissement des acquis. Sur la base des principes prônés par Dabène (1992) et Perregaux (1995) quant à l'éveil aux langues, González-Rey (2019) propose un processus de conscientisation de la phraséologie en trois phases : l'éveil à la phraséologie, l'accommodation à la phraséologie et l'appropriation de la phraséologie. Tout en l'adaptant à notre démarche expérimentale, le processus de conscientisation des collocations se résume, pour la présente étude, comme suit :

3. Méthodologie

3.1. L'éveil aux collocations

À l'instar de González-Rey (2019), nous considérons que l'éveil aux collocations est une étape cruciale. Il est, selon cette auteure, le soubassement même de tout apprentissage. Deux cheminements possibles sont offerts dans la littérature pour

sensibiliser les apprenants à l'existence des différentes compositions lexicales : passer par la langue maternelle de l'apprenant afin de susciter chez lui la réflexion ; ou bien l'exposer directement au phénomène collocationnel. Pour la présente étude, nous avons choisi cette dernière démarche, suggérée par Veniard (2012), et cela pour deux raisons. La première est d'ordre linguistique, du fait de l'absence d'équivalents, sur le plan lexical, de l'ensemble des combinaisons, lors du passage de la langue arabe vers la langue française. Par exemple, la collocation « *يحيط علما* » a pour traduction « prendre connaissance ». On ne pourra jamais dire (entourer la connaissance) dans un même contexte, en français. La deuxième raison est d'ordre didactique : ce sont des combinaisons qui ne sont enseignées ni en langue maternelle, ni en langue française, et donc inconnues du public.

Il s'agit d'une sensibilisation aux collocations qui va déterminer la suite de la procédure d' « imprégnation » et de réinvestissement de ces éléments phraséologiques. Pour ce faire, nous avons procédé à un test, administré auprès de notre groupe expérimental constitué de trente-six (36) sujets, faisant office de « prise de contact » avec les semi-phrasèmes. Nous avons voulu, à travers un questionnaire, amener les étudiants, d'une part, à réfléchir sur leurs connaissances métalinguistiques à propos de la dimension lexicale, et d'autre part, à attirer leur attention sur la richesse de la langue française quant aux outils langagiers ; en l'occurrence les expressions semi-figées, qui seraient inconnues par ce public. Le troisième objectif qui en découle est celui de savoir si notre public est en mesure de reconnaître les différentes nuances de sens existant entre les expressions libres, semi-figées et figées. Ainsi nous focalisons notre analyse autant sur l'aspect quantitatif que sur l'aspect qualitatif.

L'enquête est axée sur un questionnaire comportant une question fermée et trois questions ouvertes. Ces dernières nous ont permis de recueillir des informations larges et délibérées. Dans la composition des quatre questions, nous avons tenu compte de plusieurs facettes. Voici les quatre questions proposées aux étudiants :

Question 01 : Connaissez-vous l'appellation de chacune des constructions syntaxiques en gras ? :

Est-ce pour cette raison que le maire nous a *posé un lapin*, oubliant successivement trois rendez-vous téléphoniques ?

Oui Non

Puis-je *poser une question* ?

Oui Non

Elle a *posé le vase* sur la table

Oui Non

Question 02 : Si oui, veuillez préciser le nom de chaque construction syntaxique

Question 03 : En quoi les trois constructions syntaxiques en gras, dans les énoncés ci-dessus, sont-elles de nature différente ?

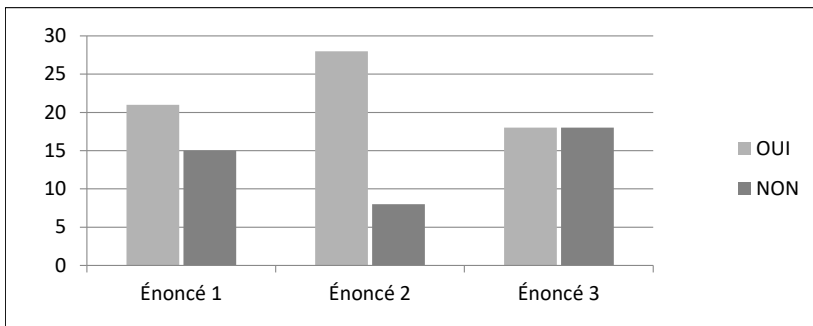
Question 04 : Trouvez les différents sens des trois constructions syntaxiques en gras selon les énoncés ci-dessus.

3.1.1. Analyse et interprétation des résultats

A. L'enquête

Nous abordons à présent l'analyse et l'interprétation des résultats de cette enquête. Dans la première question qui concerne la conscience métalinguistique des apprenants, il y était demandé de dire s'ils connaissent ou non les constructions syntaxiques suivantes : « Poser un lapin », « poser une question » et « poser un vase » ; correspondant respectivement aux réponses : expression figée, expression semi-figée et expression libre. Ce sont des expressions qui ont été présentées dans trois énoncés différents. Nous représentons les réponses des participants dans l'histogramme ci-dessous :

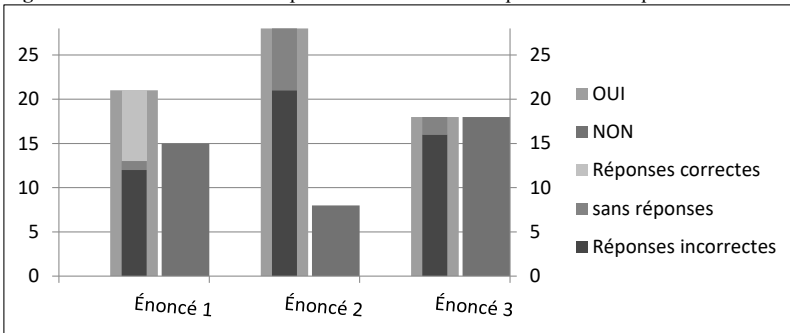
Figure 1 : Distribution des réponses par question



Comme le montre le graphique ci-dessus, les résultats du questionnaire indiquent que quasi la moitié du groupe expérimental ne dispose pas de connaissances métalinguistiques concernant l'expression figée Q1 (21 ont répondu oui et 15 non) et l'expression libre Q3 (18 ont répondu oui et 18 non). Ce qui n'est pas le cas pour l'expression semi-figée Q2 où 28 apprenants ont répondu « oui » et seulement 08 qui n'ont pas reconnu cette tournure. Contrairement à ce que nous pourrions à première vue supposer, la totalité des répondants n'a pas reconnu les collocations, c'est également le cas pour les autres expressions. Cela est vérifié dans les réponses à la deuxième question, où nous avons demandé aux participants de nommer

chacune de ces trois tournures. Étant donné que nous ne pouvons pas interpréter la première question indépendamment de la deuxième, nous avons choisi de croiser les résultats obtenus des deux premières questions et de les représenter dans le graphique suivant :

Figure 2 : Résultats croisés de la première et la deuxième question de l'enquête



En dehors de l'incapacité du public à comprendre et à respecter les consignes en répondant « oui » sans pour autant donner la bonne réponse ou encore la laisser vide notamment en ce qui concerne la question 2, l'examen qualitatif des réponses révèle qu'aucun étudiant n'a reconnu ni les expressions semi-figées (énoncé 2), ni les expressions libres (énoncé 3). Ainsi, la majorité des sondés confondent le type de phrases avec la mention « la construction syntaxique en gras », précisée dans la consigne.

En revanche, 08 sujets seulement sur 36 des participants à l'enquête ont trouvé la bonne réponse quant aux expressions figées (énoncé 1).

L'analyse quantitative et qualitative du troisième item, abordé dans cette enquête, est sans appel : les apprenants manquent réellement de connaissances métalinguistiques, cela se traduit par un fort nombre de non-réponses (18) et de réponses fausses (12). Le reste des réponses sont pour le moins vagues (Exemples A27 : « les trois constructions syntaxiques sont différentes dans le sens du verbe. Le verbe « poser » a un sens différent dans chaque construction »). Pour précision, nous avons voulu savoir si les étudiants ont la compétence pour verbaliser la différence, du point de vue structurel et sémantique, entre les trois tournures proposées, en l'occurrence l'expression figée «poser un lapin», l'expression semi-figée «poser une question» et l'expression libre «poser un vase».

Sur le plan sémantique, il s'agit d'abord de préciser que le verbe « poser » ne correspond pas à son sens premier, dans la première et la deuxième construction ; contrairement à la troisième : « poser un vase ». En outre, pour ce qui est du premier énoncé, le sens du syntagme est non-compositionnel, c'est-à-dire que c'est bien l'ensemble de l'expression qui nous livre le sens de : ne pas se rendre à un rendez-vous. Quant au deuxième énoncé, le locuteur est contraint d'employer un nombre fini de verbes entre autres « poser » pour exprimer le sens de : énoncer ou émettre une question. Ainsi, le verbe « poser » comporte la fonction du verbe support. Il est de ce fait lexicalement vidé de son sens original. Accéder au sens devrait alors s'astreindre au contexte dans lequel s'insèrent ces différents syntagmes.

L'autre élément essentiel à mettre en exergue cette fois-ci, du point de vue syntaxique, c'est le degré de figement : les syntagmes employés dans le deuxième et le troisième énoncé peuvent supporter plusieurs transformations syntaxiques ce qui n'est pas le cas pour « poser un lapin » où la construction est contiguë. On ne peut pas dire, selon le contexte de cet énoncé, « poser, devant le café, un lapin ». Il en est de même pour les modifications grammaticales : « poser deux lapins ». Voici quelques exemples sélectionnés dans ce corpus :

Apprenant (A01) : « Ces 3 constructions diffèrent l'une de l'autre dans leur utilisation. Poser un verre par exemple, est pris au sens littéral et premier du terme. Quant à l'expression « poser un lapin », c'est une expression « idiomatique » que l'on ne peut diviser ou la mettre hors contexte ».

Apprenant (A02) : « les trois constructions syntaxiques sont différentes dans le sens du verbe. Le verbe « poser » a un sens différent dans chaque construction ».

Apprenant (A03) : « sa dépend au contexte utilisé et au sens aussi ».

Apprenant (A04) : « Oui, elles sont de nature différente, chacune d'elle précise quelque chose ».

Pour ce qui est de la dernière question, les réponses des enquêtés révèlent que seulement 13 étudiants ont compris le sens des différentes tournures. Le nombre de non-réponses complètes (soit 10 cas) et de non-réponses partielles (soit 13 cas).

L'analyse des données de cette enquête considérée comme une sensibilisation aux collocations, nous a permis de voir plus clair les besoins langagiers des étudiants ; qui se situent sur le plan linguistique et métalinguistique. En effet, les résultats quantitatifs et qualitatifs nous conduisent à préciser que la pauvreté métalinguistique des réponses quant à la phraséologie s'explique par le fait que cette discipline n'a pas de place dans le cursus de licence. C'est, à nos yeux, un phénomène inquiétant étant donné que la compétence métalinguistique est considérée comme intrinsèque à la compétence linguistique et discursive. Nous nous

référons à ce propos à l'affirmation de Gombert, Gaux et Demont (1994 : 61) selon laquelle « la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage ». Baccouche et Mejri déclarent également que « la compétence métalinguistique fait partie de la compétence linguistique » (2007 : 36). Signalons que cette phase d'éveil aux collocations a débouché sur une mise en commun. Elle s'est soldée par l'introduction du concept de collocation.

3.2. L'accommodation aux collocations

L'étape d'accommodation vient en deuxième position dans la mise en place du processus d'acquisition des collocations. Elle vise à renforcer les connaissances métalinguistiques des apprenants dans ce domaine. Pour des raisons pratiques, nous avons d'abord élaboré un *vadémécum*, au gré des critères proposés par Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009) permettant aux étudiants de reconnaître ces expressions semi-figées et de ne pas les confondre avec d'autres types d'unités lexicales. Il s'agit d'une fiche « ressources » présentant les particularités de chaque critère (voir annexe n° 1).

À la suite de cette phase de « prise de contact » avec le métalangage collocationnel, les participants à l'expérimentation ont été confrontés directement aux collocations, à travers une activité de relevé d'expressions semi-figées qui a suivi directement une séance de compréhension autour d'une image et d'un questionnaire afin de guider la compréhension du texte sur l'obsolescence programmée. La consigne de travail était comme suit : relevez dans le texte *L'obsolescence programmée ou les dérives de la société de consommation* les collocations, selon les structures morphosyntaxiques suivantes : Nom + Verbe, Nom + Adjectif, Nom + Préposition + Nom, Verbe + Nom (objet), Verbe + Adverbe, Verbe + Préposition + Nom, Adjectif + Adverbe.

Au vu du caractère chronophage de cette activité, nous avons estimé qu'il était opportun de l'intégrer dans un processus d'apprentissage selon le dispositif de la classe inversée. Notons que le public participant à cette expérimentation y était initié, dès la première année de licence. Une semaine après, nous avons procédé à un débriefing qui s'est soldé par l'établissement d'une liste de collocations (voir figure 3), en vue de la réinvestir dans l'activité de production écrite.

3.3. L'appropriation des collocations

Il s'agit d'une étape qui clôture le processus de conscientisation. Elle est, pour González-Rey (2019), l'aboutissement logique d'une conscience totale de l'existence de ce type de lexique et d'un cheminement explicite, nécessaire à l'installation

des compétences. Pour ce faire, l'auteure préconise, d'une part, une phase de mémorisation à travers des activités de formulation et, d'autre part, une période de réinvestissement discursif ; dans une optique de consolidation des acquis. Dans la même lignée des activités précédentes, et au gré bien évidemment d'une démarche progressive, quant à la découverte et la mémorisation des expressions semi-figées, nous sommes passés à un niveau de difficulté intermédiaire en leur proposant cette fois-ci des activités semi-productives. Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants de trouver les collocatifs correspondant aux périphrases proposées, dans lesquelles la base de chaque collocation est précisée en gras. Après avoir conduit les étudiants à réduire des périphrases en une collocation, nous avons voulu, dans un second temps, tester leur capacité à produire du sens autour des collocations données. Il s'agit d'expliquer le sens de quelques combinaisons en relation bien évidemment au thème central, en l'occurrence, l'obsolescence programmée.

Tout en considérant les résultats globaux des deux activités semi-productives, nous notons une faible implication des étudiants dans les activités quant à la quantité et à la variété des réponses. De même, l'utilisation d'un lexique erroné et non approprié à l'exigence du contexte, paraît incompatible avec les différentes aides suggérées, notamment l'utilisation des dictionnaires (Antidote, Wiktionnaire, CNRT) et l'activité de relevé des collocations qui a précédé ces deux activités. Voici quelques exemples recueillis dans les réponses des étudiants :

Apprenant (A26) : « Une coercition étatique »

Commentaire : Cette collocation est proposée par l'apprenant comme équivalent de la périphrase « une coercition exercée avec intensité ».

Apprenant (A4) : « calculer l'influence de quelque chose »

Commentaire : Cette périphrase correspond à la collocation « mesurer l'impact ». L'apprenant semble définir chaque élément séparément sans prendre en considération qu'il s'agit d'une collocation où le collocatif « mesurer » prend un sens différent du sens premier « calculer », celui de « juger, estimer ».

Sur la base de toutes les activités qui ont été proposées dès le début du processus de conscientisation collocationnelle, nous arrivons, par cette dernière étape, à proposer à notre public-cible d'investir tous les acquis accumulés. Il s'agit précisément de mettre les étudiants en conditions d'encodage (le thème est connu par le public, le lexique est supposé déjà mémorisé à travers les différentes activités, et une situation-problème présentant une tâche concrète) où ils sont amenés à produire un message argumentatif selon la situation problème, énoncée comme suit :

Vous croyez à l'obsolescence programmée et à la théorie selon laquelle nos achats seraient forcés et conditionnés. Sur un forum dédié à la consommation, vous revendiquez le droit de consommer des produits ayant une durée de vie plus longue, et prenez position contre ceux qui nous encouragent à consommer plus.

N.B. : Votre message doit comporter le maximum de collocations déjà vues dans les séances précédentes.

Il faut préciser ici que les participants à cette expérimentation ont pris en charge, et cela avant la séance de production écrite, la partie théorique concernant la structure du message d'un forum de discussion. La production de celui-ci leur a été proposée, en fin de semestre (après onze séances d'enseignements), sous forme d'évaluation sommative.

4. Principaux résultats et interprétations

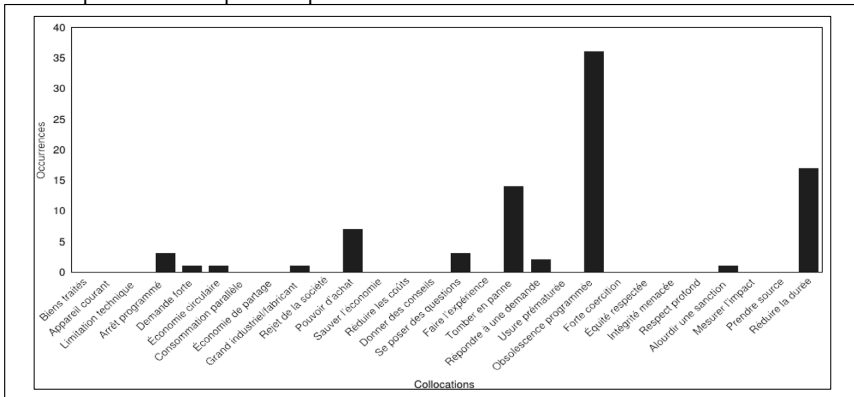
Les informations recueillies, quant à la production d'un message sur un forum de discussion, ont fait l'objet d'une double analyse, macro et micro structurelle. Par ailleurs, les productions écrites des participants à l'étude ont été analysées à la base de 28 collocations (voir figure 3), correspondant à un vocabulaire de base pour la mise en mots du thème de la situation problème. Précisons que ces expressions semi-figées ont été déterminées dans le cadre de mises au point, après chaque activité.

Sur le plan macrostructurel, les textes analysés répondent, dans leur majorité, aux exigences de la consigne quant aux spécificités des écrits sur les forums de discussion. À titre d'exemple, nous citons la structure du message de l'apprenant A1 (voir annexe n°2), présentant tous les éléments : le titre (« la maladie qui (nous) consomme »), la formule d'appel (« Bonjour ! »), l'introduction faisant référence au sujet de l'intervention sur le forum (« Suite à la création de la rubrique « Technologie et Co » sur ce forum, j'ai décidé d'initier les discussions et les débats en abordant un aspect de notre consommation dont on oublie bien trop souvent l'existence de l'obsolescence programmée », le développement de type argumentatif comportant des arguments et des exemples, la clôture « Et vous, que proposez-vous ? Connaissez-vous des entreprises sensibles à cette cause ? » ; et la formule de fin « je vous remercie de m'avoir lue ».

En ce qui concerne la microstructure, nous avons procédé d'abord à une analyse quantitative, soit l'inventaire des collocations employées par rapport au nombre total (28 collocations) déjà préétabli et listé dans les différentes tâches de préparation à l'écrit. Notre objectif est de voir dans quelle mesure les collocations se

retrouvent dans les productions des étudiants. La figure 3 résume toutes ces indications. Ensuite, nous avons pu relever quelques emplois de segments phraséologiques non présents dans la liste.

Figure 3 : Collocations dans les activités proposées et leurs reprises dans les productions du public expérimental



Il ressort de la figure 3 que 11 collocations (ou 42%) sur un total de 28 collocations, déjà rencontrées dans les différentes activités, sont reprises par les apprenants. Toutefois, cette réalité s'organise autour de deux phénomènes principaux. Nous constatons, d'abord, que certaines combinaisons donnent lieu à une reprise massive. C'est le cas des 03 collocations : tomber en panne, obsolésence programmée et réduire la durée. Nous pouvons supposer que leur haute fréquence d'usage est liée à une forte occurrence dans les activités d'apprentissage, ce qui a facilité leur réinvestissement contextuel. Les deux collocations « tomber en panne » et « réduire la durée » tendent à être utilisées dans des emplois métaphoriques pour définir le thème central l' « obsolésence programmée ».

Pour y voir plus clair, il est également question ici d'examiner la reprise individuelle des segments phraséologiques. Contrairement aux attentes, la moyenne d'usage des collocations par étudiant est très faible, de l'ordre d'environ 3 collocations sur 28 au total. Cela témoigne probablement de la difficulté des étudiants à changer leurs habitudes de productions qui, en l'occurrence, sont très faiblement modifiées par les pratiques pédagogiques. De surcroît, les participants à l'expérimentation emploient des périphrases pour exprimer leurs idées lesquelles peuvent être résumées par des collocations. Les exemples ci-après pourront éclairer nos propos :

Apprenant (A10) : « ... et l'incitateur même d'un tel phénomène en jouant sur la concurrence ... »

- La périphrase pourrait être remplacée par « le grand industriel »

Apprenant (A2) : « Et je suis convaincu que nous réussirons à mettre fin à cette vision destructrice de l'économie »

- La périphrase pourrait être remplacée par « sauver l'économie »

Apprenant (A1) : « on se trouve à dépenser toujours plus »

- La périphrase pourrait être remplacée par « affaiblir notre pouvoir d'achat »

L'analyse de ce corpus révèle, en revanche, l'existence d'autres combinaisons lexicales en dehors de la liste établie des collocations. Nous donnons dans ce qui suit quelques exemples :

A1 : Rendre compte, ronger les poches, forcer le consommateur, alimenter les entreprises, détruire nos mers, circuits de recyclage, jouer un rôle.

A4 : Arrêt prématuré, soulever des aspects.

A5 : Protéger notre portefeuille, pousser à acheter, environnement touché, s'arrêter de fonctionner.

A10 : prise de conscience, pousser à réfléchir.

A24 : Pousser l'utilisateur, durcir la loi.

Discussion et conclusion

L'objectif principal de cette étude était double : introduire les collocations dans la classe de FLE, étant donné les orientations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Celui-ci préconise l'enseignement des collocations, au même titre que les autres unités lexicales, considérées comme inhérentes à la compétence lexicale et incontournables pour pratiquer une langue avec aisance. D'autre part, évaluer les effets potentiels d'une démarche explicite et progressive de l'enseignement et de l'apprentissage de ces éléments phraséologiques sur l'acquisition d'une compétence langagière. Comme nous l'avons avancé plus haut, les résultats des études récentes, en didactiques du FLE, qui se sont penchées sur la conscientisation des collocations (Cavalla, 2015, González-Rey, 2019), insistent sur l'intérêt probant d'attirer l'attention des apprenants sur leur existence, constituant ainsi des ressources lexicales pertinentes, une fois disponibles dans la mémoire des apprenants, afin d'être réinvesties par la suite dans des situations de production langagière. Il s'agit, selon González-Rey, 2019, d'une approche progressive de l'apprentissage des collocations, en l'occurrence, l'identification, la mémorisation et le réinvestissement, que nous avons explorée

tout au long de cette recherche. Une phase de travail métalinguistique selon la typologie des collocations, suggérée par González-Rey (2015), s'est imposée afin de familiariser notre public aux structures syntaxiques des combinaisons lexicales, et par là même de faciliter leur manipulation. La conception didactico-pédagogique qui a soutenu notre démarche expérimentale est à cet effet d'ordre systémique. Plusieurs activités directes et indirectes ont été proposées, visant à développer des habiletés langagières, réceptives et productives. Rappelons que l'analyse de ce corpus a été abordée sur le plan macro et microstructurel.

Tout en faisant état d'un emploi judicieux des expressions semi-figées, de la part de notre public, les résultats obtenus de l'expérimentation montrent toutefois l'usage restreint de ces éléments phraséologiques par rapport à la totalité déjà vue en amont de l'activité d'intégration. Il apparaît clairement que le temps alloué à la mémorisation de ce lexique est insuffisant pour permettre un meilleur réinvestissement. Nous prenons du recul quant au réinvestissement direct des collocations dans une production écrite. Ainsi, nous avons l'intention de parfaire cet essai dans une étude ultérieure. À cet égard, il nous semble raisonnable d'insister davantage sur les activités d'ancrage et de considérer la mémorisation des collocations comme une quatrième étape, à part entière, dans le processus de conscientisation. À l'instar de Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009), l'entrée par la détermination du sens propre ainsi que du sens connoté, l'identification des tournures syntaxiques dans lesquelles s'insèrent les unités lexicales, et enfin la reconnaissance de leur contexte d'emploi semblent pertinentes. Par ailleurs, il serait congru d'adapter un temps suffisant à l'emploi des éléments phraséologiques étudiés, en amont d'une activité intégrative, et cela en contexte court.

Bibliographie

Anctil, D., Tremblay, O. 2016. « Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées ». *Lexique*, Volume 21, n°3. [En ligne] : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/> [consulté le 20 mars 2020].

Baccouche, T., Mejri, S. 2007. « Normes grammaticales et description linguistique : le cas de l'arabe, *Langages* ». Cairn, n° 167, p. 27-37. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-langages-2007-3-page-27.htm> [consulté le 20 mars 2020].

Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., Richou, C. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Clé International.

Cavalla, C. 2015. « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE ». *Revue des linguistes de l'université de Paris X Nanterre*, n° 72, p. 1-12.

Cavalla, C. 2016. Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE Synthèse, (complément au dossier de candidature en vue l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Laboratoire LIDILEM à Grenoble, France). [En ligne] : https://pdfs.semanticscholar.org/d9ff/0d0518322df87767bb743dc12f2b8b2b59bc.pdf?_ga=2.%2035505697.1664286722.1570881289-1553255449.1570702063 [consulté le 20 mars 2020].

Cavalla, C., Tran, H., Yan, R. 2016. Un corpus pour l'enseignement des routines langagières en FLE, Séminaire doctoral, Université Paris Ouest Nanterre La Défense Laboratoire MoDyCo. [En ligne] : <https://www.modyco.fr/fr/base-documentaire/presentations-seminaire-modyco/769-pr%C3%A9sntation-cristelle-cavalla/file.html> [consulté le 20 mars 2020].

Chanfrault-Duchet, M.-F. 2004. Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-114.

Cuq, J.-P. 2004. Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p.61-71.

Edmonds, A. 2013. « Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles ». *Langages*, n° 189, p.121-138. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-121.htm> [consulté le 20 mars 2020].

Gombert, J.-E., Gaux, C., Demont, E. 1994. « Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ? ». *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°9, p. 61-73. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2111 [consulté le 20 mars 2020].

González-Rey, I. 2007. *La didactique du français idiomatique*. Paris : Intercommunication et E.M.D.

González-Rey, I. 2015. *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses universitaires du midi.

González-Rey, I. 2019. « Le processus de conscientisation dans la phraséodidactique d'une L2 ». *Repères-Dorif*, [En ligne] : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=424 [consulté le 20 mars 2020].

Hausmann, P., Blumenthal, F. J. 2006. « Présentation : collocations, corpus, dictionnaires ». *Persée*, p. 3-13.

Mel'čuk, I., Polguère, A. 2007. *Lexique du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.

Polguère, A. 2000. « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique ». *Lidil*, n°21, p. 75-97.

Tremblay, O. 2003. Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire (mémoire pour l'obtention de maître ès arts, université du Québec à Montréal, Canada). [En ligne] : <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/TremblayMA2003.pdf> [consulté le 20 mars 2020].

Annexes

Annexe n° 1 : Ressources

Trois critères pour la reconnaissance des collocations

Premier critère :

Les deux éléments constitutifs d'une collocation, à savoir la **base** et le **collocatif**, entretiennent un rapport hiérarchique, autrement dit, la base conserve son sens premier alors que le collocatif est sélectionné par la base pour exprimer un sens particulier, en contexte, et qui relève du sens connoté ; le plus souvent métaphorique.

Exemple 1 :

A. « Une **demande** toujours plus **forte** ».

Base Collocatif

B. Un homme fort.

Dans l'exemple 1A, le substantif « demande » étant la base, garde son sens habituel : « Action de faire savoir que l'on souhaite quelque chose ». Tandis que l'adjectif « forte », le collocatif, perd son sens premier exprimant un pouvoir physique ; pour acquérir un sens connoté : « une demande ayant des proportions importantes ». Dans ce contexte, la collocation « demande forte » reçoit le sens suivant : une demande qui suppose que la quantité demandée dépasse la quantité offerte. Ce qui n'est pas le cas dans l'exemple 1B où le sens est littéral, donc compositionnel. Il est composé du sens de « homme » plus le sens de « fort » : un homme doué d'une grande force.

Deuxième critère :

Les collocations sont moins figées que les expressions idiomatiques du fait d'une possibilité de permutation lexicale, à travers des quasi-synonymes.

Exemple 2 :

A. Une demande oppressante (collocation)

Base Collocatif

B. Ajuster son tir (Expression idiomatique)

Le sens littéral (dénoté) de l'adjectif « oppressante » est celui de : « exercer une pression gênant la respiration de quelqu'un ». Ici, il est le quasi-synonyme de « forte ». Dans une société de consommation, *une demande oppressante*, c'est une demande qui génère une forte gêne psychique, étant donné qu'elle dépasse les possibilités de la satisfaire. On peut utiliser également dans ce même contexte les collocations : *une demande étouffante* et *une demande écrasante*.

En revanche, dans l'exemple B2, on ne peut pas remplacer le verbe « ajuster » par « redresser », à titre d'exemple, du fait que l'expression figée ne permet pas la permutation, et que le sens n'est pas compositionnel, c'est-à-dire l'ensemble de l'expression qui donne le sens de « mettre une action sur place pour atteindre son but ».

Troisième critère :

Du point de vue de la structure syntaxique et contrairement aux expressions idiomatiques, les collocations ne sont pas forcément contiguës. L'insertion d'éléments (« toujours plus », exemple A1) entre la base et le collocatif est permise.

Exemple A1 :

Une demande toujours plus forte.

Base Insertion Collocatif

Annexe n° 2 : Copie de l'apprenant (A1)

« Bonjour !

Suite à la création de la rubrique «Technologie & Co» sur ce forum, j'ai décidé d'initier les discours et les débats en abordant un aspect de notre consommation dont on oublie bien trop souvent l'existence : L'obsolescence programmée.

Pour celles et ceux qui ne sont pas familiers avec ce terme, eh bien c'est simple. Il vous suffit de vous rappeler du dernier produit électronique que vous avez acheté, et de vous poser les questions suivantes : En quoi diffère-t-il du modèle précédent ? pourquoi avoir fait l'acquisition d'un nouveau ? S'est-il arrêté de fonctionner soudainement ou n'était-il plus juste à votre goût ?

Suite à la réponse de ces questions, il se pourrait bien que vous vous rendiez compte que votre démarche financière fut effectuée sur un coup de tête ... ou de publicité.

Les appareils dont l'usure prématurée s'effectue sans raison évidente, ou les performances d'un produit acquis récemment et qui se révèlent être les mêmes que celui du précédent, on en a tous connus.

Réduire la durée de vie de vos produits, ou vous vendre exactement la même chose mais sous d'autres formes bien plus jolies ou «modernes» voici que font la plupart des industriels aujourd'hui.

Vous avez probablement été victimes d'une forte coercition ainsi que de leurs stratégies machiavéliques et de cette maladie qui consomme nos appareils et nos comptes en banque qu'on appelle «l'obsolescence programmée».

Non seulement elle nous ronge les poches, mais elle force aussi le consommateur à acheter.

Hier encore, mon téléphone portable de marque Huawei est tombé en panne sans raison apparente après deux ans d'utilisation uniquement !

L'ironie du sort est que le réparer me reviendra plus cher qu'en acheter un nouveau !

On se retrouve à dépenser toujours plus et à alimenter les entreprises qui nous arnaquent.

Sans oublier de mentionner l'enjeu écologique qui en résulte, et cet amas de déchets qui s'accumule et qui détruit nos mers et notre terre.

Même les circuits de recyclage ne peuvent pas prendre en charge ces produits.

En ces temps où la question écologique est d'autant plus importante, agir consciemment est urgent.

Nous jouons, en tant que consommateurs, un rôle très important et nous devons adopter un comportement exemplaire.

Il est nécessaire de trouver de nouvelles alternatives à notre consommation, de la revoir et de la changer.

Et vous, que proposez-vous ? Connaissez-vous des entreprises sensibles à cette cause ?

Je vous remercie de m'avoir lue ».