

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE DE BATNA II



Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

Titre

**APPROCHE DESCRIPTIVE POUR UNE
DIDACTIQUE DES COLLOCATIONS EN FLE**

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat 3^e cycle
Option : *Didactique des langues-cultures*

Sous la direction de :

Pr MANAA Gaouaou

Présentée par :

Melle DJEFFALI Maïssa

Membres du jury :

Président : ABDELHAMID Samir
Rapporteur : MANAA Gaouaou
Examineur : DAKHIA Abdelouahab
Examinatrice : BOUTAMINE Leila
Examinatrice : BOUDJIR Ilhem

Professeur
Professeur
Professeur
Professeure
MCA

Université BATNA II
Centre Universitaire BARIKA
Université Mohamed Khider -BISKRA-
Université BATNA II
Université BATNA II

Année académique 2018/2019

REMERCIEMENTS

Cette partie, la considérant comme étant mon exutoire à mon anxiété scientifique, et comme étant une dérobade au diktat typographique, j'y donne libre cours à ma subjectivité que je vois intensément se déchaîner. Ma quête de l'objectivité ne pouvait m'empêcher de vivre des moments de doute, de manque d'assurance et d'insécurité scientifique. Le long chemin parcouru dans la conception de ma doctrine doctorale et la rédaction de ma thèse, truffé de difficultés heuristiques, de tracas méthodologiques et de zones d'ombre épistémologiques que je croyais insurmontables ... Les périodes de procrastination que j'ai traversées pour finaliser un chapitre ou une partie de ce travail ... Les moments où j'avais l'esprit vide en lisant et en relisant une ligne sans pouvoir verbaliser ma réflexion en me retrouvant coincée dans mes divagations « humaines » et en finissant par arrêter mon ordinateur et le rabattre ... Ce parcours que j'ai emprunté en solitaire, semblant si rebutant et si décourageant est heureusement ponctué de combat contre la négativité, de patience, de prise en main des problèmes rencontrés et de beaucoup de projection dans un avenir heureux ... tout cela m'a amenée à croire en une seule chose : ma thèse verra bientôt le jour...

Malgré tous les états d'esprit qui marquaient ma trajectoire voire « mon périple » intellectuel en solitaire, je n'aurais pas pu voir seule le bout du tunnel. C'est l'occasion ici de rendre hommage aux personnes qui ont contribué à la naissance de cette œuvre que je ne saurais qualifier que de collective.

Je tiens à remercier mon encadreur de recherche, Professeur Manaa Gaouaou Moussa, de sa grande disponibilité et de ses orientations et conseils. Malgré mes échéances sans cesse reportées, il faisait preuve de patience et de compréhension en sachant toujours me remonter le moral par son sens de l'humour et par ses mots réconfortants.

Mes remerciements vont également à mes mentors messieurs Abdelhamid Samir et Metatha Mohamed El Kamel :

Le premier pour m'avoir inoculé le virus des sciences du langage durant les deux années de master, ce qui a fait germer dans mon esprit l'idée de préparer la présente thèse de doctorat en créant les inévitables correspondances et passerelles entre la linguistique théorique et la didactique des langues. L'écho des cours magistraux dispensés par le second se fait sentir, je l'espère bien, dans ce travail ; pour moi ses sollicitations pour des recherches transdisciplinaires ne sauraient passer inaperçues.

Un grand merci à monsieur Kahlet Djamel pour une initiation éclairée et facile d'accès à la linguistique durant mon cursus de Licence sans quoi j'aurais éprouvé des lacunes dans l'assimilation des concepts de base fondant toute ma formation. Je remercie également tous mes enseignants qui m'ont inspirée tout au long de mon parcours universitaire. Je ne saurais vous témoigner ma profonde gratitude.

Je remercie également mes étudiants de première année ayant répondu au questionnaire de la recherche et je consacre un merci spécial aux étudiants ayant participé au test de production en montrant beaucoup de sérieux et de dévouement.

Je dois une belle chandelle à ma collègue et chère amie Bouhadid Nadia pour ses remarques très utiles et orientations éclairées ainsi que pour ses encouragements qui ne tarissent jamais.

Un merci spécial à une personne très spéciale à l'esprit critique, rebelle, alerte, ouvert et bon enfant, à Lebaal Sarah, pour la rédaction des deux résumés en arabe et en anglais. Je lui dois beaucoup pour les services qu'elle me rendait chaque fois que j'avais besoin d'elle.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux membres de mon jury ayant accepté d'évaluer et d'examiner le contenu de cette thèse. L'expertise dont ils me feront part ainsi que leurs jugements éclairants et le regard critique qu'ils porteront sur mon travail approfondiront sensiblement mes connaissances et amélioreront certains aspects de ma façon de procéder. Qu'ils reçoivent ici l'expression de mon respect profond et de ma sincère gratitude.

A mes parents... je vous dois toute ma vie... grâce à votre soutien inconditionnel qu'il soit moral ou financier, j'ai pu réaliser mon projet de recherche. Tout succès que je savoure le long du parcours de ma vie est le vôtre. Vous avez mon amour éternel et sans pareil. Je remercie ma sœur et mon frère pour leur appui moral et aide ponctuelle, leurs encouragements et leur compréhension de mes états d'esprit, mes sautes d'humeur ainsi que des hauts et des bas que j'ai connus du début à la fin.

Je ne peux boucler sans un doux mot pour une personne dont la présence rassurante m'a procuré beaucoup de bien-être et d'assurance, dont la présence précieuse m'a beaucoup aidée à voir certaines choses sous un angle différent et tout à fait nouveau... sa compagnie m'a beaucoup réconfortée dans les moments difficiles. Elle est résolument et décidément mon inspiratrice. Je lui en suis reconnaissante...

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iii
SOMMAIRE	v
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	x
ملخص	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	01
CHAPITRE I : Délimitation du champ de la phraséologie	16
1. Esquisse de définition	17
2. Critères de figement	20
3. Critères de figement retenus pour notre étude	25
4. Variations terminologiques	29
5. Classement phraséologique	31
CHAPITRE II : La phraséologie collocationnelle	38
1. Apparition du concept « <i>collocations</i> »	39
2. Évolution du concept	41
2.1.Approche de la phraséologie collocationnelle au sens large	41
2.2.Approche de la phraséologie collocationnelle au sens restreint	46
3. Prédominance de l'influence pragmatique sur la coapparition des constituants	54
3.1.Institutionnalisation	54
3.2.Dimension référentielle	58
3.3.Le niveau de motivation	59
4. Proposition de définition des collocations	62
CHAPITRE III : De la phraséologie à la phraséodidactique	63
1. La compétence phraséologique comme composante principale de la compétence lexicale	64
2. La didactique des collocations en anglais L2	69
2.1.Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Howarth (1998b)	69
2.2.Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Nesselhauf (2005)	81
3. La didactique des collocations en français L2	90
3.1.Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Anctil (2010)	92
3.2.Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Bolly (2011)	96
CHAPITRE IV : Autour de la norme et de la description de l'erreur : du concept <i>norme(s)</i> aux erreurs collocationnelles	115

1. La question de variations	116
2. La question de la norme	117
3. La diversité des types de normes	118
3.1.La norme descriptive	118
3.2.La norme prescriptive	119
3.3.Les normes pédagogiques	119
4. Aperçu rétrospectif sur la conception de l'erreur	121
4.1.L'analyse contrastive	121
4.2.L'analyse des erreurs	123
4.3.Les travaux sur les interlangues	133
 CHAPITRE V : Collecte et traitement des données issues du questionnaire	 137
1. Modalités de la passation du questionnaire	138
2. La population	140
3. Présentation et analyse des résultats	140
3.1.Informations générales : présentation des résultats portant sur la disponibilité/indisponibilité de la formation explicite sur l'enseignement du lexique	141
3.2.Informations générales : présentation des résultats portant sur l'évaluation de la formation reçue	157
3.3.Informations particulières	162
4. Synthèse et discussion des résultats	170
 CHAPITRE VI : Analyse descriptive des collocations à visée didactique : perspectives d'intervention didactique sur la phraséologie collocationnelle	 184
1. Motivation et objectifs de l'analyse descriptive des collocations	188
2. L'extraction des collocations : comment distinguer les unités polylexicales entre elles ? Pour une discrimination des unités polylexicales en discours	192
2.1.Unités polylexicales à fonction référentielle ou inférentielle ?	192
2.2.Fixité syntaxique vs. liberté syntaxique & substituabilité vs. non-substituabilité	196
3. Description morphosyntaxique des collocations à l'étude	199
3.1.Fonction grammaticale des formatifs d'une collocation et analyse distributionnelle	200
3.2.Identification de la base et du collocatif en catégories grammaticales	203
3.3.Caractéristiques de figement syntaxique des collocations à l'étude : perspectives phraséodidactiques	209
4. Description des spécificités lexico-sémantiques des collocations à l'étude et figement lexical : perspectives phraséodidactiques	213
4.1.Interprétation littérale du sens du collocatif et signification globale de la collocation	214
4.2.Liberté/blocage paradigmatique par (quasi-)synonymes	220

CHAPITRE VII : Présentation du corpus et méthodologie du travail	230
1. Description de la population	231
2. Constitution du corpus et méthodologie adoptée	233
3. Critères d'élaboration du test	234
3.1. Validité	235
3.2. Objectivité	236
4. Elaboration du test	236
5. Passation et déroulement du test	241
6. Correction du test et démarche d'analyse	242
6.1. Repérage et identification des erreurs collocationnelles	242
6.2. Description de l'erreur relative à la production de la collocation	244
7. Sources de référence	244
7.1. <i>Dictionnaire de combinaisons de mots</i>	245
7.2. <i>Le grand dictionnaire des cooccurrences</i>	246
7.3. Le concordancier <i>WebCorp</i>	247
8. Notre typologie descriptive des erreurs collocationnelles	248
8.1. Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif	250
8.2. Ecart affectant le système collocationnel	251
8.3. Erreur affectant l'usage préférentiel du collocatif	259
CHAPITRE VIII : Analyse des erreurs relatives à la production des collocations	261
1. Tour d'horizon des erreurs collocationnelles	262
1.1. Ecart affectant le système collocationnel	263
1.2. Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif	316
1.3. Ecart par rapport à l'usage préférentiel	319
1.4. Ecart à multi-niveaux	321
2. Synthèse des résultats et esquisse explicative et comparative	330
CONCLUSION GÉNÉRALE	343
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	349
LISTE DES TABLEAUX	366
LISTE DES FIGURES	368
TABLES DES MATIÈRES	372
ANNEXES	379

RÉSUMÉ

À l'heure actuelle où la pratique de la grammaire se voit, à tort, dissociée de celle du lexique où celle-ci constitue le parent pauvre des projets didactiques dédiés à l'enseignement du FLE dans les trois paliers, les activités amenant la réflexion des apprenants sur le fonctionnement de la langue sont quasi absentes. Si nous focalisons notre attention sur l'étude des collocations, comme axe se situant sur le continuum lexique-grammaire, c'est parce que la fréquence d'emploi de ce type d'unités phraséologiques en discours est très élevée, estimée à environ 50% et que le lexique mental de tout locuteur natif se structure principalement en collocations, comme l'affirment les spécialistes et chercheurs.

Absente des programmes de l'enseignement du français et inconnue des apprenants et probablement des enseignants, la phraséologie collocationnelle gagne à y être intégrée et à « se faire connaître » où il est indispensable que les apprenants aient accès à l'information collocationnelle y compris l'erreur ayant pour corollaire des maladresses de production comme le préconisent nombre de chercheurs.

À cet égard, l'intérêt de notre travail doctoral est d'initier les acteurs de la classe du FLE, enseignants dans leur tâche de médiation et apprenants dans leur processus d'(auto-) apprentissage, au fonctionnement des collocations dont l'acquisition contribue grandement à la construction de la compétence lexicale, et par voie de conséquence, de la compétence communicative.

Notre approche heuristique se voulant descriptive, la conceptualisation de notre feuille de route a été comme suit :

- Sonder la profondeur des connaissances méta-lexicales de la population à travers un questionnaire ;
- Extraire les collocations de la ressource lexicographique *Le Trésor Larousse* gravitant toutes autour du thème *Communication* ;
- En partant d'un test onomasiologique à soumettre aux apprenants de niveau intermédiaire à avancé, constituer un corpus d'énoncés à analyser.

Ainsi, nous tentons de remédier au problème soulevé en proposant une approche descriptive d'un corpus *ad hoc* et ce en articulant notre protocole d'enquête doctorale autour de trois axes importants :

- Analyse descriptive à visée didactique des collocations extraites de la ressource lexicographique *Le Thésaurus Larousse* gravitant toutes autour du thème *Communication* ;
- Analyse descriptive des erreurs de production des collocations commises par des apprenants universitaires de niveau intermédiaire à avancé ;
- Typologisation des erreurs en question.

En procédant de la sorte, nous offrons la possibilité : 1) aux acteurs de la classe du FLE de (se) sensibiliser et (se) familiariser avec le fonctionnement des collocations en vue de la construction de savoirs métalangagiers favorisant l'acquisition de ces unités polylexicales, 2) aux enseignants de systématiser leurs annotations, souvent vagues, dans leurs appréciations de la qualité des écrits et leur correction des erreurs relevées, ce qui pourrait orienter l'apprenant vers des pistes d'autocorrection et l'impliquer dans son processus d'apprentissage.

Mots-clés : didactique des collocations, phraséologie collocationnelle, approche descriptive, connaissances métalangagières, erreurs de production des collocations, typologie des erreurs.

ABSTRACT

Nowadays, it can be seen that the practice of grammar is, wrongfully so, dissociated from that of lexicon which in turn does not get its due attention and priority in the context of FFL teaching in the three levels, where the activities which bring about the learners' reflection upon the function of language are almost absent. If we focus our attention on the study of collocations on the lexicon-grammar spectrum, it is because the employment frequency of this type of phraseology in discourse is very high, estimated at about 50% and that the cognitive and mental lexicon of every native speaker is essentially structured in collocations, as confirmed by specialists and researchers.

Absent from the teaching curriculums of French and unknown by students and teachers alike, collocational phraseology benefits through our study of being integrated, known about, and becoming indispensable that the learners have access to the collocational information including the corollary error of the shortcomings of production as advocated for by a number of researchers.

In this regard, this study aims to prompt teachers of FLE in their task of mediation and learners in their process of auto-learning to learn about the importance of collocational phraseology and how essential it is to the cultivation of linguistic and communicative competencies respectively.

An analytical and descriptive approach is best to validate our research plan, where the following steps are abided by:

- A survey to test the extent of the populations' meta-lexical knowledge through a questionnaire ;
- Extracting collocations from the *Larousse thesaurus* which revolve around the theme of *communication* ;
- The establishment of a corpus of statements to be analyzed based on an onomasiologist test submitted to learners of intermediate and advanced levels.

Through our investigation and attempt to offer solutions to the problem, a field study is opted for. The latter encompasses three axes:

- A descriptive analysis through a didactic lens of collocations extracted from the *Larousse* thesaurus which revolve around the theme of *communication* ;

- A descriptive analysis of errors of production of collocations committed by university learners of intermediate and advanced levels ;
- Classification of the errors in question.

Following the aforementioned method allowed for:

1. All parties of the FLE class to be made aware of and familiarized with the functioning of collocations through the construction and acquisition of these multi-lexical unities.
2. For teachers to systemize their notes, which are often vague, in their evaluation of written assignments and in their error correction. Which can allow and encourage the students to auto-correct, and get them involved in their learning process.

Key Words: Didactics of collocations, collocational phraseology, descriptive approach, metalanguage competence, errors of production of collocations, classification of errors.

المخلص

يعتبر تعليم قواعد اللغة في الوقت الراهن بعيدا كل البعد عن تعليم المفردات اللغوية , التي بدورها لا تحضى بالاهتمام المناسب في حيز تعليم اللغة الفرنسية كلغة الأجنبية للأطوار الثلاث .حيث تجد سلسلة الفعاليات التي من شأنها تحفيز المتعلمين للبحث في حيثيات و ميكانيزمات اللغة تكاد أن تكون شبه منعدمة .

اهتمامنا بدراسة الصيغ المنتظمة و المثبتة في إطار الامتداد: قواعد – معجمية ناجم عن تكرار هذه التعابير بنسبة 50% في المحادثات , و هذا راجع بالأساس لأنها تثبت و تجمد في عقل الناطق الأصلي للغة قبل استعمالها في المحادثة وذلك حسب ما أثبتته الدراسات.

كما أسلفنا الذكر، غياب هذه الصيغ عن برامج التعليم و جهل أطراف التعليم (أساتذة كانوا أو متعلمين) بوجودها قادنا من خلال هذه الدراسة الميدانية إلى تحسيس الجهتين المعنيتين بالتعليم بأهمية تركيب الصيغ المجمدة ومدى إثرائها للكفاءة اللغوية والمحادثة.

بهدف تفعيل خطة البحث، ارتأينا الاعتماد على المقاربة الوصفية التحليلية ، حيث انتهجنا الخطوات التالية:

- 1- استبيان يهدف لسبر المعرفة اللغوية للشعب.
- 2- استخلاص الصيغ المثبتة من مصدر المفردات المعجمية والتي تتمحور حول موضوع المحادثة.
- 3- استنادا إلى تقويم اسمي يعطى لطلبة المستويات المتوسطة و المتقدمة، تشكل مجموعة نصوص للتحليل.

من خلال دراستنا لإيجاد حلول للإشكالية، استندنا على دراسة ميدانية تتمحور حول ثلاث نقاط:

- تحليل وصفي لتعليمية الصيغ من المصادر المعجمية.
- تحليل وصفي للأخطاء الإنشائية للصيغ المركبة من طرف الطلبة الجامعيين ذو المستوى المتوسط والمتقدم.
- تصنيف الأخطاء السالف ذكرها.

انتهاجنا لهذه الخطة سمح لنا ب:

- توعية الأطراف المعنية بالتعليم عن طريق تأقلمها مع طريقة صياغة الجمل المثبتة.
- منهجة الملاحظات للأساتذة على مستوى التقييم، وذلك عن طريق السماح للطلاب بالتصحيح الذاتي.

الكلمات المفتاحية: الصيغ المركبة، العبارات المجمدة، مقارنة وصفية، المعرفة اللغوية، أخطاء استعمال الصيغ المثبتة، تصنيف الأخطاء.

INTRODUCTION **GÉNÉRALE**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Constat général et problématique

La compétence lexicale d'une langue étrangère se mesurait toujours à la quantité de mots qu'un apprenant avait appris par cœur tout au long de son parcours d'apprentissage. « Il faut apprendre le maximum de mots possible pour pouvoir communiquer en langue étrangère » : cette affirmation à caractère populaire a été démontrée par des études empiriques. En FLE, pour qu'un apprenant soit capable de faire usage de son vocabulaire de base, une quantité estimée à 45 000 mots se révèle indispensable à une communication aisée comme l'affirme Galisson (1987, cité dans Cuq et Gruca, 2005). *Le français fondamental* baisse le nombre à 1445 mots pour le premier degré et l'élève à 3000 mots pour le second degré sur la base de leur haute fréquence d'usage.

Les tests de vocabulaire, se présentant souvent sous forme de QCM ou sous n'importe quelle autre forme d'ailleurs, affichent un penchant naturel à l'évaluation des connaissances lexicales en termes de mots isolés mais très rarement en termes de suites de mots¹. Qualifiées de cas exceptionnels que présente la langue, les suites de mots constituent le parent pauvre de l'enseignement/apprentissage du FLE du fait de leur composition d'éléments hétéroclites consistant en éléments lexicaux et éléments grammaticaux.

Relevant du domaine phraséologique, l'étiquette *suite(s) de mots* ou *expressions figées* ferait plutôt penser aux expressions idiomatiques ou imagées mais jamais aux collocations dont l'existence fut pourtant légitimée depuis Charles Bally (1921), disciple de Ferdinand de Saussure, qui affirmait qu'« il y a série ou groupement usuel² lorsque les éléments du groupe conservent leur autonomie, tout en laissant voir une affinité évidente qui les rapproche, de

¹ Si ce cas arrive, il est plutôt question d'interroger les apprenants de niveau avancé sur le sens d'une expression imagée.

² Lorsque Charles Bally parle de groupements usuels, il fait référence aux collocations.

sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression "du déjà vu". » (p. 70).

Si de tels groupements ne présentent aucune difficulté du point de vue de leur emploi dans le discours aux yeux des locuteurs natifs, il n'en est pas ainsi pour les locuteurs non-natifs. Bally avait déjà mis en avant cette hypothèse : « Les étrangers construisent des séries incorrectes, d'abord parce qu'ils s'imaginent que les mots d'un groupe ont une existence indépendante et peuvent être remplacés par leurs synonymes. » (1921, p. 73).

Dans le même ordre d'idées, les héritiers de la théorie de Bally ne manquent pas de souligner la nécessité de l'acquisition des collocations par les apprenants pour surmonter les difficultés de production, et dans certains cas, de compréhension (Binon et Verlinde, 2003 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; Cavalla, 2008 ; Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou, 2009a ; Cavalla, 2009b ; Cavalla et Labre, 2009c ; Gledhill, 1997 ; González-Rey, 2007a, 2007b, 2010, 2014, 2015, 2018 ; Hausmann, 1997, 2006 ; Howarth, 1998b ; Lewis, 2000 ; Mel'čuk, 1993 ; Mel'čuk et Polguère, 2007 ; Nesselhauf, 2005).

Pourtant, les collocations ne constituent pas un corps tout à fait étranger pour les enseignants du FLE dans leur appréciation de la qualité des productions écrites de leurs apprenants. La preuve en est que les erreurs relevant de la méconnaissance et du mésusage des collocations donnent lieu à des jugements subjectifs, généralistes et simplistes du genre « maladresses d'expressions » (Chanfrault-Duchet, 2004, p. 103).

Désormais quand on parle didactique du lexique, il apparaît impertinent de séparer la grammaire du lexique ou inversement, le lexique de la grammaire d'où l'émergence d'une conception bidimensionnelle de la langue : lexique-grammaire (Gross, M., 1975). Appelé aussi « la grammaire de construction » (Hoffmann et Trousdale, 2013, cité dans Germain, 2016 ; François, 2008), c'est dans cet axe que l'étude des unités polylexicales se situe. Faisant

partie des unités polylexicales, les collocations comme elles viennent d'être définies par Bally, sont à la base du répertoire lexical des locuteurs natifs, comme l'affirment Bertocchini et Costanzo (2008) : « Pour s'exprimer avec une certaine fluidité, l'apprenant en langue doit donc disposer d'un vaste répertoire de collocations, normalement à la base du lexique mental d'un locuteur natif. » (p. 174)

Il ressort donc de cette affirmation qu'un apprenant, en panne de collocations quand il a à s'exprimer dans telle ou telle situation de communication, se heurtera à des difficultés remarquables de production et ceci à l'oral comme à l'écrit. En effet, un apprenant, quel que soit son niveau même débutant (Binon et Verlinde, 2003 ; Cavalla et Crozier, 2005), doit avoir à sa disposition, certes en proportion de son niveau, une quantité de collocations nécessaires à l'expression d'un concept bien précis. Si l'apprenant de niveau débutant, par exemple, connaît quelques uns des noms liés aux moyens de transport tels que TRAIN, VOITURE et qu'il visualise un concept lié à l'usage de ces deux moyens de transport, il doit être apte à les actualiser à côté d'un verbe approprié, PRENDRE par exemple. Pour qu'il y ait donc un usage fluide et spontané des mots isolés, il faut que les apprenants sachent quels mots se combinent avec d'autres mots pour créer un effet « natif ».

Comme nous nous inscrivons dans le domaine de la didactique du lexique et plus précisément dans la didactique du lexique syntagmatique du FLE, notre travail de recherche a pour vocation de traiter cette composante de la compétence lexicale constituant la pierre angulaire de toute production aisée à savoir les collocations. Si les locuteurs natifs s'en servent intuitivement et avec aisance, ceci ne semble pas être le cas de l'apprenant du FLE. Ainsi, ce qui constitue un enjeu crucial voire un défi pour l'apprenant du FLE, c'est plutôt produire que comprendre les collocations et ce du fait du caractère **imprévisible** qualifiant les formatifs. Des collocations telles que *garder le silence* ou *prendre la parole* sont facilement

décodables aux yeux de l'apprenant puisque le sens qui résulte de cette combinaison est (quasi) transparent. Cependant, *garder le silence* et *prendre la parole* signifiant respectivement « se taire et rester calme dans un lieu »³, « parler »⁴ sont difficilement « encodables » puisqu'il **a du mal à prévoir** les verbes susceptibles de s'associer à *silence* ou à *parole* pour désigner ces équivalences sémantiques. (Hausmann, 1997).

A partir de là, il s'ensuit que sensibiliser aussi bien les enseignants que les apprenants à l'existence de tels phénomènes linguistiques et phraséologiques se révèle être d'une nécessité urgente : tout enseignant et apprenant devrait s'interroger sur le fonctionnement des collocations sur le plan lexical, syntaxique, sémantique et même pragmatique afin de parvenir à expliquer et explorer un domaine longtemps négligé et dont l'existence n'a pas été reconnue⁵.

En plus de la nécessité de s'initier aux connaissances métalangagières relatives aux collocations pour pouvoir concevoir un cours les abordant, l'enseignant devrait aussi s'ouvrir à la compréhension des erreurs affectant dans une large mesure la potentialité combinatoire des mots, et ce dans le but d'éviter de leur attribuer un soulignement en rouge ou un tel étiquetage en « maladroites d'expressions ». Ainsi, il convient d'être en mesure de saisir tout ce qui tourne autour de l'information collocationnelle y compris l'erreur (Bolly, 2011 ; Lawson, 2000, cité dans Boulton et Tyne, 2014).

A partir de là se pose notre problématique qui est double :

- A l'instar des expressions idiomatiques qui font traditionnellement l'objet de l'élaboration des cours sur des suites de mots figées, quelles sont, à transmettre, les

³ Ce concept a la forme d'une définition/paraphrase.

⁴ Ce concept a la forme d'un verbe simple synonyme.

⁵ Beaucoup de chercheurs dont Cavalla estiment que le concept « collocations » est inconnu des enseignants de français à l'opposé de ceux enseignant l'anglais étant donné que les chercheurs anglo-saxons en sont à l'origine de l'instauration.

connaissances métalangagières/métalexicales⁶ inhérentes aux collocations, et que tout participant de la classe de FLE est censé connaître ?

- Quelle approche descriptive proposer pour une analyse objective d'une collocation erronée ? Les collocations les plus fréquentes font-elles partie du vocabulaire actif de l'apprenant ? Les produit-il selon les normes natives ou les contourne-t-il par méconnaissance de la forme appropriée ?

À cet égard, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Absentes du système éducatif, les collocations seraient méconnues des apprenants en comparaison d'autres composantes du lexique, ce qui nécessiterait une approche métacollocationnelle.
- La description et typologisation des erreurs de production des collocations permettraient de porter une vision phraséologique et syntagmatique de l'écart et de déceler les carences en matière d'acquisition phraséologique.

Nous essayons de répondre à cette double problématique et de vérifier nos hypothèses au fil des pages qui suivent.

2. Motivation et présentation de l'objet d'étude

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre travail se penche sur l'étude d'une composante principale du lexique et non sur l'enseignement du vocabulaire dans le sens où une initiation voire une sensibilisation au fonctionnement du lexique préside à l'enseignement du vocabulaire à partir du moment où l'apprenant doit saisir le fonctionnement des mots (Galisson, 1983). Germain (2016) abonde dans le même sens. Selon l'auteur, s'interroger sur

⁶ Terme employé par Tremblay (2009) pour désigner la description de tout aspect relatif au lexique y compris les collocations.

la nature d'une L2 / LE doit constituer une priorité au même titre que le mécanisme d'appropriation de cette langue.

Le choix de cet axe de l'étude du lexique se justifie par une proportion élevée, estimée à plus de 50%, de la mise en discours des collocations constatées dans des corpus aussi bien oraux qu'écrits (Bolly, 2011 ; Erman et Warren, 2000 ; González-Rey, 2015 ; Grossmann et Tutin, 2003 ; Howarth, 1998b ; Lewis, 2000 ; Mel'čuk, 1993). En effet, les collocations sont les plus fréquentes des expressions polylexicales (Moon, 1998, cité dans Tutin, 2013). Malgré la haute fréquence d'usage des collocations, elles ne sont pas du tout abordées dans les programmes d'enseignement algérien (en France et au Québec non plus sur la base d'un constat fait par Tremblay (2009) ou du moins, de manière parcimonieuse dans des manuels à l'usage d'apprenants (Cavalla et Crozier, 2005 ; Cavalla, 2009b). En effet, notre analyse d'une partie du manuel intitulé *Le chemin des mots* (Dumarest et Morsel, 2005)⁷ n'aborde pas explicitement la manière dont s'associent les mots constituant une collocation et, en conséquence, les exercices y étant dédiés ont la forme de simples associations à faire, et sont dépourvus de la logique phraséologique conditionnant ces associations, c'est-à-dire dépourvus de connaissances métalangagières inhérentes à la reconnaissance de ces unités polylexicales dans le discours pourtant hautement nécessaires à la compétence lexicale de l'apprenant. En d'autres termes, un apprenant devrait d'abord être capable de nommer ce phénomène *collocation* par le biais d'activités de conscientisation élaborées par l'enseignant avant de se livrer à des activités d'acquisition.

En plus de ce constat, l'étude que nous avons menée s'inspire directement de notre observation sur le terrain de phrases, pourtant compréhensibles, présentant un écart important par rapport aux normes d'usage. Nous présentons, parmi d'autres, quatre exemples de

⁷ Sans parler des niveaux maîtrise – C1 & C2 – auxquels il s'adresse.

collocations erronées que nous avons entendues dire par des apprenants du FLE : **je pars un voyage en vacances*, **il faut diminuer les arbres*, **fournir le discours*, **le problème se développe*. Si un enseignant du FLE arrivait à localiser aisément l'erreur qui porte sur les verbes dans **il faut diminuer les arbres*, **fournir le discours* et **le problème se développe* et qu'il fournissait un sérieux effort d'observer le chevauchement syntaxique pesant sur la normativité de la construction dans **je pars un voyage en vacances*, il ne serait probablement pas capable de désigner l'erreur portant sur le verbe comme collocatif verbal erroné : *tailler un arbre* au lieu de **diminuer un arbre*, *tenir un discours* au lieu de **fournir le discours* et *le problème s'aggrave/se complique* au lieu de **le problème se développe* pour les trois premiers cas, ou de reconnaître au second un chevauchement collocationnel qui peut être analysé en trois collocations : soit *je fais un voyage*, soit *je pars en voyage*, soit *je pars en vacances*. La complexité entourant l'analyse des erreurs collocationnelles rend urgente l'intervention phraséologique dans la description des problèmes d'acquisition par les apprenants du FLE de ces unités polylexicales.

3. Choix du corpus

Comme notre travail se penche sur deux problématiques : l'une portant sur la sensibilisation aux connaissances métalangagières des collocations et l'autre sur la description des erreurs en touchant la production, nous avons donc dû constituer un corpus répondant à nos attentes de recherche.

Les collocations, sur lesquelles porte notre analyse des propriétés métalangagières de ce type précis de ces unités polylexicales, sont au nombre de 105. Elles sont toutes extraites du *Thésaurus Larousse : Des idées aux mots, des mots aux idées*⁸. Elles ont trait au thème de *la communication*. Les collocations soumises à l'analyse métalangagière sont de nature

⁸ Pour une présentation et description de cet ouvrage, nous vous renvoyons au chapitre VII, sous 4, p. 236-238.

verbale ⁹, c'est-à-dire elles sont toutes composées d'un verbe et d'un nom. Nous développerons dans les sections qui suivent quel statut phraséologique est attribué au nom et au verbe dans la littérature spécialisée. L'analyse dont il sera question dans le chapitre VI vise une sensibilisation des enseignants et des apprenants aux spécificités syntaxiques, lexicales, sémantiques et pragmatiques caractérisant les collocations.

Nous avons repris les mêmes collocations pour en faire un test d'évaluation à soumettre auprès d'étudiants de première année universitaire de niveau intermédiaire à avancé¹⁰ en vue d'une description de leur interlangue spécifiquement à leur compétence collocationnelle. Au fait, nous nous attendions à avoir 760 énoncés à analyser mais après avoir effectué le tri au sein du corpus, nous avons recueilli un corpus de 723 énoncés¹¹ (à potentiel combinatoire ou non) supposés contenir des collocations devant être mises en contexte. Le test d'évaluation visant la description de la compétence collocationnelle ainsi que leur aptitude à créer des collocations correctes sur tous les plans, formel, sémantique ou pragmatique, est de nature à partir du concept pour arriver à l'étiquette, soit un test de rappel / productif. Dans le test en question, nous demandons aux apprenants (i) de retrouver la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses de manière à ce qu'ils se réfèrent aux indices contextuels ou concepts correspondants, et (ii) d'employer la structure retrouvée dans un contexte approprié.

4. Objectifs et intérêt de l'étude

A notre connaissance, les études portant sur l'analyse et la description des phénomènes collocationnels du français dans un cadre didactique sont rares : l'étude de Bolly (2011) et celle de Tremblay (2009). L'étude originale qu'a menée Bolly a la qualité de décrire

⁹ Selon la désignation de González-Rey (2015). Cependant, certains chercheurs ont une prédilection pour l'appellation « constructions verbo-nominales » (Bolly, 2011 ; Gledhill, 2008 ; Nesselhauf, 2004, 2005).

¹⁰ D'après la fiche d'autoévaluation conçue par le CECRL (2001).

¹¹ Nous renvoyons le lecteur au chapitre VIII, sous 2.

statistiquement le figement collocationnel du français et d'en appréhender le fonctionnement à des degrés variables de figement et ce en termes de pourcentage. Quoique l'auteure ait fait le vœu de voir son étude trouver son application dans la sphère didactique, elle est à nos yeux difficilement applicable en contexte didactique dans le sens où une telle analyse objective s'adresserait particulièrement à des spécialistes en phraséologie leur permettant de délimiter et rendre compte concrètement et statistiquement des contours collocationnels. Un apprenant de FLE n'aurait pas intérêt à s'en rendre compte.

Une partie de l'étude qu'a réalisée Tremblay est bien ancrée en didactique mais traite seulement de la reconnaissance de la base et du collocatif en prenant pour point d'appui des caractéristiques purement sémantiques. A notre connaissance, aucune analyse qualitative portant sur une description holistique à visée didactique des caractéristiques collocationnelles sur la base des critères phraséologiques n'a encore vu le jour. Pour cela, nous poursuivons l'objectif de « vulgariser » et de « démocratiser » l'épistémologie phraséologique des collocations et ce en nous basant sur les critères phraséologiques qui font l'unanimité des phraséologues, à savoir les critères syntaxiques, les critères lexicaux, les critères sémantiques et les critères pragmatiques. Une réflexion phraséologique sur le fonctionnement des collocations sous toutes ses facettes, prises comme objet d'étude, est d'un intérêt didactique inéluctable ; elle permet à l'enseignant de (i) spécifier les collocations et ce en les différenciant des expressions idiomatiques sur la base des critères cités ci-dessus, (ii) transmettre ces connaissances aux apprenants pour que ceux-ci soient en mesure de les repérer une fois rencontrées dans le discours et de s'enrichir par conséquent la compétence lexicale, (iii) de concevoir des activités d'apprentissage ou d'appropriation des collocations pour garantir une meilleure fixation des connaissances en question par les apprenants, et (iv) d'envisager un cadre uniformisé de l'étude du (méta-)lexique dans la mesure où les composantes du lexique interagissent forcément. Si nous avons fait intervenir l'enseignant

dans de telles tâches didactiques c'est parce qu'il joue le rôle de médiateur. Tous les points évoqués ci-dessus seront développés dans la première partie d'analyse de notre thèse.

En ce qui concerne la seconde partie du travail, celle d'élaborer une typologie descriptive des erreurs relative à la compétence collocationnelle des apprenants, c'est-à-dire leur aptitude à produire des collocations, en constitue le second objectif. Notre typologie présente l'avantage de traiter « phraséologiquement » l'erreur, c'est-à-dire de ne pas fractionner l'unité collocationnelle et la traiter en termes de mots erronés pris à part. Il s'agit également de déterminer la nature de l'écart (phraséologique ou non) dans le cadre d'un test de rappel afin de déceler leurs besoins en matière d'acquisition phraséologique. Les didacticiens, à l'unanime, sont d'accord que détecter et décrire l'erreur permet à l'enseignant de concevoir des activités de remédiation en conséquence. A cet effet, les deux principaux temps que prescrivent les documents d'accompagnement de français au secondaire apparaissent en termes de *définir la nature de l'erreur* et *mettre en œuvre une stratégie de correction* (Commission Nationale des Programmes, 2005). De ce fait, sans description didactique du phénomène à traiter, aucune correction systématique ne peut s'effectuer ; c'est une étape logique devant devancer donc l'étape de remédiation.

5. Démarche méthodologique

La lecture des documents d'accompagnement consacrés à chacun des trois paliers éducatifs ne nous ont pas permis d'esquisser un portrait précis des pratiques enseignantes du lexique du FLE. En effet, les contenu des documents d'accompagnement ne coïncidant pas forcément avec les pratiques se réalisant sur le terrain, et pour rendre compte du statu quo de l'enseignement du lexique en Algérie dans une double dimension, paradigmatique et syntagmatique, nous avons opté pour deux instruments de recherche : le questionnaire et le test.

L'objectif que nous visons à l'élaboration du questionnaire est de mesurer les acquis des sujets interrogés en quantifiant les résultats. Nous cherchons, à cet effet, à collecter le maximum d'informations possible sur la formation que les étudiants universitaires de première année auraient potentiellement reçue. Notre questionnaire a été scindé en deux parties : la première partie consiste à vérifier deux éléments importants : i) absence ou non de l'approche directe ou explicite de l'enseignement du lexique incluant **la polysémie/la monosémie, le sens propre/le sens figuré, l'homonymie, la synonymie, l'antonymie, le régime (transitivité, intransitivité), les actants sémantiques, les collocations et les expressions idiomatiques** ainsi que ii) le degré de satisfaction des étudiants par rapport à la formation reçue, s'il y a lieu. Quant à la seconde partie de notre investigation, nous y avons exclusivement consacré une enquête sur les connaissances métalangagières respectives des expressions idiomatiques et des collocations avec à l'appui les spécificités polylexicales, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques identifiées par González-Rey (2015). Nous avons expliqué plus loin en détail pourquoi nous avons décidé d'inclure les quelques composantes du lexique mentionnées plus haut et de canaliser notre attention sur le métalangagier des expressions idiomatiques et des collocations dans notre protocole d'enquête (cf. Chapitre V, p. 138-140). Les résultats obtenus à l'issue du dépouillement du questionnaire nous ont permis : i) de jeter la lumière sur les pratiques fractionnelles caractérisant l'enseignement du lexique ; ii) d'apporter des éclaircissements voire des justifications sur la nécessité de considérer un cadre holistique de l'analyse où se voient interagir les composantes du lexique comme il a été décrit dans la théorie Sens-Texte et comme le préconise le CECRL pour l'atteinte de la compétence lexicale ; et iii) d'amorcer une analyse minutieuse des collocations extraites du *Thésaurus Larousse* destinée à leur phraséodidactisation et de répondre à la nécessité et au besoin immédiat de prendre conscience « didactiquement » de l'existence de

ces unités phraséologiques tout en continuant à considérer les composantes lexicales évoquées plus haut.

Le test est l'autre instrument de recherche sur lequel nous avons tablé pour effectuer une évaluation diagnostique du niveau de production des collocations par des étudiants universitaires de niveau intermédiaire à avancé. Si nous avons choisi le test comme instrument d'évaluation, c'est parce qu'il a le privilège de cibler les connaissances à évaluer et de déceler les lacunes lexicales-grammaticales. A l'appui de notre choix, nous rapportons le constat fait par Anctil (2010) et celui de Nesselhauf (2005) :

[...] des recherches (Groupe DIEPE, 1995 ; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005) ont démontré que, si le lexique constitue la dimension la moins problématique en production de textes, il constitue généralement l'aspect le moins bien réussi dans des tests ciblés, par exemple des questions à choix multiples. Par ailleurs, l'évaluation du vocabulaire en classe reposant presque exclusivement sur des productions écrites dans lesquelles le vocabulaire est apprécié de façon qualitative, il est difficile de savoir quelles sont les lacunes lexicales réelles des élèves. (Anctil, 2010, p. 10)

Also, learner corpus analysis is much less focused than elicitation tests : a certain feature the researcher is interested in might not appear frequently enough to make valid statements about its use ; it might even not appear at all (the reason for which is practically impossible to identify). [...] elicitation tests [...] offer the possibility of investigating how certain learners are about a particular feature they are producing (Nesselhauf, 2005, p. 42)

Comme nous l'avons déjà dit, notre test va du concept à l'étiquette ; le concept a l'avantage de susciter une forme de production. Pour élaborer le test et créer des concepts, nous avons fait appel aux dictionnaires monolingues *Larousse*, *Le Robert* et au *Thésaurus* ainsi qu'au portail électronique du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)¹². Les concepts créés ont pris diverses formes : synonymes, paraphrases et définitions. Ce faisant, nous cherchons à stimuler et susciter auprès des apprenants retenus les collocations correspondantes en réponse aux concepts qui conviennent. Notre choix de ce

¹² Pour une présentation du portail, cf. <http://www.cnrtl.fr/accueil/presentation.php>

format de test (un test productif et non un test de reconnaissance / réceptif) s'explique et se justifie par le fait que les collocations posent problème aux apprenants au niveau de l'encodage et non (ou au moins partiellement) au niveau du décodage (Grossman et Tutin, Haussmann, Mel'čuk). Cela étant, le test productif a pour objectif de mesurer les capacités de production de l'apprenant tandis que le test réceptif mesure celles de compréhension. Nous développerons encore dans le chapitre VII (p. 231-248) notre façon de nous y prendre pour les étapes de l'élaboration du test ainsi que l'approche retenue.

6. Organisation du travail

Notre thèse s'organise en 8 chapitres :

Dans un premier chapitre, nous faisons le tour des théories phares discutant la phraséologie en partant des tentatives de définitions pour en venir aux classements phraséologiques proposés par certains phraséologues et en passant par les variations terminologiques et les critères de figement définissant cet axe de l'étude. Une réflexion sur les paramètres phraséologiques de la langue nous permet de « configurer » les critères définitoires que nous avons retenus pour la présente étude.

Dans un deuxième chapitre nous canalisons notre réflexion sur l'examen de la phraséologie collocationnelle, l'objet de notre thèse. Y sont examinées les questions théoriques de description de la collocation selon deux principales théories diamétralement opposées. Grâce à ce débat théorique, nous arrivons à adopter une solution de description alliant l'analyse fonctionnelle à l'analyse des données lexicographiques à la base statistiques.

Après un examen purement descriptif sur les théories qui opposent les partisans de l'analyse statistique aux tenants d'un traitement fonctionnel et manuel des collocations, le chapitre trois aborde la question de la place des unités phraséologiques dans la compétence lexicale avant que soient déclinées les théories présentes sur le marché didactique de la phraséologie portant essentiellement sur la didactisation de la phraséologie collocationnelle et

plus particulièrement sur la description de l'erreur relative à l'encodage des collocations dans les traditions anglo-saxonne et francophone.

Etant donné que notre thème traite de la description de la collocation dans toutes ses facettes, même de celle de l'erreur, nous nous penchons, dans le chapitre quatre sur la question de variations, de normes, ainsi que sur la question du traitement de l'erreur selon les trois courants d'analyse. Ce chapitre nous sert de cadre méthodologique dans l'analyse descriptive des erreurs relatives à l'encodage des collocations.

Une fois toutes ces questions théoriques déblayées, le chapitre cinq est consacré à la présentation du questionnaire portant sur la formation potentiellement reçue dans les trois paliers sur toutes les composantes du lexique en nous basant sur la théorie Sens-Texte d'Igor Mel'čuk. Nous y présentons les modalités de la passation du questionnaire, la population, l'analyse des résultats ainsi qu'une discussion des données obtenues.

Le chapitre six, quant à lui, est consacré à une approche descriptive des collocations à des fins d'intervention didactique.

Dans le chapitre sept, nous présentons le profil des participants au test, décrivons le corpus d'étude, et exposons la méthodologie adoptée pour ce travail ainsi que les outils d'analyse. Nous proposons, dans une dernière étape, notre typologie descriptive des problèmes d'encodage des collocations par rapport à un concept précis.

Sur la base de notre typologie descriptive, nous procédons, dans le chapitre huit, à l'analyse approfondie des problèmes représentatifs constatés au cas par cas. Nous présentons en dernier lieu une synthèse des résultats obtenus et ajoutons quelques remarques explicatives sur la compétence phraséo-collocationnelle des apprenants.

Notre thèse se termine par la *Conclusion*. Nous y dressons le bilan des objectifs atteints dans notre thèse. Nous y discutons également les questions en suspens issues de notre étude ainsi que les pistes futures de recherche.

CHAPITRE I
DÉLIMITATION DU
CHAMP DE LA
PHRASÉOLOGIE

CHAPITRE I

DÉLIMITATION DU CHAMP DE LA PHRASÉOLOGIE

Nous abordons, dans ce chapitre, la notion de phraséologie sous tous ces angles : sa définition, les critères de figement, les variations terminologiques, et les stratifications phraséologiques établies par Hausmann, Mel'čuk et González-Rey. Nous énonçons également les critères de figement retenus pour notre travail de recherche.

1. Esquisse de définition

La phraséologie se définit, dans la littérature spécialisée, comme étant une discipline se consacrant à l'étude des expressions figées. C'est par une tentative de délimitation de l'objet d'étude de la phraséologie, à savoir les expressions figées, qu'il serait plus aisé de rendre compte du système phraséologique.

De plus en plus de chercheurs portent un intérêt grandissant à la description du phénomène de figement sur des plans interactifs : lexical, sémantique, syntaxique et pragmatique et même cognitif. En effet, la pluralité des niveaux d'analyse trahit la complexité de la description de l'objet d'étude et de la délimitation du domaine phraséologique. Par ailleurs, certains spécialistes se penchent sur une description purement linguistique où sont mis en jeu les facteurs lexical, sémantique, et syntaxique (Bolly, 2011, Gross, 1996 ; Lamiroy, 2003 ; Lamiroy et Klein, 2005). D'autres font primer les facteurs extralinguistiques : pragmatique (Moeschler, 1992, cité dans González-Rey, 2015) ; cognitif ou mémoriel (Grunig, 1997), ou joignent les critères linguistiques aux critères extralinguistiques (Svensson, 2004).

Grunig (1997) fait de la dimension cognitive, qu'elle qualifie de mémorielle, un facteur de prédilection et une solution de description. Pour elle, les expressions figées « ne

sont pas à définir comme un phénomène à fondement essentiellement linguistique mais comme un phénomène à fondement psycholinguistique et plus exactement mémoriel. » (Grunig, 1997, p. 225)

Pour G. Gross (1997), une description formaliste fondée sur des opérations linguistiques constitue le remède à la complexité de définition¹³ « Il a fallu une longue période de description et de collecte systématique des éléments lexicaux dans le cadre de structures syntaxiques pour avoir une vue plus claire de ce qui, dans une langue, relève de la régularité ou du figement » (G. Gross, 1997, p. 202). Il est tout aussi important de souligner que le facteur sémantique y est pris en compte : « seule une description fine des propriétés syntaxiques et sémantiques comparatives des deux lectures [compositionnelle et non-compositionnelle] permettra une distinction automatique ». (G. Gross, 1997, p. 202).

L'attitude pragmatique que tient Mœschler (1992, cité dans González-Rey, 2015) remet en cause la vision traditionnelle et formaliste qui avait longtemps caractérisé le phraséosystème. Selon lui, les expressions figées ne résistent pas toujours aux tests linguistiques sur l'axe paradigmatique (synonymie) et sur l'axe syntagmatique (transmutation de l'ordre des composantes lexicales et manipulations syntaxiques, ajouts de nouveaux éléments lexicaux). Reprenons des cas de possibilité de passivation mis en avant par l'auteur pour étayer ses hypothèses :

1.a. Max a cassé sa pipe.

*b. *Sa pipe a été cassée par Max.*

2.a. Contact a été pris par Baker avec les représentants palestiniens

b. Le coup de grâce a été donné au PCUS.

c. Toute la lumière a été faite sur le coup d'état.

¹³ Dans le cadre des travaux du LADL du traitement automatique.

On constate que les expressions avancées se présentent toutes sous une forme polylexicale dont la configuration est de nature verbale. Or, l'auteur explique que:

- 1- D'une part, sur le plan syntaxique, seule la première expression idiomatique verbale bloque l'opération de passivation d'autant qu'une relation de coréférence s'établit entre le sujet-propritaire (Max) et l'objet possédé (pipe) introduit par un adjectif possessif (sa). Ce qui n'est pas le cas des trois dernières où les sujets apparaissent référentiellement autonomes.
- 2- D'autre part, sur le plan sémantique, l'opacité significative d'une expression peut être surmontée grâce à l'inférence pragmatique où peuvent intervenir des éléments extralinguistiques (contexte, situation d'énonciation, intentions du locuteur/destinataire, leurs expériences, leur vision du monde, ...). Reprenons l'exemple qu'il en donne pour appuyer ses affirmations : *faire cattleya* dans l'œuvre de Proust « *Du côté de chez swann* » ne peut être décodé à partir du calcul significatif des constituants.

L'accès au sens de cette expression n'est rendu possible qu'à travers le contexte où elle apparaît : « [...] l'accès inférentiel au sens de l'expression ne passe pas par un décodage linguistique mais par un processus d'interprétation du lecteur déclenché à partir des relations entre Swann et Odette. » (González Rey, 2015, p.149). Ainsi, les exemples avancés renforcent l'argument de l'auteur selon lequel les critères linguistiques ne sont pas les seuls garants de la reconnaissance d'une forme figée.

Plutôt que de prendre parti pour ou contre l'une des solutions descriptives évoquées plus haut, González-Rey (2015) et Svensson (2004) proposent des approches hybrides réunissant les critères linguistiques et extralinguistiques mentionnés plus haut. Nous y revenons dans le point suivant abordant les critères de figement.

2. Critères de figement

Circonscrire le domaine phraséologique n'est pas tâche aisée étant donné que la notion de figement est loin d'être définie avec univocité. Comme vu précédemment, chaque théoricien en propose une définition particulière selon l'approche qu'il juge être la plus descriptive possible et qui tend à s'appliquer à un nombre important d'expressions figées.

Face à la réalité changeante que subit le figement, nombre de critères s'imposent et permettent donc de détecter le comportement phraséologique.

G. Gross (1996) décrit le figement sous un angle linguistique. Il avance qu'

une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non-compositionnel c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants. (p. 154)

De cette définition, se dégagent deux principaux critères : l'un syntaxique et l'autre sémantique :

- a- En ce qui concerne les mesures d'ordre syntaxique, une séquence est dite figée lorsque la liberté du comportement syntagmatique est touchée par le blocage des propriétés transformationnelles (la passivation, la pronominalisation, le détachement, l'extraction, et la relativisation), par opposition aux séquences libres gagnant en autonomie syntaxique.
- b- Quant au critère sémantique, on parle traditionnellement de la compositionnalité quand on réfère ainsi à la possibilité de déduire le sens des unités lexicales composant une phrase. Pour une séquence figée, le sens est

opaque donc non-compositionnel en ce que le sens du tout ne peut se déduire du sens des parties.

En plus des critères cités ci-dessus, G. Gross (1996) énumère d'autres critères que nous présentons brièvement ci-dessous :

- **La polylexicalité** : on entend par polylexicalité une suite lexicale composée d'au moins deux unités sémantiquement autonomes, mais non morphologiquement. Cette définition traditionnellement attribuée à la notion de polylexicalité inclut non seulement les unités lexicales séparées par un blanc appelées **unités graphiques discontinues**- et dont il est question plus haut- mais aussi celles graphiquement jointes et celles reliées par un trait d'union ou une apostrophe appelées **unités graphiques continues**. *Abat-jour, aujourd'hui, portefeuille* sont des expressions polylexicales appartenant à la seconde catégorie des unités polylexématiques ; *manger les pissenlits par la racine, panier percé, table de nuit, poser une question* se classent dans la 1^{ère} catégorie.
- **La non-actualisation des éléments** : pour qu'une phrase soit linguistiquement acceptable, il faut actualiser ses constituants. Or, les suites figées n'obéissent pas nécessairement à cette règle syntaxique. Observons deux cas de figure : *accuser réception, casser sa pipe*. Dans le 1^{er} cas l'élément nominal est privé d'actualisation : il n'accepte pas la présence d'un déterminant, pourtant essentiel à la fonction référentielle. De ce fait, il est agrammatical de dire **accuser une réception*. Il en est de même pour le second cas de figure où le nom *pipe* est précédé d'un déterminant représenté exclusivement par un adjectif possessif qui ne peut en aucune manière être remplacé par un autre déterminant sans que le sens global de l'expression figée soit affecté : *casser sa pipe ≠ casser une pipe*

- **La portée du figement et le degré de figement** : bien que la portée du figement touche à la cohésion interne de la séquence polylexicale, et que le degré de figement concerne les niveaux de figement donc la notion de scalarité, ces deux critères semblent être intimement liés en ce que l'un agit sur l'autre.

Commençons par expliquer comment il est possible de localiser le champ de figement dans une suite figée (la notion de portée du figement) et le mettre en rapport avec le degré de figement (la notion de scalarité ou de continuum) :

Prendre une veste, porter ombrage à qqn, induire qqn en erreur, prendre des vessies pour des lanternes.

Au regard de ce défilé d'expressions, M. Gross (1993, cité dans González-Rey, 2015) distingue quatre cas de blocage complémentaire :

1. Le blocage touche le complément d'objet direct et épargne le complément second. Ce niveau de blocage correspond à *prendre une veste* ;
2. L'élément figé est en position de complément alors que l'élément libre est en position de complément second ; c'est le cas de *porter ombrage à qqn* ;
3. Le premier complément est libre tandis que le second est bloqué c'est le cas de *induire qqn en erreur* ;
4. Le figement pèse sur les deux compléments : les deux éléments sont bloqués comme *prendre des vessies pour des lanternes*. Si l'on observe et met en confrontation *induire qqn en erreur* et *prendre des vessies pour des lanternes*, on en conclut que la seconde expression possède une portée maximale de figement du côté du blocage complémentaire par rapport à la 1^{ère} expression. Par ailleurs, le degré et la portée de figement n'apparaissent pas qu'au niveau du figement des compléments mais se reflètent aussi dans les possibilités

transformationnelles (González-Rey, 2015, p. 145) : si l'on soumet les expressions suivantes à la relativisation par exemple :

Prendre une décision, tous les chemins mènent à Rome, prendre la tangente

De ces trois des expressions figées, seule *prendre une décision* y est accessible :

- La décision que je prends.

-* Rome à laquelle tous les chemins mènent.

-* La tangente que je prends.

Ainsi, c'est par la mesure du figement au moyen d'opérations linguistiques, qu'on peut en déterminer la portée et c'est grâce à la détermination de la portée du figement qu'on peut en évaluer le degré et vice versa.

- **Contraintes paradigmatiques** : à la différence des séquences libres, les suites figées n'admettent pas en toutes circonstances des commutations paradigmatiques du fait que ces dernières font éclater la valeur figée des expressions figées du point de vue sémantique. A *secouer le cocotier* (Forsberg 2008, p.34), **secouer le palmier* ne peut en aucune manière se substituer car *secouer le cocotier* signifie, selon le dictionnaire électronique Larousse, '*enlever les moyens d'existence, leur position sociale aux gens âgés afin de ne plus les avoir à charge ou de prendre leur place*', tandis que **secouer le palmier* réfère, dans sa dénotation, à l'action même.
- **La non-insertion des modifieurs** : comme, par exemple, dans les suites figées nominales, les éléments contigus ne sont pas susceptibles d'être additionnés ni séparés par un modifieur adjectival ou adverbial : la locution figée *cordon-bleu*

interdit l'ajout d'un adjectif **un cordon bleu ciel* ou d'un adverbe **un cordon très bleu*.

Parmi les tenants, d'une étude formelle, des phraséologues comme Bolly (2011) et Lamiroy (2003) se penchent aussi sur des critères linguistiques de nature sémantique, lexicale et morphosyntaxique. Même si chaque critère est différemment étiqueté par les auteures, il n'en demeure pas moins qu'ils convergent vers le même processus de description :

Lamiroy (2003)	Bolly (2011)
Opacité sémantique	Opacité
Paradigme limité	Restriction paradigmatique : figement lexical
Restrictions morphosyntaxiques	Fixité ou figement syntaxique

Tableau 1. Critères linguistiques de figement

Les trois critères constituent les mesures principales pour, non seulement distinguer les séquences libres de celles figées, mais aussi pour évaluer la gradation du figement.

Svensson (2004, p. 42) dresse une liste incluant deux critères extralinguistiques, à savoir *la mémorisation* et *le contexte unique* et les joint aux critères traditionnels de figement : *la non-compositionnalité, la syntaxe marquée, le blocage lexical, le blocage grammatical*.

González-Rey (2015, p. 46-54), quant à elle, élargit la liste des critères du figement. Elle les énumère comme suit :

La polylexicalité ; la fréquence ; le figement ou fixité ; le défigement, la désautomatisation ou délexicalisation ; l'institutionnalisation ; l'idiomaticité ; la figuralité ; l'iconicité ; l'opacité ; l'ambiguïté ; l'écart ou déviation ; la moulabilité ou productibilité ; la répétition ; la reproduction ; les différents registres ; la réductibilité ; l'arbitrariété ; la motivation et la démotivation ; la valeur métaphorique ; la remétaphorisation ; les éléments expressifs et les procédés productifs.

3. Critères de figement retenus pour notre étude

Quelques-unes des propriétés phraséologiques listées plus haut présentent des similitudes de définition, c'est la raison pour laquelle nous ne reprenons que celles que nous jugeons essentielles aussi bien au traitement descriptif des unités polylexicales, qu'à l'établissement de notre typologie d'erreurs collocationnelles.

Dans cette partie, nous nous contentons de définir les critères retenus pour cette étude à visée didactique :

- **La polylexicalité** : cette propriété phraséologique couvre et les lexies graphiquement séparées par un blanc (deux lexies ou plus) et les lexies agglutinées (celles graphiquement reliées, séparées par une apostrophe ou par un trait d'union). Sachant que l'autonomie sémantique constitue la condition *sine qua non* pour leur catégorisation.

Pour notre part et proportionnellement aux nécessités de notre étude, nous adopterons la 1^{ère} tranche de cette définition correspondant aux structures verbales figées.

- **Le figement ou fixité** : si le blocage des transformations syntaxiques a l'exclusivité du figement syntaxique chez les formalistes, González-Rey pousse

plus loin les limites d'une telle analyse formelle de manière que le figement s'étend à la sémantique et à la pragmatique. De ce fait, le figement est de nature :

- a. **Formelle** : la stabilité syntaxique est une caractéristique incontestée des séquences figées. L'invariabilité de l'ordre de leurs constituants lexicaux leur fait acquérir le statut figé. Toutefois, les phraséologues sont d'avis qu'il existe des unités phraséologiques qui se distinguent, d'autres unités phraséologiques, par leur aspect graduel de figement, « les unes pouvant être plus mouvantes que les autres » (González-Rey, 2015, p. 48) ;
 - b. **Sémantique** : l'unité phraséologique se fige sémantiquement autant qu'elle le fait syntaxiquement. Le sens global de l'expression résiste à la diachronie de l'usage contrairement aux unités lexicales qui, prises séparément, subissent des évolutions de significations autant dans le temps que dans l'espace ;
 - c. **Pragmatique** : le figement concerne également les situations d'énonciation. Le figement est dit discursif dans la mesure où chaque expression implique une situation discursive bien donnée et inversement. Par exemple, la situation de présentation exige l'emploi d'un ensemble d'expressions rituelles en fonction des registres de langue ; registre familier : « Salut » ; registre courant : « Enchanté » ; registre soutenu : « Heureux de faire votre connaissance ».
- **L'institutionnalisation, la fréquence et la reproduction** : perçues comme complémentaires, nous avons choisi de les associer les unes aux autres parce que l'une n'a pas raison d'être sans l'autre. Si une unité phraséologique connaît une large diffusion en synchronie, elle a donc la chance de se figer en diachronie. Par le fait même, l'unité polylexicale se procure un statut conventionnel car elle

devient le fait de l'institution sociale : la fréquence de coapparition des unités lexicales composant une expression polylexicale ainsi que sa fréquence d'emploi dans des contextes bien déterminés, décelées par des études en lexicométrie, permettent aux unités phraséologiques de passer dans la langue et de figurer dans les ressources lexicographiques.

- **L'idiomaticité** : cette propriété chevauche les notions suivantes - sans exclure d'ailleurs la possibilité qu'elles se chevauchent les unes sur les autres - : la figuralité ; l'iconicité ; l'écart ou la déviation ; l'arbitrariété ; la motivation et la démotivation ; la valeur métaphorique ; la remétaphorisation ; la moulabilité ou productibilité ; éléments expressifs et procédés productifs.

La raison pour laquelle nous avons soumis toutes ses propriétés phraséologiques à la domination d'une seule et unique propriété, à savoir l'idiomaticité, est multiple :

- a. L'idiomaticité, dans son acception générique, signifie « tout ce qui est propre à une langue » au vu de son étymologie¹⁴. « [...] tout objet d'étude portant sur une langue serait en lui-même idiomatique » (González-Rey, 2015, p. 59). Hausmann abonde dans ce sens. A travers un intitulé que porte son acte de colloque, il affirme que « tout est idiomatique dans les langues » (Hausmann, 1997, p. 277).

L'idiomaticité offre une définition dichotomique : elle représente, d'une part, la face concrète et systématique et d'autre part la face abstraite donc sociale (Cuq, 2003). Selon González-Rey (2015), la seconde caractéristique des langues est issue de la capacité du peuple à « exprimer le sens au moyen de procédés

¹⁴ Le mot « *idiomatica* » est d'origine grecque. Il vient des mots *idioma* et *idios* signifiant respectivement « langue » et « propre » (González-Rey, 2015).

indirects, tels que la métaphore, en établissant des rapports d'analogie entre la langue et les domaines d'expérience. » (González-Rey, 2015, p. 59) ;

- b. L'idiomaticité relève du domaine de la phraséologie. Elle peut-être envisagée dans une double optique : (i) dans une optique interlinguistique, l'idiomaticité constitue un terrain privilégié pour les investigations contrastives sur les langues en tentant d'en appréhender les similitudes et différences phraséologiques ; (ii) dans une optique intralinguistique, elle préside à l'organisation hiérarchique des séquences figées dans une langue donnée du point de vue des variables lexicale, sémantique, syntaxique et pragmatique.
- c. Le caractère idiomatique d'une séquence figée est issu **des déplacements et implications sémantiques** en rapport avec les contraintes contextuelles dites pragmatiques :

[...] la notion d'idiomaticité prend une double signification. Du point de vue sémantique, elle signifie, comme on le sait, la non-compositionnalité des constituants d'une expression figée. Mais du point de vue pragmatique, ce désajustement exige une reformulation du sens par inférence à partir du contexte situationnel. Sens non-compositionnel, donc non déductif, mais inféré par le biais de la situation de communication, voilà deux propriétés qui vont s'opposer à leurs contraires, compositionnalité et référence, respectivement, pour déterminer les différents types d'unités phraséologiques. (González-Rey, 2015, p. 60).

- d. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, l'idiomaticité des figées pose problème aux apprenants d'autant plus qu'ils font appel à la traduction mot à mot au moment de la production orale ou écrite. Pour les y sensibiliser, il est important d'introduire une notion intégrée, à savoir celle d'idiomaticité plutôt que de leur faire faire connaissance avec toute une panoplie de concepts dont se servent les spécialistes du domaine.

Pour finir, nous faisons de la conclusion de la partie « La notion d'idiomaticité » de González-Rey (2015, p. 59) un argument de poids pour justifier à juste titre notre choix terminologique : « En conclusion, que ce soit dans un sens large, quasiment philosophique, ou dans un sens restreint, strictement linguistique ou même phraséologique, l'idiomaticité préside à l'organisation de la langue et de la pensée. » (González-Rey, 2015, p. 60)

Nous avons laissé de côté les notions de *défigement*, de *désautomatisation* et de *délexicalisation* car, dans notre travail, nous nous intéressons pas au détournement du sens figé et de l'usage normé des expressions idiomatiques pour créer un nouvel effet de sens pour quelque but que ce soit mais à l'organisation des mots en blocs (organisation structurelle ou formelle) sous l'effet du contexte d'emploi (influence pragmatique).

Ainsi, les critères en question ont le privilège de mesurer le figement des unités phraséologiques et de les classer hiérarchiquement en fonction de la scalarité du phénomène.

4. Variations terminologiques

Comme l'objet d'étude de la phraséologie fait l'objet de bon nombre de recherches spécialisées, il ne cesse de recevoir une variété de dénominations issues de la multiplicité des réflexions épistémologiques en la matière.

Martins-Baltar (1997) décline une liste non exhaustive d'appellations, adoptées ou créées par les auteurs traitant la question du traitement phraséologique. Nous faisons état des dénominations les plus populaires dans cette discipline : cliché ; collocation ; composé ; construction figée ; énoncé lié ; expression idiomatique ; expression proverbiale ; expression semi-figée ; fonction lexicale ; groupement discursif ; idiotisme pragmatique ; lexie complexe ; locution ; locution toute faite ; manière de s'exprimer ; façon de parler ;

phrasème ; phraséoterme ; phraséolexème ; phraséologisme pragmatique ; séquence figée ; séquence polylexicale ; série phraséologique ; structure préformée / préfabriquée ; schéma ; stéréotype ; suite composée ; syntagme figé ; syntagme idiomatique ; terme complexe ; unité phraséologique ; unité polylexématique. (Martins-Baltar, 1997, p. 23-24)

L'abondance des étiquettes terminologiques est le résultat de l'engagement disciplinaire. En d'autres termes, l'appellation choisie se trouve en rapport étroit avec l'approche étudiée. A la lecture, par exemple, de la composition terminologique : *idiotisme / phraséologisme pragmatique*, on en conclut que l'auteur semble avoir pour cible l'étude des formules situationnelles propres à une langue / culture donnée.

Nous pouvons tenter un classement terminologique en matière des critères phares posés par les auteurs. Les terminologies proposées partagent entre elles des propriétés communes :

- **Polylexicalité / figement** : série, suite, séquence, syntagme, phrasème, locution (toute faite), expression, structure, groupement lié, construction figée, composé, polylexématique, complexe, phraséologique, figé.
- **Idiomatité** : idiotisme, idiomatique, façon de parler, manière de s'exprimer.
- **Cognitivité** : schéma, préformée, préfabriquée, cliché, stéréotype.
- **Pragmatique** : énoncé, discursif, pragmatique.

Les étiquettes *expression proverbiale*, *collocation*, et *fonction lexicale* présentées plus haut n'ont pas trouvé leur place dans ce classement en ce qu'elles ont le mérite de stratifier la phraséologie en sous-catégories plutôt que de figurer sous l'aspect de critères (cf. chapitre I, sous 5.2. et 5.3.).

5. Classement phraséologique

Dans leur tentative d'établir une typologie des unités phraséologiques, González-Rey (2015), Hausmann (1998, cité dans González-Rey, 2015) et Mel'čuk (s. d.) s'appuient sur des critères bien précis :

- sémantique : Hausmann (1998, cité dans González-Rey, 2015) ;
- conceptuel, sémantique et syntaxique : Mel'čuk (s. d.) ;
- Syntaxique (notion de figement) ; sémantique et pragmatique : González-Rey (2015).

Faisons le tour des trois typologies défendues par leurs fondateurs.

5.1. Typologie de Hausmann (1998 cité dans González-Rey, 2015)

Cette typologie se fonde essentiellement sur l'examen de l'autonomie ou la dépendance sémantique des constituants lexicaux. Selon lui, le champ phraséologique se divise en deux catégories : les locutions et les collocations.

Les locutions se composent d'une binarité lexicale synsémantique. En termes plus clairs, elles résultent de la composition de deux mots sémantiquement interdépendants ne laissant pas prédire le sens de l'ensemble à partir des composantes sémantiques explicites de leur définition. Il donne l'exemple de *casser les pieds* dont le sens n'est pas prédictible de l'association *casser + pieds*. Elle se caractérise, alors, par son extrasémantisme.

Quant aux collocations, celles-ci contiennent, dans leur formation bilinguistique, une lexie qui garde son autonomie sémantique, tandis que l'autre n'est définie qu'en présence de la première. De ce fait, elles disposent d'un mot autosémantique et d'un mot synsémantique : le choix du mot synsémantique est donc dépendant du mot autosémantique comme *retirer de*

l'argent ou *appeler l'ascenseur* où *argent* et *ascenseur* font les mots autosémantiques et *retirer* et *appeler* les mots sysémantiques, respectivement.

Nous signalons que nous avons passé outre au premier type de combinaisons lexicales introduit par l'auteur, à savoir *mot autosémantique* + *mot autosémantique* pour la principale raison que cette particularité sémantique ne relève que des combinaisons libres qui ne sont ni totalement ni partiellement sémantiquement contraintes. Elles n'appartiennent pas, par définition, au champ phraséologique.

5.2. Typologie de Mel'čuk (s. d.)

Les critères phrases prônés par l'auteur pour différencier les classes majeures des phrasèmes consistent en : (i) **les contraintes de sélection**, qui s'effectuent sur l'axe paradigmatisque ; (ii) **les contraintes de combinaison**, pesant sur l'axe syntagmatique. Cette double contrainte donne lieu sur le plan lexical aux phrasèmes lexicaux et sémantico-lexicaux et sur le plan sémantique aux phrasèmes sémantiquement compositionnels et non-compositionnels respectivement.

- **Phrasèmes lexicaux et sémantico-lexicaux :**

- Le type de contrainte qui pèse sur la 1^{ère} catégorie de phrasèmes, à savoir les phrasèmes lexicaux, est de nature lexicale. En effet, l'auteur explique que les contraintes de sélection, épargnent le sens et le contexte tout en atteignant les choix lexicaux ;

[...] les contraintes phraséologiques opèrent donc entre la RSém - Représentation Sémantique - et la RSyntP - Représentation Syntactique Profonde - et visent l'expression lexicale de 'σ'. *Porter son attention sur N_y* est un phrasème lexical ; *au bout du rouleau* 'sans ressources vitales' en est également un. (Mel'čuk, s. d., p. 3).

- Pour ce qui est des phrasèmes sémantico-lexicaux, la contrainte est double :

Conceptuelle, d'une part, étant donné que l'expression du sens ne se fait pas librement mais en fonction de la situation désignée ; d'autre part, lexicale.

Ici, les contraintes opèrent donc d'abord entre la RConcept - Représentation Conceptuelle - et la RSém et ensuite entre la RSyntP, en visant le sens 'σ' et son expression lexicale. *Vous dites ?, sauf imprévu, Défense de stationner et ne pas se pencher au dehors* sont des phrasèmes sémantico-lexicaux. (Mel'čuk, s. d., p. 3)

- **Phrasèmes sémantiquement compositionnels et non-compositionnels :**

Un phrasème est dit compositionnel lorsque le sens du tout apparaît dans le sens des parties. *Porter son attention sur N_y et peinture fraîche* sont des phrasèmes compositionnels car ils répondent aux exigences de la compositionnalité. Un phrasème est dit non-compositionnel s'il fait l'effet contraire. *Au bout du rouleau 'sans ressources vitales' ou avoir bouffé du loin 'être animé d'une énergie et d'une agressivité inaccoutumées '* ne sont pas sémantiquement compositionnels.

Le croisement de ces contraintes donne naissance à trois classes majeures de phrasèmes : locutions, collocations et clichés.

5.2.1. Locutions

Les locutions se définissent comme des phrasèmes lexicaux non-compositionnels. Elles sont aussi connues sous le nom d'*idiomes*. Elles sont réparties en trois sous-classes : les

locutions fortes, les semi-locutions et les locutions faibles. L'examen de ces trois sous-classes se fait en fonction des degrés d'opacité / transparence¹⁵.

5.2.2. Collocations

Les collocations sont des phrasèmes lexicaux compositionnels. Elles subissent partiellement les contraintes lexicales : une des composantes de la collocation garde son sens habituel ; elle est appelée dans la terminologie Mel'čukienne *base* de la collocation tandis que l'autre dépend de la base et vient exprimer un sens particulier et contraint auprès d'elle ; il est appelé *collocatif*. La modélisation des collocations s'effectue, dans la théorie mel'čukienne, par le biais des fonctions lexicales. Nous renvoyons le lecteur au chapitre II, sous 2.2. pour détailler les concepts sous-jacents.

5.2.3. Clichés

Ce phrasème est né de la rencontre des contraintes de sélection sémantico-lexicale et de la compositionnalité. Un cliché se définit comme un phrasème sémantico-lexical compositionnel. Le cliché impose un sens particulier et par conséquent une forme lexicale particulière sous l'influence du contenu conceptuel. Un même message conceptuel entraîne des différences de sens et de choix lexicaux dans une optique contrastive :

Voici un cliché très typique : *Quel âge avez-vous <as-tu>?* Cet énoncé veut dire exactement ce qu'il dit : il est compositionnel. Il est flexible syntaxiquement : *Il m'a demandé quel âge j'avais ; il sait quel âge j'ai ; etc.* Cependant, on ne peut pas dire, comme on dit en italien ou en espagnol, *#Combien d'ans avez-vous ?* (*esp. ¿ Cuántos años tiene?*), ni comme on dit en russe, *#Combien d'ans il.est à.vous ?* (*russe Skol'ko vam let?*), ni *#Comment vieux êtes-vous ?*, à l'anglaise (*How old are you?*). *Quel âge avez-vous ?* est un phrasème car le choix de son sens (et de sa forme) est contraint par le message conceptuel qu'a le Locuteur derrière la tête : «**Dites-moi la valeur du paramètre ÂGE(vous)**» (le soulignement indique le contenu conceptuel, différent du sens linguistique). Tous ces clichés ont, bien entendu, des sens différents (même si ces derniers sont sémantiquement équivalents, c'est-à-dire qu'ils sont liés par des règles sémantiques), mais ils portent tous le même message conceptuel.

¹⁵ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'article de Mel'čuk (s. d.).

Un autre exemple : *sauf imprévu* n'a pas le même sens que *ang. barring the unforeseen* 'à moins de l'imprévu' ni que *russe esli ničego ne slučitsja* 'si rien ne se passe' /*esli ničto ne pomešaet* 'si rien n'empêche' ; pourtant toutes ces expressions, affichant des sens bien différents, sont compositionnelles et pragmatiquement équivalentes, car elles portent toutes le même message : **«à condition que rien n'intervienne qui pourrait empêcher P(X)»**. (Mel'čuk, s. d., p. 10)

Bien que les pragmatèmes et proverbes n'aient pas fait l'objet de classes spécifiques de phrasèmes, ceux-ci constituent bel et bien une sous-classe de clichés ou de locutions « En discutant des phrasèmes, on ne peut pas éviter de mentionner deux cas particuliers d'expressions lexicales non libres : proverbes et pragmatèmes. » (Mel'čuk, s. d., p. 11)

Les proverbes sont susceptibles d'un double classement : ils sont classés dans la classe *Locutions* s'ils apparaissent non-compositionnels, ou dans la classe *clichés* s'ils sont compositionnels.

Les pragmatèmes, quant à eux, sont des phrasèmes contraints par les conditions pragmatiques. Selon le même auteur, ils sont pour la plupart d'entre eux subordonnés à la classe *clichés* : « [...] un pragmatème est davantage contraint par le type de situation dans laquelle le locuteur l'utilise. » (Mel'čuk, s. d., p. 11) Il affirme que les langues regorgent de pragmatèmes dont la mise en discours est conditionnée par la situation de leur emploi.

vous désirez ? est un pragmatème cliché exprimant le message **«Dites-moi quel est votre but pour que je puisse vous aider»** ; il est énoncé par X qui se trouve d'office dans un local public et adressé à Y qui y entre ; un pragmatème pas synonyme mais parfaitement équivalent – le même message, la même situation d'énonciation – est *Comment puis-je vous aider ?* (En anglais, on dit dans cette situation *May I help you?* 'Puis-je vous aider?') Sur une carte de crédit, on voit *Non valide sans signature* en français et *Not valid unless signed* en anglais. Et ainsi de suite. (Mel'čuk, s. d., p. 11)

5.3. Typologie de González-Rey (2015)

Les critères syntaxique/de figement, sémantique et pragmatique ont pour principe d'organiser et de hiérarchiser les séquences polylexicales et de rendre saillant leur caractère hétérogène. Tout comme pour les typologies précédentes, cette typologie a pour fonction de mettre en parallèle les unités phraséologiques entre elles ainsi que celles-ci avec les combinaisons libres. Ainsi, elle propose la tripartition suivante :

5.3.1. Les collocations : elles répondent positivement aux critères précités.

Même unies, les unités lexicales conservent leur sens premier qu'elles ont en dehors de cette union et réfèrent directement à l'objet ou à l'action qu'elles désignent. Elles sont donc compositionnelles et référentielles.

5.3.2. Les expressions idiomatiques : le sens dénotatif / littéral de leurs composantes est perdu au profit d'un nouveau sens connotatif / figuré. Le sens global de l'expression idiomatique n'inclut aucun sens de ses composantes lexicales. La fonction pragmatique est de nature inférentielle.

5.3.3. Les parémies : les parémies ont un double sens et une double fonction pragmatique : compositionnel / non compositionnel et référentielle / inférentielle. Elles servent d'éléments gnomiques¹⁶ du langage.

Ainsi, elle postule la légitimité de l'existence d'une phraséologie propre à l'étude : des collocations, des expressions idiomatiques et des parémies. Chaque phraséologie est nommée comme suit :

- phraséologie collocationnelle ;
- phraséologie idiomatique ;

¹⁶ Le qualificatif *gnomique* est une forme verbale (temps, mode) employée pour exprimer un fait général d'expérience ou de connaissance –comme le présent à valeur générale (*La Terre tourne autour du Soleil*) (Dubois et al., 1999). Selon Sevilla Muñoz (1992a, p.334, cité dans González-Rey, 2015, p. 65), la parémie est « l'unité fonctionnelle mémorisée en compétence qui se caractérise par la brièveté, le caractère sentencieux, l'antiquité, l'enchâssement et le fait d'être une unité close. »

- phraséologie parémiologique.

Ce sont les critères partagés entre elles : polylexicalité/figement, institutionnalisation/reproduction qui font qu'elles s'attribuent un statut phraséologique. Les critères sémantique (compositionnalité / non-compositionnalité) et pragmatique (fonction référentielle/ inférentielle) permettent la classification des UP.

Nous reproduisons le schéma établi par l'auteur consistant à synthétiser les éléments discutés ci-dessus (2015, p. 62) :

	Forme (polylexicalité/figement)	Usage (répétition/institution-rialisation)	Sens (compositionnel) fonction (référentielle)
Phraséologie collocationnelle	+	+	+
Phraséologie idiomatique	+	+	-
Phraséologie parémiologique	+	+	+/-

Tableau 2. Trois domaines de la phraséologie (González-Rey, 2015, p. 62)

La confrontation des trois typologies nous permet de constater le rapprochement qu'il y a entre elles : le critère (lexico-) sémantique constitue irréfutablement un critère de catégorisation et d'organisation.

Après avoir apporté une esquisse de définition de la phraséologie et avoir fait le tour des typologies fondamentales des unités figées et les critères de figement les sous-tendant, nous abordons la question de l'analyse phraséologique des collocations en tentant de creuser le sujet dans tous ses aspects.

CHAPITRE II
LA PHRASÉOLOGIE
COLLOCATIONNELLE

CHAPITRE II

LA PHRASÉOLOGIE COLLOCATIONNELLE

Comme son intitulé l'indique, ce chapitre vise exclusivement l'étude des collocations : depuis l'histoire de la prise de conscience de ces phénomènes linguistiques aux solutions de descriptions fondées sur des critères de figement empruntés aux approches : classique à tendance lexicologique – lexicographique – et statistique, en passant par l'exploration des définitions. Le chapitre se clôt sur une proposition de définition ainsi que sur l'exposition des critères retenus issus d'une tentative de jonction de deux approches paradoxales.

1. Apparition du concept « *collocations* »

En apparence, le terme «collocation» apparaît comme un domaine fraîchement défriché. Pourtant, il y a un siècle, Charles Bally (1921) avait franchi le pas de la phraséologie collocationnelle connue, à l'époque, sous l'appellation de «groupements usuels». Les groupements usuels de mots sont le fruit «d'une affinité évidente» se faisant sentir aussi bien en dedans qu'en dehors. Comment opère cette affinité en dedans et en dehors?

Pour reproduire Bally (1951), Seretan (2011) et González-Rey (2015) expliquent que cette affinité n'apparaît pas qu'au niveau sémantique entre les lexies, mais provient aussi de l'usage répété que les locuteurs en font. L'usage répété de ce regroupement lexical est à l'origine de la coapparition des mots qui ne sont pas susceptibles de se substituer les uns aux autres en situations de synonymie. Citons le fameux exemple de Bally : on peut être «*gravement ou grièvement blessé*» mais on ne peut être que «*gravement malade*» mais jamais «**grièvement malade*». On dit «*désirer ardemment*» mais le verbe «*aimer*» et l'adverbe «*ardemment*» ne sauraient coapparaître : on dit plutôt «*aimer éperdument*». A cet égard, les

groupements usuels se caractérisent par le fait : « 1) qu'un groupe est composé de plusieurs mots *séparés par l'écriture*, 2) que ces mots sont disposés dans un *ordre invariable* et ne peuvent pas être séparés par d'autres mots, 3) qu'aucun des mots du groupe *ne peut être remplacé par un autre mot*. » (Bally, 1921, p. 75)

Bally (1909, cité dans González-Rey, 2015) avance qu'au sein des lexies, qui tendent à coapparaître dans un usage discursif donné, l'une d'entre elles a pour fonction de spécifier une qualité ; elle joue le rôle d'un déterminant qui « contribue soit à renforcer le sens fondamental du déterminé (*chaleur solaire, chaleur artificielle...*), ou bien à ajouter une valeur intensive (*chaleur suffocante, chaleur accablante, chaleur torride...*) » (González-Rey, 2015, p.71). En plus des adjectifs, l'auteur reconnaît comme faisant partie des groupements usuels les séries verbales, telles que *remporter une victoire, prendre une décision, ou prendre un engagement* se caractérisant par leur réductibilité à un seul mot : *vaincre, décider ou s'engager*, respectivement.

Hjelmslev (1943, cité dans González-Rey, 2015) et Coseriu (1967, cité dans Seretan, 2011 ; 1977, cité dans González-Rey, 2015) ont, quant à eux aussi, signalé la présence des séquences multilémiques unies par des relations de dépendances lexicales. Les dépendances lexicales se divisent en deux sous-catégories : Hjelmslev les a nommées « dépendances mutuelles » (formées de mots qui se sélectionnent les uns les autres) et « dépendances unilatérales » (formées de mots dont le statut sémiotique de l'un est supérieur à l'autre ; en d'autres termes, l'un impose la présence de l'autre). Coseriu a adopté les réflexions de Hjelmslev tout en envisageant l'idée de dépendances sous une nouvelle terminologie « solidarités lexicales » se laissant diviser, à leur tour, en deux sous-catégories : « les solidarités unilatérales » qui se montrent équivalentes du terme introduit par Hjelmslev « dépendances unilatérales » ; et les « solidarités multilatérales » dont le concept se rapproche de «

dépendances mutuelles ». L'auteur ajoute que ce qui distingue « les solidarités lexicales unilatérales » des « multilatérales », c'est la nature de leur rapport qui s'établit au niveau interne pour les 1^{ères} (*mordre* implique *dent*) et au niveau externe pour les secondes.

C'est dans la continuité des recherches sur ces groupements usuels, que le nom «collocation» s'est présenté et a diffusé et que le phénomène a connu son plein essor.

2. Évolution du concept

La progression des investigations phraséologiques sur les collocations a fait qu'elles donnent lieu à une bifurcation d'approches : une approche au sens large et une autre au sens restreint.

2.1. Approche de la phraséologie collocationnelle au sens large

L'origine de cette approche remonte à l'école contextualiste anglaise représentée par Firth. Les travaux menés par Firth et son équipe (1957, cité dans Partington, 1998) tiennent compte de l'aspect pragmatique de l'analyse du sens. En effet, le contexte préside à la façon dont s'établissent les relations sémantiques des mots formant un texte donné et conditionne à cet effet la coapparition des mots. C'est dans cette perspective contextualiste, que le terme « collocation » a pris naissance :

Meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words. One of the meanings of *night* is its collocability with *dark*, and, of *dark*, of course, collocation with *night* ». (Firth, 1957, p.196, cité dans Partington, 1998, p. 15)

Avec Firth, la théorisation des faits collocationnels n'en furent qu'à ses tout premiers débuts. C'est Halliday (1966, cité dans Gabrielatos, 1994) qui a pris le relais de Firth : la définition des collocations du point de vue de son environnement textuel est toujours

maintenue. Le texte représente une unité de sens au sein duquel les collocations créent un effet de cohésion textuelle :

Laugh... joke, blade...sharp, ill...factor (...) the cohesive effect of such pairs depends not so much on any systematic relationship as on their tendency to share the same lexical environment, to occur in COLLOCATION with one other. In general, any two lexical items having similar patterns of collocation-that is, tending to appear in similar contexts-will generate a cohesive force if they occur in adjacent sentences. (Halliday and Hasan 1976, p. 285-286, cité dans Tutin et Grossmann, 2002, p. 8)

A partir des années 1960, les principes contextualistes ont évolué en prenant un tournant «statistique». Sinclair (1966, cité dans Dubreil, 2008), considéré comme étant le fondateur de la linguistique de corpus, affirme qu'il n'est possible de statuer sur la collocabilité des unités lexicales qu'après avoir exploité de larges corpus textuels. La constitution de grands corpus textuels ne se fait pas manuellement mais électroniquement grâce au projet COBUILD, élaboré à des fins lexicographiques. A la base, le COBUILD a été créé pour observer et relever des comportements linguistiques réguliers parmi lesquels figurent les collocations dont la définition ne concerne plus que la coapparition des termes du point de vue de leurs associations paradigmatiques mais s'étend aussi à leurs relations syntagmatiques de nature purement lexicale ou grammaticale. Dans cette large optique, la collocation «ne restreint nullement l'association à la pure contiguïté (principe de reconnaissance soutenu par les phraséologues antagonistes à propension intuitive et introspective) et englobe aussi bien des associations lexicales paradigmatiques (*médecin...hôpital*) que des associations lexicales syntagmatiques (*argument de poids*), voire des associations incluant des mots grammaticaux (*se souvenir de*) » (Tutin et Grossmann, 2002, p. 8). Par ailleurs, la façon dont sont traitées les données textuelles repose sur la fréquence d'emploi des mots qui tendent à se retrouver ensemble : la fréquence élevée de coapparition des termes décide de ce qui est collocationnel et de ce qui ne l'est pas. En se

centrant sur les indices de fréquence, Sinclair distingue deux classes de collocations : *les collocations descendantes* (l'un des termes adjacents est *node* ou *nœud* s'il montre une fréquence plus élevée que celle des autres termes qu'il avoisine) et *les collocations ascendantes* (dont l'un des termes présente un bas degré de fréquence. Il est appelé *collocate* ou *collocatif*). Il est à signaler que, la dichotomie compositionnalité / non-compositionnalité a été prise en compte dans l'examen des associations syntagmatiques. Partant loin, Sinclair (1991, cité dans Gabrielatos, 1994) a reconnu l'existence de deux principes contrastifs régissant la mise en discours : le principe du modèle à choix-ouvert (*open-choice principle*) et le principe idiomatique (*idiom principle*). Selon lui, le *Open-choice principle* réfère à la perception traditionnelle selon laquelle la langue est désignée comme la combinaison de lexies séparées (combinatoire libre) fonctionnant sous le régime grammatical tandis que le *idiom principle* suit le principe du « *semi-preconstructed phrases* » : « a language user has available to him a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments » (Sinclair, 1991, p. 109-115, cité dans Yuanwen, 2017, p. 2). A cet effet, le *idiom principle* rejoint l'idée de *collocation*.

Bien que le critère quantitatif constitue le critère de prédilection, l'auteur n'a pas manqué de mettre en avant les particularités formelles des collocations. Selon l'auteur, les collocations se caractérisent par les variations suivantes :

- **Extension de la collocation.** La collocation *set eyes on* peut être étendue à l'aide du pronom sujet, de l'adverbe de négation (par ex. *never*), des conjonctions de temps (par ex. *the moment, the first time*) et de l'auxiliaire (par ex. *has*) ;

- **Variation lexicale interne.** L'auteur fait remarquer qu'il n'y a aucune différence de choix entre les collocations *in some cases* et *in some instances* ou *set x on fire* et *set fire to x* qui sont parfaitement substituables.
- **Variation lexico-syntaxique interne.** La collocation *it's not in his nature to* accepte quelques variations sur : (i) le verbe *is* qui peut être conjugué à n'importe quel temps et inclure également des verbes modaux (*can ,must, may, have to*) ; (ii) *Not*, qui est un adverbe de négation, peut être remplacé par des adverbes « semi-négatifs »¹⁷ [traduction libre] comme *hardly, scarcely* ; (iii) le pronom possessif *his*. La même collocation bloque toute variation sur *in* et *nature*.
- **Variation sur l'ordre des mots.** *To recriminate is not in his nature* ou *it is not in the nature of an academic to ...* sont deux collocations qui sont ouvertes à cette opération.
- Certains collocatifs (mots ou syntagmes) entrent dans la composition de beaucoup de « collocations hautement figées » [traduction libre] (« *strong collocation* » (Sinclair, 1991, p. 112) comme à titre d'exemple : *hard work, hard luck, hard facts, hard evidence*.
- Nombre de mots et d'expressions se révèlent être contraints par certains choix grammaticaux : *set about*, dans le sens d' « inaugurer », se trouve associé à un verbe transitif à la forme *-ing* comme à titre d'exemple *set about testing it*.
- Nombre de mots et d'expressions sont également contraints par l'usage sémantique que les locuteurs en font. Le verbe *happen*, par exemple, est utilisé pour exprimer un évènement désagréable.

¹⁷ Dans la grammaire anglaise, les « *semi-negatives* » ou « *near negatives* » n'occupent pas à proprement parler la fonction de négation mais ont un effet de négation sur la phrase.

Cowie (1981 ; 1994 ; Cowie et *al.*, 1993, cité dans Nesselhauf, 2005), pour sa part, va plus loin dans sa perception de la combinatoire lexicale : même si le principe statistique est toujours préservé, le critère sémantique est le maître-mot. A la différence de la distinction statistiquement établie par Sinclair (collocations ascendantes vs. collocations descendantes), Cowie distingue les *collocations restreintes* (*restricted collocations*) dont l'un des formatifs a un sens littéral et l'autre figuré (*performs a task*) des *collocations ouvertes* (*open collocations* ou *free combinations*), dont, les deux formatifs sont pourvus d'un sens littéral (*drink tea*).

Il est également important de souligner les possibilités illimitées qu'offrent les collocations ouvertes, ce qui contribue à porter une vision révolutionnaire rompant avec la tradition phraséologique qui n'attribue la littéralité du sens qu'à l'une des composantes syntagmatiques. En ce qui concerne les expressions idiomatiques, Cowie propose une division en deux catégories : celles dont le sens est totalement non-compositionnel¹⁸ appelées *pure idioms* (*blow the gaff*) et celles dont l'interprétation des éléments peut être littérale ou figurée selon le cas, appelées *figurative idioms* (*do a U-turn* au sens de 'completely change one's policy or behaviour'). Les limites qui séparent les collocations restreintes des expressions idiomatiques figurées ne sont pas nettes à tracer étant donné que les premières peuvent se décaler dans la classe propre aux secondes :

Le raffinement de la théorie de Cowie se situe dans la possibilité d'un transvasement d'une *restrictive* [*sic*] *collocation* à un *figurative idiom*, comme dans l'exemple suivant : en tant que collocation *a blind alley* signifie «impasse, cul-de-sac» et peut devenir une expression idiomatique dans le sens figuré de «impasse, situation sans issue favorable». (González-Rey, 2015, p.75).

¹⁸ Ce critère est également approuvé par les phraséologues se penchant sur la question de la description du figement des proverbes. Ils reconnaissent que les expressions idiomatiques, se situant à la limite du figement, sont caractérisées par l'opacité totale (Anscombe, 2003 ; Kleiber, 2010).

De son côté, Benson procède à une méthode de traitement des unités lexicales prenant pour appui des critères aussi bien sémantiques que grammaticaux. D'après ces critères, il conçoit deux types de collocations : les collocations lexicales, constituées de deux lexies ; et les collocations grammaticales, qui se définissent comme : «a phrase consisting of a dominant word (noun, adjective, verbe) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause» (Benson et al. 1986, préface p. IX, cité dans Dubreil, 2008, s. p.), conclusion à laquelle en est arrivé Kjellmer (1990 cité dans Gledhill, 2000) qui considère que les articles et les prépositions sont impliqués dans la formation des collocations grammaticales ou colligations qui sont difficiles à prédire et sont donc dotées d'une unité significative aussi importante que leur degré de fréquence de co-sélection.

2.2. Approche de la phraséologie collocationnelle au sens restreint

Les principaux auteurs qui représentent cette approche sont : Mel'çuk, Hausmann, Tutin et Grossmann. Les tenants d'une phraséologie collocationnelle au sens fonctionnel sont unanimes à utiliser le concept de «collocation» pour désigner une cooccurrence lexicale présentant des affinités sémantiques et entretenant une relation syntaxique. Autrement dit, une collocation est

l'association d'une **lexie (mot simple ou phrasème) L** et d'un **constituant C** (généralement une lexie, mais parfois un syntagme, par exemple à *couper au couteau* dans *un brouillard* à *couper au couteau*) entretenant une relation syntaxique telle que :

- C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L (la base) ;
- Le sens L est habituel. (Tutin et Grossmann 2002, p. 12)

Cette définition, à fondement sémantique, place les collocations à l'interface entre les unités entièrement figées et les séquences libres tout en leur attribuant un aspect restreint de

sélection. Cette cooccurrence lexicale (François et Manguin, 2006) se caractérise par la variabilité du degré de figement et de contraintes.

Pour rendre explicite cette définition portant sur les contraintes ou restrictions de sélection inhérentes à la cooccurrence lexicale, nous présentons la définition apportée par Mel'čuk (1993) :

Les collocations manifestent la COOCCURRENCE LEXICALE RESTREINTE. Par *cooccurrence lexicale restreinte*, nous entendons la combinatoire des UNITÉS LEXICALES, ou des LEXIES¹⁹, réunies pour l'expression d'un sens donné, qui est soumise à des contraintes arbitraires, c'est-à-dire PUREMENT LEXICALES : ces contraintes ne sont réductibles ni au sémantisme ni à la forme (y compris les propriétés syntaxiques) des lexies impliquées. Ainsi, on dit couramment *fort comme un Turc*, mais *jaloux comme un tigre* ; et on ne peut inverser : on ne dit pas **jaloux comme un Turc*, **fort comme un tigre*. Rien dans le sémantisme ou encore dans la syntaxe des lexèmes FORT et JALOUX ne force ce choix : les expressions correspondantes ne sont pas prévisibles et doivent être apprises. De la même façon, on dit *avoir recours à* et *faire usage de* ; ici non plus, on ne peut inverser. Comme on le voit, on a, dans un cas des intensificateurs (exprimant un degré élevé : « beaucoup », « très ») et dans l'autre, des verbes dits verbes supports (*avoir*, *faire*). Il est impossible de spécifier ces expressions par des règles de construction ; par conséquent, un dictionnaire se doit de les recenser SYSTÉMATIQUEMENT, de façon similaire à ce qui se pratique habituellement pour les synonymes, les antonymes, les dérivés, etc. (p. 85)

En s'inspirant des travaux des pionniers de la phraséologie au sens restreint, Tutin et Grossmann (2002) dressent une liste de critères définitoires et caractéristiques des collocations :

2.2.1. L'aspect arbitraire de la collocation

L'arbitrariété de la collocation (un des critères définitoires des expressions idiomatique évoqués par González-Rey, 2015) se reflète dans l'imprédictibilité de la sélection mutuelle des formatifs :

¹⁹ Une lexie est définie par Mel'čuk (1993, p. 85) comme étant « un mot ou un syntagme figé pris dans une seule acception bien définie ».

Si *torrentielle* peut en effet apparaître en cooccurrence avec *pluie*, cela paraît nettement moins naturel avec *précipitations torrentielles*. Cela est encore plus manifeste pour les collocations imagées du type *appétit d'ogre* ou *faim de loup* (vs. *?appétit de loup* et *?faim d'ogre*). (Tutin et Grossmann, 2002, p. 10)

Nous constatons sur le plan sémantique que pour ces cas prototypiques, l'interchangeabilité des éléments lexicaux n'est pas valide.

Sur le plan formel, les collocations ne sont pas arbitraires : l'ensemble syntagmatique né de l'association de deux constituants permet de générer des structures ayant des bases de nature grammaticale diverse. Hausmann (1989) a nommé ces structures de nature grammaticale diverse *patterns syntaxiques*, créés sur la base de paires de constituants. Voici la typologie que l'auteur a présentée ²⁰ :

- Nom + adjectif (épithète) : amour platonique ;
- Nom + (prép.) + nom : bourreau des cœurs ;
- Nom (sujet) + verbe : la colère s'apaise ;
- Verbe + nom (objet) : commettre une agression²¹ ;
- Verbe + (prép.) + nom : rougir de honte ;
- Verbe + adverbe : exploiter efficacement ;
- Adverbe + adjectif : sexuellement transmissible.

Tutin et Grossmann soulignent (2002), toutefois, que cette liste peut être allongée de manière à inclure d'autres éléments grammaticaux, comme pour les syntagmes à base nominale qui peuvent se construire nom seulement en cooccurrence avec des adjectifs mais également en cooccurrence avec des prépositions suivies de noms comme *de joie*. Il en est de même pour les syntagmes à base adjectivale qui peuvent également apparaître en

²⁰ Pour plus de détails, voir aussi la typologie établie par Laurens (1999, p. 46).

²¹ Pour plus de détails voir la discussion de Siepmann (2006).

cooccurrence avec des syntagmes prépositionnels comme *ivre de colère* ou avec d'autres adjectifs comme *ivre mort*.

Par ailleurs, le patron syntaxique portant sur les constructions verbo-nominales : nom (sujet) + verbe et verbe + nom (objet) n'est présenté qu'à la voix active alors que les collocations générées à partir de ce modèle syntaxique sont susceptibles de variations. A cet effet, les collocations changent de comportements syntaxiques comme en font mention Segond et Breidt (1995, cité dans Tutin, 2004) et Breidt, Segond et Valetto (1996) dans leur typologie. Dans le cadre de la modélisation des collocations, les auteurs ont avancé les variations suivantes dont sont susceptibles les collocations :

- **Variations lexicales de mots pleins ou de mots grammaticaux.** Les choix synonymiques s'appliquant aux mots pleins peuvent varier avec ou sans changement de registre : *périr* ou *mourir d'ennui*, *mourir* ou *crever de peur*, etc. De même, les mots grammaticaux suivent la même règle : dans les collocations *être paralysé de/par la peur*, *de/par dépit* ; *avoir Ø peur*, *avoir une peur bleue*, *avoir la peur de sa vie*, on peut observer des variations dans le choix des prépositions (de / par) ainsi que la présence / absence des déterminants.
- **Variations morphologiques.** Ce type de variations concernent le nombre des noms, mais ne s'appliquent pas aux verbes. Il est à noter que les variations de nombre sont déterminées par les caractéristiques sémantiques. Certains noms peuvent s'employer, indifféremment, au singulier ou au pluriel, alors que la plupart montrent une résistance à ce changement de nombre : *éprouver une joie immense* / ?*Des joies immenses* vs. *avoir une / des appréhension(s)*.

- **Insertion de modifieurs.** Ils ont pour tâche l'extension de la collocation. Ils se divisent en deux catégories : les modifieurs internes et les modifieurs externes. Les modifieurs localisés à l'intérieur d'une collocation décomposent cette dernière en deux autres collocations : *avoir une peur bleue* est une superposition de deux syntagmes collocationnels : *avoir peur* + *une peur bleue*. L'ajout d'adverbes, l'emploi de la négation, etc. relèvent des modifieurs externes.
- **Variations distributionnelles :** l'aspect contigu des constituants de la collocation est remis en cause par les deux auteures. Dans les collocations composées de collocatifs adjectivaux et adverbiaux, l'ordre peut être variable, comme dans l'exemple suivant : *une anxiété immense* ; *une immense anxiété* ; *son anxiété était immense*. L'ordre dans lequel doit apparaître le collocatif est, dans certains cas, figé : **une bleue peur* ; **sa peur était bleue*.
- **Variations liées aux alternances syntaxiques :** les dictionnaires présentent les collocations composées de collocatifs verbaux à la voix active apparaissant dans les positions suivantes : **sujet + verbe / verbe + objet** correspondant à deux des patrons syntaxiques de Hausmann. Or, dans les textes, ce n'est pas toujours le cas. Les configurations syntaxiques varient dans les collocations : elles peuvent se mettre au passif (*elle était paralysée par la peur*), et se construire avec un relatif (*la peur qu'il ressentait*).

Par ailleurs, une description syntaxique des éléments constitutifs reposant sur la notion de partie de discours ne permet pas de rendre compte de leur fonctionnement grammatical s'ils se présentent sous un aspect autre que celui sous lequel ils ont l'habitude d'apparaître. En

effet, «les collocatifs qui portent sur les adjectifs ne sont pas seulement des adverbes au sens strict mais des constituants ayant un fonctionnement adverbial» (Tutin et Grossmann, 2002, p. 14). Ce constat est formulé et explicité dans le tableau suivant :

Nature du constituant	Exemple
Syntaxme prépositionnel	Saoul <i>comme une barrique</i>
Adjectif	Ivre <i>mort</i>
Infinitive	Bête à <i>manger du foin</i>
Adverbe	<i>Grièvement</i> blessé

Tableau 3. Quelques exemples de collocatifs adverbiaux associés aux adjectifs (Tutin et Grossmann, 2002, p. 14-15)

2.2.2. La transparence et le non figement sémantique de la collocation

Ce qui distingue une collocation d'une expression entièrement figée, sur le plan sémantique, est la possibilité d'interpréter et de comprendre son sens même si l'association de ses éléments est qualifiée d'arbitraire et d'imprévisible. La déduction du sens de la collocation ne pose pas de problème à un locuteur non natif ou à un apprenant de langue étrangère. Toute la difficulté réside dans leur production, selon Hausmann (1997), les collocations se caractérisent par «l'idiomaticité d'encodage» par opposition aux locutions relevant, par voie de conséquence, des difficultés de décodage :

L'étranger qui connaît les mots employés dans la collocation comprend la collocation, le sens de la collocation est compositionnel : *rompre le silence*, c'est «mettre fin au silence». Le décodage de la collocation ne pose pas de problème. Les problèmes se situent au niveau de l'encodage : l'étranger ne peut pas prévoir à l'aide de quel verbe la langue française «met fin» au silence : **briser*, **casser*, *rompre le silence*. (Hausmann, 1997, p. 282).

Ne s'appliquant pas à tous les cas de figure ce critère est toutefois, contesté par Mel'čuk. Certaines collocations contiennent des éléments lexicaux moins transparents. La non-transparence qualifie le collocatif comme dans *peur bleue* ou *colère noire* où les adjectifs *bleue* et *noire* ne sont pas immédiatement interprétables parce qu'ils ne réfèrent pas aux couleurs à proprement parler mais qualifient l'intensité de l'émotion.

2.2.3. Le caractère binaire de la collocation

La collocation est décrite comme une combinaison de deux lexies composée d'une base et d'un collocatif²².

Il convient de noter en outre, que ce trait de binarité ne fait pas l'unanimité des spécialistes (Siepmann, 2006 ; Sinclair, 1991, cité dans González-Rey, 2015). Siepmann adopte aussi le caractère tripartite des collocations : la tripartition donne lieu à deux catégories :

2.2.3.1. Les collocations segmentables ou réductibles (ce constat rejoint d'ailleurs celui de Tutin et Grossmann, 2002) dont la décomposition en unités plus petites est possible :

- prendre une bouffée d'air → [air + bouffée] + prendre. (Siepmann, 2006)
- Essuyer un échec cuisant → [échec + cuisant] / [essuyer + échec] (Tutin et Grossman, 2002)

2.2.3.2. Les collocations tripartites irréductibles. Cette catégorie comprend deux autres sous-catégories :

- 2 1. Les collocations irréductibles dont l'isolement des constituants est discutable. Ils se retrouvent toujours ensemble :

²² Hausmann, Mel'čuk et Polguère signalent que le collocatif peut être une locution.

- Avoir un geste déplacé →? Avoir un geste
- Take a harder line (against) →? Take a line (against)

2.2. Les collocations segmentables mais dont les spécificités sémantiques se perdent après segmentation :

- Trouver une place pour se garer → trouver une place.

En ce qui concerne Sinclair, la collocation est également une association quadripartite de mots. Le nombre maximal de constituants (lexicaux et grammaticaux) ne va pas au delà de quatre ; « ce qu'atteste d'ailleurs n'importe quel dictionnaire dont les syntagmes recueillis ne comportent pas plus de quatre composants, y compris les joncteurs ». (González-Rey, 2015, p. 82).

2.2.4. La dissymétrie des composants de la collocation et la notion de cooccurrence restreinte

Pour Hausmann, comme pour Mel'čuk, le rapport qui unit la base et le collocatif est hiérarchique. C'est la base, conservant son sens littéral et premier, qui sélectionne le collocatif qui vient exprimer auprès de la base un sens particulier et restreint.

Ce critère n'est pas admis par Cowie (1981 ; 1994 ; Cowie et *al.*, 1993 cité dans Nesselhauf, 2005) qui affirme l'égalité des statuts des lexies combinées dans certains cas de figure. Dans les collocations ouvertes, les constituants se sélectionnent mutuellement sans que l'un d'eux ait la supériorité sur l'autre. Dans les collocations restreintes, la sélection se plie aux critères de la dissymétrie et de la restriction.

Des cinq critères définitoires des collocations, Tutin et Grossmann n'en retiennent que trois servant de conditions nécessaires. La transparence et l'arbitraire relèvent de la mesure du figement.

3. Prédominance de l'influence pragmatique

La théorisation du système de la phraséologie collocationnelle exposée par González-Rey porte sur une analyse conjointe de l'aspect formel, l'aspect sémantique et l'aspect pragmatique. Selon l'auteure, l'aspect pragmatique agit sur les aspects formel et sémantique : «En fait, l'aspect analytique que présentent leur syntaxe et leur sémantisme correspond généralement à l'analyse prédéterminée du monde environnant» (2015, p. 93). Les critères de reconnaissance d'une collocation sont donc soumis aux tests ressortissant à la composante pragmatique que sont : institutionnalisation, dimension référentielle et le niveau de motivation.

3.1. Institutionnalisation

La fonction institutionnelle se manifeste tant dans la fréquence d'emploi que dans le degré de figement conditionné par son niveau de résistance :

- 1- sur le plan syntagmatique : aux alternances syntaxiques et aux variations distributionnelles ;
- 2- Sur le plan paradigmatique : aux opérations d'effacement et de substitution.

Or, du point de vue de la syntaxe, la collocation peut subir des manipulations. Les exemples qui suivent, portant sur les transformations syntaxiques auxquelles est soumise la collocation *Paul a marqué un but*, illustrent cette opposition :

- La relativisation : *Le but que Paul a marqué.*

- La passivation : *Le but a été marqué par Paul.*
- La pronominalisation : *Ce but, c'est Paul qui l'a marqué.*
- L'interrogation : *Qui a marqué ce but?*

«En effet, certaines collocations sous-tendent des structures figées capables de produire d'autres expressions. L'existence de variantes non-synonymiques confirme précisément la présence de moules générateurs.» (González-Rey, 2015, p. 94) Ainsi, sur le plan paradigmatique, les collocations ne semblent pas avoir une attitude tranchante face à l'interdiction totale de la substitution.

Si à *célibataire endurci*, on ne peut substituer **célibataire invétéré* ni **célibataire incurable*, des collocations comme *une immense joie* et *une grande joie* s'y prêtent facilement. Il en ressort que de telles spécificités syntaxique et sémantique ne facilitent pas la tâche aux relevés informatiques du fait de leurs irrégularités.

Cependant, les théoriciens des deux approches opposées présentées plus haut se sont penchés sur une méthode d'extraction : pour les tenants d'une approche statistique, le mode d'extraction est informatique, pour les partisans d'une approche intuitive, l'extraction se fait manuellement. Les résultats issus des deux modes d'extraction ne sont parfois pas concordants :

Les partisans du repérage manuel défendent l'emploi de l'intuition (D. Candel, F.J.Hausmann) pour déterminer quelles sont les expressions candidates au statut de collocations, surtout dans les textes de spécialité, ou bien l'emploi des fonctions lexicales de Mel'čuk (Y. Gentilhomme) présidant à la formalisation des collocations. Or la première méthode laisse une grande part à la subjectivité, tandis que dans la seconde, bien que le système paramétrique permette d'expliquer les liens qui unissent les formatifs entre eux, ce n'est qu'*a posteriori* qu'il peut le faire, le problème résidant dans la difficulté à deviner *a priori* sur quel type de fonction est construite la collocation. Quant aux relevés informatiques, non seulement ils ne prélèvent que les constructions syntaxiquement régulières, le sens non compositionnel faisant obstacle à la reconnaissance des suites figées, mais ils ne sont pas toujours les garants d'une méthode fiable. (González-Rey, 2015, p. 94)

3.1.1. Fréquence ou récurrence d'emploi ?

L'usage répété d'une structure linguistique donnée sous-tend sa polylexicalité et sa fixation. Faisant partie des expressions polylexicales et présentant un degré partiel ou variable de figement, les collocations sont soumises aux mêmes modalités phraséologiques. Le repérage d'une collocation relève de divers moyens de prélèvement. Les procédés d'extraction les plus prisés consistent en la mise en jeu de **la fréquence** ou de **la récurrence d'emploi**.

3.1.1.1. Fréquence d'emploi

Pour qu'une suite de constituants ou de lexies acquière le statut de collocation, il est évident que l'aspect réitératif de son emploi n'est pas le fait du hasard. La manifestation de la reproduction et de la répétition se répercute sur la fréquence d'emploi de la collocation qui fait qu'elle se taille une place importante dans les ressources lexicographiques. Par ailleurs, les données statistiques résultant de l'exploitation des corpus oraux et écrits montrent un écart dans la fréquence d'emploi de telle ou telle suite collocationnelle du fait de la nature du corpus : les relevés statistiques établis à partir de larges corpus textuels présentent des résultats différents de ceux obtenus à partir des corpus oraux.

Hanks (1998, p. 89-90 cité dans González-Rey, 2015) met en évidence l'incompatibilité entre un relevé de fréquence oral et un relevé de fréquence écrit d'une locution d'usage courant, à savoir *To kick the bucket*, bien que son indice de fréquence dans le *British National Corpus* atteigne 11.

3.1.1.2. Récurrence d'emploi

Si les lexicographes portent tout leur intérêt sur les indices élevés de fréquence des cooccurrences, terminologiques et lexicologiques se fient à leur intuition pour prélever une expression toute faite d'après «sa récurrence minimale» de son apparition dans les textes.

Dans les textes de spécialité, une collocation peut témoigner d'un haut degré de figement alors qu'elle trompe les facteurs statistiques de reconnaissance : une collocation terminologique, par exemple, n'est censée être partagée que par une communauté scientifique bien déterminée ; c'est la raison pour laquelle elle ne saurait être connue de tous et qu'elle affiche un degré bas d'occurrence.

Ainsi les indices de fréquence ne se portent pas garants du relevé de collocations aux yeux des terminologues et des lexicologues parce que toute unité polylexicale (qu'elle soit collocation ou toute autre catégorie) est une affaire de stockage en mémoire. Ce point de vue fait l'unanimité des phraséologues, qu'ils soient spécialisés en langue générale ou en langue de spécialité. Grunig (1997)²³ et Gentilhomme (1995, p. 235, cité dans González-Rey, 2015)²⁴ abondent dans le même sens :

En langue générale, l'immobilité de toute expression figée est «associée à l'inscription mémorielle évidemment soutenue par des modes sociaux de circulation des dires.» (Grunig, 1997, p. 226)

En langue de spécialité :

Un syntagme devient une locution figée dans le contexte considéré, par la volonté du seul énonciateur-définisseur. [...] Lorsqu'un mathématicien dit : appelons telle entité de telle façon, sa décision a force de loi. Il commet un acte langagier performatif admis par tous ses pairs. Pendant tout son discours, l'expression introduite aura le sens ainsi décrété. Son lecteur-auditeur n'a pas à s'y opposer, même si cette appellation ne lui sied guère. [...] Pour être un phrasème figé, dans le cadre de son discours, il n'est pas nécessaire que toute la communauté mathématique donne son aval, même tacite.

²³ Dans la perspective de la langue générale.

²⁴ Dans la perspective de la langue de spécialité.

[...] Même si l'auteur est le seul à utiliser sa locution pendant un temps réduit, elle devient figée dans le cadre de la discipline qu'il pratique. (Gentilhomme, 1995, p. 235, cité dans González-Rey, 2015, p. 97)

Dans sa tentative de faire coïncider ces attitudes diamétralement opposées, González-Rey (2015) propose une solution hybride où l'on voit la fréquence d'emploi se joindre à la récurrence d'emploi et inversement.

De ce fait, plus une collocation :

est figée en langue, plus elle est fréquente en discours. En effet, lorsqu'il y a consensus sur l'adoption d'une collocation, sa diffusion s'élargit et entre non seulement dans le fonds commun de la langue, générale ou terminologique, mais aussi dans l'inconscient de l'utilisateur qui la stocke automatiquement. L'origine d'un terme, simple ou complexe, étant toujours due à l'initiative individuelle, la question de la diffusion sociale et de la survie d'une expression est souvent hasardeuse, tributaire des modes langagières. (p. 98)

3.2. Dimension référentielle

Contrairement aux expressions idiomatiques à figement sémantique total marquées par une absence totale de référence à des entités spécifiques, les collocations sont marquées par leur capacité de désignation et de description. D'après les critères fonctionnels précédents, nous admettons que la base est sémantiquement autonome et que le collocatif est sélectionné pour déterminer le sens de la base.

Si certaines collocations ne disposent pas de variations ni de variantes pour exprimer le même référent comme par exemple, *célibataire endurci* n'étant pas en mesure de créer **un célibataire invincible*, **un célibataire incurable*, **un vieux garçon endurci*, **un jeune homme endurci*, d'autres collocations donnent lieu soit à une série limitée de variantes et de variations susceptible de renvoyer au même référent, comme par exemple *fille des rues*, *fille publique*, *fille perdue*, *fille de joie*, *fille à soldat*, *femme de petite vertu*, *femme de mauvaise vie* pour

référer, par euphémisme, et indirectement à «prostituée»; soit à des sous-catégories notionnelles ayant pour tâche de spécifier la base, comme par exemple *compte bancaire*, *compte bloqué*, *compte à échéance*, *compte à terme*, *compte courant*, *compte sur livret*, etc. où *compte* est base et les lexies qui la suivent sont collocatifs dont la présence implique une variété de dénominations et détermine la catégorie de *compte*.

La fonction essentielle des collocatifs est

de spécifier, de déterminer le mot clé, en créant des sous-catégories notionnelles au service de la discrimination référentielle. Ils y arrivent par divers moyens : par expansion, c'est-à-dire en employant le plus grand nombre de termes possibles en vue d'une description précise (cf. la «charrue pour labour à plat à traction animale sans avant-train», de L. Guilbert) ; par rapport antonymique (*bénin/malin*, *droite/gauche*, *total/partiel* dans la série B) ; ou encore par spécification de la fonction du référent (*panier à salade*, *panier à provision*). (González-Rey, 2015, p. 87)

Les trois mécanismes signalés ci-dessus permettent de déterminer la position et le statut sémiotaxique de la base et du collocatif. Outre le principe de la hiérarchie notionnelle, ces mécanismes-là tendent à rendre compte du mode et de la «faculté» de reproduction des collocations qui ne peuvent voir le jour qu'à partir de structures préexistantes servant de moules générateurs dans la langue et l'acte discursif.

3.3. Le niveau de motivation

Sinclair (1991) fait remarquer qu'une combinaison semi-figée de mots opère parallèlement sur les deux plans paradigmatique et syntagmatique : « For one thing, lexis was syntagmatic and semantics was paradigmatic ; for another, lexis was limited to evidence of physical co-occurrence, whereas semantics was intuitive and associative. » (p. 121). Ainsi, c'est sur l'axe paradigmatique que se constate le degré de motivation sémantique. En effet, le référent est conditionnel à la motivation sémantique. Le lien sémantique, qui implique que les formatifs d'une collocation se sélectionnent l'un l'autre ou les uns les autres, détermine le

degré de motivation. En effet, le critère de compositionnalité sémantique totale ou partielle sous-tend la fonction descriptive et référentielle des collocations : le sens totalement ou partiellement compositionnel des collocations est fonction directe de la motivation qui confère aux collocatifs la fonction dénominative / désignative / argumentative. Même si la base met en place le collocatif d'après ses propriétés sémantiques, la fonction de ce dernier est de « référentialiser » la collocation. En effet, une même base peut sélectionner nombre de collocatifs en générant ainsi soit des sous-catégories (liste A), soit des variantes et des variations (liste B) (González-Rey, 2015, p. 101) :

- A. *Marché bien orienté* (Gouadec, 1992, p. 554 ; cité dans González-Rey, 2015, 101)
- Marché actif*
 - Marché déprimé*
 - Marché stable*
 - Marché maussade*
 - Marché en pleine stagnation*
 - Marché au ralenti*
 - Marché pléthorique*
 - Marché pas très dynamique*
 - Essoufflement du marché*
 - Marché de l'immobilier-loisir*
- } sous-catégories de la base *marché*
- B. *Fille des rues*
- Fille publique*
 - Fille perdue*
 - Fille de joie*
 - Fille à soldats*
- } 1^{ère} variante avec la base *fille*
- Femme de petite vertu*
 - Femme de mauvaise vie*
- } 2^{nde} variante avec la base *femme*

Les collocations de la liste B constituent des variations pour chacune des deux variantes renvoyant, par euphémisme, au même référent, soit « prostituée ». La liste A désigne une spécification du mot-noyau « marché ». González-Rey (2015) distingue les la nature des collocations des groupes A et B :

dans les collocations totalement compositionnelles, il [le collocatif] contribue à créer des nomenclatures qui désignent la réalité en la discriminant d'après ses propriétés intrinsèques (dimension quantitative) ; par contre, dans les collocations partiellement

compositionnelles, il décrit la réalité d'après les attributs que les usagers priorisent dans la perception extérieure qu'ils en ont (dimension qualitative. (p. 102)

Une même lexie peut entrer dans la composition des expressions compositionnelles (les trois premières expressions, ici collocations) et non compositionnelles (la dernière expression, ici expression idiomatique ou figée) :

Panier à salade

Panier à provisions

Panier à bouteilles

Panier percé (= personne dépensière)

Le niveau de motivation, du point de vue linguistique, diffère selon le cas. Les trois premières expressions sont complètement motivées car la présence des collocatifs, étant subordonnés à la base, (*à salade*, *à provisions*, *à bouteilles*) sert à désigner et spécifier le sens de l'unité collocationnelle, par contre, la dernière expression est complètement démotivée car la jonction des deux termes mène à un nouveau sens autre que celui exprimé par chacun d'eux d'une part, et d'autre part, la dislocation des termes fait retrouver à chacun le sens individuel. Par ailleurs, le sens global de l'expression idiomatique *panier percé* est accessible et devient relativement motivé à travers le rapport d'analogie établi entre l'image et le concept qu'elle véhicule.

De ce fait, s'il va de soi que le figement collocationnel, qui est de nature partielle, est issu de l'interaction entre les restrictions paradigmatiques et syntagmatiques, celui-là est tributaire de la fonction pragmatique relevant de l'usage répété, de la référence au concept, et du niveau de motivation.

4. Proposition de définition des collocations

Sur la base des définitions apportées par les deux approches diamétralement opposées (quantitative et fonctionnelle) et les critères de figement retenus (cf. **chapitre I, sous 3**), ainsi

que sur l'analyse de notre corpus de collocations extraites du *Thésaurus Larousse*, nous proposons une définition homogénéisée des collocations comme suit :

Les collocations sont des structures polylexicales composées de deux lexies au minimum entretenant entre elles une relation lexicalement, sémantiquement, et syntaxiquement contraintes, institutionnalisées « lexicographiquement » en raison de leur récurrence significative d'usage.

La phraséologie en général et la phraséologie collocationnelle en particulier intéressent tellement le champ de la didactique que nombre de chercheurs se penchent sur la question de leur appropriation en classe de L2. Dans le chapitre suivant, nous abordons l'écho de ce domaine qui résonne dans la sphère didactique.

CHAPITRE III
DE LA PHRASÉOLOGIE
À LA
PHRASÉODIDACTIQUE

CHAPITRE III

DE LA PHRASÉOLOGIE À LA PHRASÉODIDACTIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons la question de la phraséodidactique²⁵ collocationnelle en soulignant le rôle de ces unités polylexicales dans l'acquisition de la compétence lexicale. Nous commencerons par présenter la place qu'occupent les collocations dans le lexique-grammaire et les préconisations du référentiel CECRL ainsi que les descriptifs proposés par les grandes figures de l'étude du lexique. Nous attaquerons par la suite la présentation des études menées en L2 dans la littérature anglo-saxonne ainsi que celles menées en didactique du français.

1. La compétence phraséologique comme composante principale de la compétence lexicale

La compétence lexicale, décrite par les auteurs du CECRL, est de nature à chevaucher l'enseignement/apprentissage d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux. En effet, l'idée que le lexique et la grammaire sont étudiés à part est remise en cause depuis la théorie linguistique développée par M. Gross (1975, 1988) et est adoptée et renforcée avec la linguistique cognitive, soit *la grammaire de construction* (Hoffmann et Trousdale, 2013 cité dans Germain, 2016). Ainsi, les éléments faisant partie de la compétence lexicale cités par le CECRL sont les suivants (CECRL, 2001, p. 87-88) :

1- Les éléments lexicaux :

- a. des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles
 - *Les expressions toutes faites comprennent*

²⁵ Nous devons à González-Rey l'apparition du terme *phraséodidactique* renvoyant à la didactique de la phraséologie.

- les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations → « *Bonjour ! Comment ça va ?* »
- les proverbes (voir 5.2.2.3) – les archaïsmes → « *Aller à vau l'eau* »
- *Les locutions figées comprennent*
- des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
 - « *Il a cassé sa pipe* » = il est mort
 - « *Ça a fait long feu* » = ça n'a pas duré
- des procédés d'insistance, par exemple :
 - « *Blanc comme neige* » = pur
 - « *Blanc comme un linceul* » = livide
 Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.
- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer...?* »
- d'autres expressions figées verbales, par exemple : « *Faire avec* », « *Prendre sur soi* »...
- d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *Au fur et à mesure* »... – des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* »...

b. des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple *pompe* peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

• *Les mots isolés comprennent*

- des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
- ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique (voir ci-dessous).

2- Les **éléments grammaticaux** appartiennent à des classes fermées de mots.

Par exemple :

- articles → (*un, les, etc.*)
- quantitatifs → (*certains, tous, beaucoup, etc.*)
- démonstratifs → (*ce, ces, cela, etc.*)
- pronoms personnels → (*je, tu, il, lui, nous, elle, etc.*)
- interrogatifs et relatifs → (*qui, que, quoi, comment, où, etc.*)
- possessifs → (*mon, ton, le sien, le leur, etc.*)
- prépositions → (*à, de, en, etc.*)
- auxiliaires → (*être, avoir, faire, verbes modaux*)
- conjonctions → (*mais, et, or, etc.*)
- particules → par exemple, en allemand : *ja, wohl, aber, doch, etc.*

Appartenant aux éléments lexicaux d'une part, et se situant sur le continuum lexique-grammaire d'autre part, les collocations sont formées d'unités lexicales isolées réunies par des

affinités sémantiques et articulées ou non par des éléments grammaticaux, dont les plus constatés sont : les articles, les quantitatifs, les démonstratifs, les possessifs, les prépositions. Il s'avère donc essentiel de poser un regard « combinatoire » en situation d'enseignement/apprentissage des langues ce qui permet de confronter à la réalité hétérogène de la langue.

Étant une composante de la compétence communicative, l'atteinte de la compétence lexicale prend en son sein un ensemble de composantes lexicales bien définies. Holec (1994) met en avant trois plans. Le premier plan concerne le type de savoir-faire à enseigner. En termes interrogatifs, quel savoir-faire (compréhension, expression, traduction) doit être dans le viseur du formateur ?

Le deuxième plan touche les fonctionnements lexicaux : apprendre du vocabulaire signifie donc apprendre à s'en servir. Ce plan sous-catégorise trois autres plans : (i) le plan de la référenciation impliquant des contraintes discursives déterminées par la précision des choix lexicaux ; (ii) le plan pragmatique qui désigne des stratégies d'action et des actes de paroles entraînant à leur tour la nécessité de mobiliser des moyens lexicaux appropriés en contexte d'énonciation ; (iii) et en dernier lieu, le plan de la reconnaissance de la variabilité sociolinguistique des formes lexicales (variétés dialectales, sociolectales, idiolectales).

Le dernier plan est d'ordre formel. Il se rapporte à la connaissance du « mot ». Selon l'auteur, les savoir et savoir-faire lexicaux ne se limitent pas qu'à l'association forme/sens ; ils s'étendent impérativement à d'autres aspects primordiaux :

- Le contenu sémique ou appelé par Kerbrat-Orecchioni « l'ensemble des conditions dénotatives » du mot ;
- La fonction connotative du mot : (i) affective (mélioratif-laudatif / dépréciatif-péjoratif) ; (ii) stylistique (connotation enfantine de quelques mots) ; et (iii) culturelle.

- Les réseaux d'associations : (i) syntagmatiques : les collocations ou cooccurrences préférentielles (on parle de *célibataire endurci* mais pas de **célibataire invincible*²⁶, de *pluies torrentielles* plutôt que de *?précipitations torrentielles*²⁷) ; et paradigmaticques : l'intégration des « champs lexicaux sémantiques » (Picoche, 1977) dans un script ou une situation de communication ;
- Le contenu syntaxique et l'aspect morphologique ;
- La forme et les réalisations phoniques et graphiques.

Divergent sur l'étiquette présentant l'axe d'étude du lexique, Nation (2000) utilise *connaissance lexicale (knowing a word)* – plutôt que *compétence lexicale* – et reconnaît trois regroupements liés à la connaissance lexicale et ce en réception comme en production :

- 1- Le premier groupe concerne **la connaissance de la forme** déclinée en (i) forme phonique ou orale ; (ii) forme graphique ou écrite ; (iii) différentes parties du mot (préfixes, suffixes) ;
- 2- Le deuxième groupe implique la **connaissance de la signification** et comporte (i) la connaissance de l'association forme-sens ; (ii) la connaissance du concept et des référents (par exemple l'homonymie et la polysémie) ; et (iii) la connaissance des associations (le rapport de synonymie à titre d'exemple) ;
- 3- Dans le troisième groupe, on retrouve **la connaissance de l'usage** associée à (i) la connaissance des fonctions grammaticales (patrons et contraintes syntaxiques pesant sur l'emploi d'un mot) ; (ii) la connaissance des collocations ; et (iii) la connaissance des contraintes d'usage (les registres d'emploi, la fréquence).

Il ressort de cette description énumérative que l'inclusion des collocations en contexte d'enseignement/apprentissage révèle une nécessité didactique et un besoin communicatif

²⁶ Exemple emprunté à González-Rey (2015, p. 85).

²⁷ Exemple emprunté à Tutin et Grossmann (2002, p.10).

devant être assouvi en vue d'une expression aisée et spontanée car faisant partie intégrante de notre lexique mental. Nombre de chercheurs sont unanimes à affirmer que les collocations sont très fréquentes en discours autant à l'oral qu'à l'écrit (Mel'čuk, 1993 ; González-Rey, 2015) et que, via des études statistiques, leur apport en communication dépasse les 50 % (Howarth, 1998b ; Erman et Warren, 2000 ; Lewis, 2000).

D'ailleurs, Hausmann (1984, cité dans Mel'čuk, 1993, p. 111) attribue à la connaissance (passive et active) des collocations un rôle prépondérant dans l'acquisition d'une langue en affirmant que « apprendre du vocabulaire, c'est apprendre des collocations » («*Wortschatzlernen ist Kollokationslernen*»). Répondant à l'appel « alarmant » lancé par les phraséologues/lexicologues, à l'instar de Hausmann et Mel'čuk, des recherches ont vu le jour dans une optique acquisitionnelle des collocations menées particulièrement en L2/LE. En effet, il est actuellement admis que les collocations représentent des freins à l'apprentissage et plus particulièrement à la production, quel que soit le niveau d'apprentissage (Mel'čuk, 1993 ; Hausmann, 1997 ; Binon et Verlinde, 2003 ; Mel'čuk et Polguère, 2007 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; Cavalla, 2008, 2009b, 2009c ; González-Rey, 2007a, 2007b, 2010, 2014, 2015) et que les apprenants même ceux avancés dans la maîtrise de la langue produisent moins de collocations que les locuteurs natifs (Nesselhauf, 2005 ; Forsberg, 2006). A cet égard, les didacticiens recommandent l'enseignement de ces unités phraséologiques dès le niveau débutant (Binon et Verlinde, 2003 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; González-Rey, 2007b).

Nous abordons les recherches qui, à notre connaissance, prédominent sur le marché phraséodidactique autant en anglais qu'en français L2.

2. La didactique des collocations en anglais L2

De tradition essentiellement anglo-saxonne, nombre de recherches ont été menées dans le cadre de l'acquisition de la phraséologie collocationnelle. Sur un axe chronologique, nous présentons brièvement deux recherches phares portant sur l'analyse d'erreurs collocationnelles en anglais L2. Nous notons également que nous avons porté tout notre intérêt aux études s'intéressant aux collocations verbo-nominales, c'est-à-dire essentiellement construites par V + N d'autant que leur récurrence en L1 est plus qu'évidente d'une part, et d'autre part qu'elles représentent des obstacles à l'aisance communicative (Nesselhauf, 2005).

2.1. Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Howarth (1998b)

La question soulevée par la compétence phraséologique des apprenants de l'anglais L2 a amené Howarth (1998b) à réaliser une étude comparative entre un corpus de productions natives et un corpus de productions non-natives. Le corpus natif est constitué aussi bien de textes académiques en sciences sociales d'environ 58,000 mots, que de textes diversifiés de l'ordre de 180,000 mots ; le rassemblement des deux corpus donne un total se rapprochant d'un quart d'un million de mots. Le corpus non-natif, quant à lui, est composé de 10 essais produits par des étudiants en fin de première année master exerçant en parallèle la profession d'enseignement : neuf d'entre eux sont enseignants d'anglais langue seconde ou étrangère et le dernier enseigne l'allemand à des enfants anglophones ; tous de langue maternelle différente. Les collocations retenues dans son étude sont des occurrences dont la fréquence est égale ou supérieure à 10. Les occurrences analysées consistent en des structures verbo-nominales dont le patron syntaxique est V + N. Le nombre de structures verbo-nominales extraites des deux corpus dépasse 6500 dont la répartition est comme suit : plus de 5000 du corpus natif et plus de 1000 du corpus non-natif. Dans son étude, Howarth a tenu compte du continuum phraséologique : chaque structure retenue à l'étude se voit appartenir, par la suite,

à une des catégories phraséologiquement identifiées: (i) combinaisons libres ; (ii) combinaisons semi-figées (collocations) ; (iii) combinaisons figées (expressions idiomatiques).

Le continuum phraséologique est défini par les critères suivants :

- Le degré de l'unité sémantique de l'expression entière ainsi que la portée de la déficience de l'unité sémantique ;
- Le degré de spécificité sémantique de chaque composante de la structure (le verbe et/ou le nom) ; par exemple le sens figuratif du verbe *adopt* dans la collocation *adopt a policy* ; ce qui implique, en conséquence, une analyse des restrictions sur la substituabilité de chaque composante.

Ainsi, Howarth identifie cinq (5) niveaux situés sur un continuum allant du niveau 1, soit le niveau caractérisé par une totale liberté paradigmatique, jusqu'au niveau 5, soit le niveau caractérisé par la totalité du blocage paradigmatique sur les deux éléments lexicaux (Howarth, 1998b, p. 169-170) :

- Niveau 1 : liberté de substitution du nom (choix ouvert de noms) ; quelques restrictions sur le choix du verbe (nombre limité de verbes synonymes) :

Ex. : *adopt/accept/agree to a proposal/suggestion/recommendation/convention/plan*,
etc.

- Niveau 2 : possibilité de substitution des deux éléments (c'est-à-dire choix limité de noms et nombre limité de verbes synonymes) :

Ex. : *introduce/table/bring forward a bill/an amendment*

- Niveau 3 : restrictions paradigmatiques sur le verbe (existence de quelques verbes synonymes) ; blocage total sur les choix paradigmatiques du nom :

Ex. : *pay/take heed*

- Niveau 4 : blocage total sur les possibilités paradigmatiques du verbe (absence de verbes synonymes) ; quelques possibilités paradigmatiques du nom (substituabilité limitée du nom)

Ex. : *give the appearance/impression*

- Niveau 5 : blocage paradigmatique sur les deux composantes lexicales, c'est-à-dire le verbe et le nom :

Ex. : *curry favour*

Selon l'auteur, le niveau 2 à 5 correspond à la catégorie de collocations (*restricted collocations*). De par sa spécificité sémantique, le verbe de la collocation peut avoir trois aspects :

- Aspect figuratif (par ex. : *assume importance, follow a procedure, reach a conclusion, pay attention, etc.*) ;
- Aspect délexical²⁸ (par ex. : *get satisfaction, have a chance, make an application, take precautions, etc.*) ;
- Aspect technique (par ex. : *carry a motion, bring an action, publish a bill, etc.*)

Nous faisons ci-après un tour d'horizon des déviations collocationnelles respectives des LN (locuteurs natifs) et LNN (locuteurs non-natifs) portant essentiellement sur les contraintes syntaxiques et substitutions paradigmatiques.

2.1.1. Déviations collocationnelles produites par des LN

²⁸ Un verbe à aspect délexical est un verbe dont le sens est faible, c'est le cas particulièrement des verbes à haute fréquence (connu sous le nom de verbes passe-partout) et des verbes supports.

Le nombre d'écarts relevés par Howarth est de l'ordre de 30 formes sur 5000. Les principaux types de déviations constatés sont : déviations portant sur les modifications grammaticales et sur les substitutions lexicales.

2.1.1.1. Modifications grammaticales

Les cas de déviance syntaxique relevés par Howarth dans le corpus natif de l'étude sont d'autant moindres, voire plus rares que les LN affichent une certaine prise de conscience (volontaire ou involontaire) des spécificités syntaxiques contraignantes des collocations. En outre, les modifications apportées aux structures collocationnelles relèvent, pour la majorité, des stratégies d'omission ou d'ajout qui n'ont pas d'effet perturbateur sur la compréhension et passent presque inaperçues : « Most of the modifications are very minor omissions or additions, which cause little disruption to comprehension and may even pass unnoticed by the non-linguist. » (Howarth, 1998b, p. 173)

A cet effet, Howarth donne deux exemples illustratifs des modifications grammaticales :

prohibiting a person to **take an advantage of a mistake*

we will never **reach a justice whose decisions are always conform to substantive truth.*

La présence de l'article indéfini dans **take **an advantage*** n'est pas approuvée par l'usage commun de cette collocation ; il représente une seule occurrence relevée sur les cinq énoncés contenant *take + advantage*. Pour ce qui est de *reach + justice*, la présence de l'article indéfini prête à deux interprétations : (i) soit, sur le plan structural, le choix de la préposition est incorrect : c'est le seul cas relevé parmi 325 occurrences de *justice* ; (ii) soit, *a justice* serait pris pour *a kind of justice* où la présence de *kind* rend obligatoire la présence de

l'article indéfini *a* ; ainsi le locuteur aurait procédé par omission. L'auteur note qu'à ce stade, il s'avère délicat de porter des jugements sur le statut de l'erreur.

L'auteur fournit également un autre exemple où l'erreur de préposition résulte soit de la confusion entre deux noms synonymes *have consequences for* et *have effects on*, soit de la confusion entre deux prépositions *for* et *on* :

Such decisions as are made are likely to **have real and lasting consequences on the lives of those persons involved.*

2.1.1.2. Substitutions lexicales

Les erreurs de substitutions lexicales tiennent, dans la bonne majorité des cas, à la sélection du verbe. L'auteur illustre ce cas de déviations par plusieurs exemples dont nous ne citons que deux :

however good my reasons may be for **suggesting a **proposal** to you*

Our **description of civil service English is therefore **done** by analysing letters*

Dans le premier exemple, le sens de *suggest* est compris dans le nom *proposal* ; il s'agit donc d'un pléonasme. Au lieu du collocatif *suggest* qui n'a pas raison d'apparaître avec *proposal*, le scripteur aurait plutôt produit les verbes *make*, *put* ou *put forward*. Dans le second exemple, les verbes délexicaux sont en jeu. Le collocatif *do*, qui est employé erronément ici, est un verbe délexical auquel se substitue à juste titre un autre verbe délexical *make*. L'auteur souligne, en outre, que ces erreurs de sélection de verbes délexicaux surviennent généralement dans les productions vu leur caractère arbitraire émanant du statut conventionnel de leur usage. Les cas déviants de substitutions lexicales ont amené l'auteur à distinguer deux catégories de collocations inappropriées : *chevauchements collocationnels*

(*overlaps*) et *mélanges collocationnels* (*blends*). La première catégorie est associée aux cas où certains noms partagent quelques traits de collocabilité avec d'autres noms ; cela correspond aux collocations (*restricted collocations*) situées au niveau 2. A titre d'exemple, *a list/memorandum/table* partagent le même collocatif verbal *draw up* ; *a list/table* apparaissent avec le verbe *compile* tandis que *memorandum* et *compile* n'ont pas raison de coapparaître. La seconde catégorie concerne les noms synonymes ou de sens proche ; dans ce cas-là, les verbes apparaissant à côté de l'un ou l'autre des noms en question ne sont pas susceptibles d'interchangeabilité. L'auteur cite l'exemple de *take care* et *pay attention* :

and we can **pay particular **care** . . . to look at the fortunes of United Kingdom trade*

PAY attention

TAKE care

Toutefois, l'étanchéité du cloisonnement entre les deux catégories n'est pas toujours valable comme il y a des cas où les déviations de substitutions lexicales peuvent s'expliquer, à la fois, par l'une et l'autre catégorie, comme c'est le cas pour ?ATTACH *emphasis to sth* :

****places** overmuch **weight on** the influence of average employment*

PLACE weight on

PLACE emphasis on

ATTACH weight to

?ATTACH emphasis to

De ce fait, Howarth souligne que la production de la collocation ne part pas toujours du nom -considéré comme la base de la collocation- vers le verbe sujet aux écarts de sélection comme l'affirme Hausmann, mais il existe bien des cas de déviations qui démontrent la supériorité du verbe sur le nom. En effet, dans le cas des noms synonymes ou de sens proche, le nom est erronément sélectionné alors que le verbe est correctement produit. Dans ce cas-là,

le lien sémantique qui unit les deux noms est mis en jeu (par exemple, *contrast* et *distinction*). Nous verrons dans notre étude, qu'une proportion importante d'erreurs affecte le nom (la base). En outre, même s'ils sont considérés comme des écarts lexicaux, les *mélanges collocationnels* n'ont pas d'impact, dans la majorité des cas, sur l'intelligibilité de la communication et ne sont pas non plus saillants, et ce pour des raisons concernant la mémorisation : les lexies sémantiquement proches sont emmagasinées côte à côte dans le lexique mental du LN : « That blends can be understood is evidence of shared phraseological competence, and it may be that many pass unnoticed as a result of the way in which semantically similar lexical complexes are stored nearby in the mental lexicon. » (Howarth, 1998b, p. 176)

Du côté de l'explication des erreurs, l'auteur fait remarquer que *les mélanges collocationnels (blends)* pourraient trouver leur origine dans les erreurs intralinguales pour les LN de la même manière qu'ils auraient pour source des paramètres interlinguaux pour les LNN.

2.1.2. Déviations collocationnelles produites par des LNN

Dans un cadre comparatif, les LN produisent plus de collocations d'usage conventionnel que les LNN de niveau très avancé (38% contre 25%).

Pareillement, l'auteur, dans la description de la compétence phraséologique des LNN, tient compte des modifications grammaticales et des substitutions lexicales.

2.1.2.1. Modifications grammaticales

L'auteur distingue autant entre les erreurs grammaticales résultant des écarts phraséologiques et les erreurs purement grammaticales, c'est-à-dire qui ne sont pas corrélées aux erreurs de lexique-grammaire, qu'entre les erreurs grammaticales identifiées dans les collocations lexicales et celles relevées dans les collocations grammaticales. Dans les analyses

statistiques, il a été tenu compte des erreurs mises en jeu dans la formation des collocations lexicales :

**losing his tie with his own culture group (ties)*

Dans ce cas de restriction, les apprenants ne semblent pas être conscients des contraintes morphosyntaxiques où la mise au pluriel du nom *tie (ties)* est phraséologiquement fixe.

L'un des points descriptifs de la compétence phraséologique des apprenants consiste en l'extension de la collocation par un modifieur. Les exemples suivants illustrent ce point :

**DRAW a conclusive comment*

**reach a high achievement*

La base *conclusion* dans la collocation *draw + conclusion* a été transférée erronément à l'adjectif *conclusive* : Le modifieur adjectival *conclusive*, qui a été employé ici par dérivation morphologique, est incorrect car non-attesté dans l'usage. L'auteur suppose que cette collocation ait été acquise sans prise de conscience suffisante de ses restrictions morphosyntaxiques de collocabilité : « the collocation has been learnt without sufficient knowledge of how its collocability is constrained by structural limitations. » (Ibid., p. 180) A cet égard, nous supposons qu'il est essentiel de **faire prendre conscience aux apprenants des règles de la combinatoire lexicale via une approche descriptive**. Le second exemple met en jeu deux descriptions : (i) soit l'erreur revient à une analogie morphologique entre la forme erronée *achievement* et la forme correcte *achiever* (**reach a high achievement vs. reach a high achiever*) ; (ii) soit l'apprenant aurait agi par omission (*a high level of achievement*) ce qui met en jeu une erreur lexicale par l'absence de *level of*.

2.1.2.2.Substitutions lexicales

La catégorie des déviations lexicales représente 6% du nombre total des collocations non-natives analysées. Dans l'analyse des déviations lexicales non-natives, Howarth distingue

trois catégories : (i) formes créées (*nonce forms*) ; (ii) chevauchements collocationnels (*overlaps*) ; (iii) mélanges collocationnels (*blends*). L'auteur explique que les formes créées (*nonce forms*) sont le résultat non seulement d'une combinatoire non-conventionnelle mais également d'une combinatoire qui n'est sous-tendue par aucune règle sémantique. Par exemple : *ACCOMPLISH interest

Yet, he strongly believes that it is through the positive interaction between learners and instructors that a genuine **interest in learning a second language can be **accomplished**.*

A des fins d'analyse de déviance sémantique, il s'avère inévitable d'appréhender la spécification sémantique du verbe impliqué dans la création combinatoire. Trois catégories de spécification ont été inventoriées :

- a. les déviances relevant du sens technique sont les moins fréquentes ; elles représentent la catégorie la moins problématique en matière d'acquisition étant donné qu'un ce type de collocations présenterait un haut degré de lexicalisation et que les apprenants en auraient une connaissance suffisante, comme à titre d'exemple *acquire a language* ;
- b. Les déviances collocationnelles ayant pour cause la méconnaissance du sens délexical sont plus fréquentes que les précédentes, pourtant les collocatifs de sens délexical sont beaucoup moins rencontrés dans le corpus non-natif que dans le corpus natif (13% pour le corpus non-natif contre 21% pour le corpus natif). L'auteur suppose que ce fait puisse être attribuable à une stratégie d'évitement à laquelle font recours les apprenants en cas de doute sur la collocabilité appropriée. Il souligne en outre que les LN ne sont pas à l'abri d'une confusion entre les verbes de sens délexical en illustrant son constat par les exemples suivants : **Do a measurement (MAKE)* ; **GET contact with* (soit MAKE contact with, soit GET IN contact with) ; **MAKE a reaction (GIVE)* ;

c. La troisième catégorie est celle qui offre le plus grand nombre de cas de déviations sur les verbes de sens figuratif qui sont analysées du point de vue des *chevauchements collocationnels (overlaps)* et des *mélanges collocationnels (blends)* tout en mettant en évidence l'interdépendance entre le sens figuratif des collocatifs verbaux et les restrictions paradigmatiques. En dressant une analyse contrastive, l'auteur montre qu'une part importante de collocations non-standard a été identifiée comme étant *des mélanges collocationnels* dans le corpus natif comme *PAY care, ce qui peut être interprété comme étant un lapsus (une erreur de performance) alors que, pour ce qui est des déviations collocationnelles non-natives, il se montre sceptique quant à l'étiquette explicative à leur attribuer en raison du niveau avancé atteint par les apprenants. Les écarts collocationnels relevés peuvent s'expliquer indifféremment par *erreur de compétence*, du fait de la connaissance incomplète du caractère associatif de certaines collocations, et *erreur de performance*.

Le critère principal invoqué par l'auteur repose sur le degré de proximité sémantique entre les noms inclus dans la collocation produite (non-native) et la collocation visée (native). L'auteur suppose que plus il y a de proximité sémantique, moins il y a d'écart sémantique entre la norme et la production. Les exemples analysés montrent, toutefois, que les noms qui mettent en relation les verbes erronés et les verbes normés sont sémantiquement trop distants pour être le résultat d'une confusion dans le lexique mental de l'apprenant :

Attaching such a key role to English Language not only gives pressure to students but also . . .

*ATTACH a role to

ATTACH a value to

ASSIGN a role/a value to

GIVE a role/a value to

. . . *he would not **take** extra **efforts** to overcome the unfavourable . . . conditions*

*TAKE efforts

TAKE a decision

MAKE a decision/an effort

A cet égard, les exemples analysés sont vus comme étant des anomalies sémantiques plutôt que comme appartenant à la catégorie des *chevauchements collocationnels*.

Les cas de *mélanges collocationnels* identifiés sont moins récurrents dans le corpus non-natif que dans le corpus natif. Les cas extraits correspondent à cette catégorie en ce que les noms sont proches sémantiquement. Toutefois, les bases de sens proche ne partagent pas – nécessairement – les mêmes collocatifs verbaux :

*If the students can **achieve** all the **tasks** with no difficulty . . .*

*ACHIEVE tasks

ACHIEVE goals

PERFORM tasks

*We **have drawn** a favourable **correlation** between motivation and proficiency in language . . .*

*DRAW a correlation

DRAW a comparison

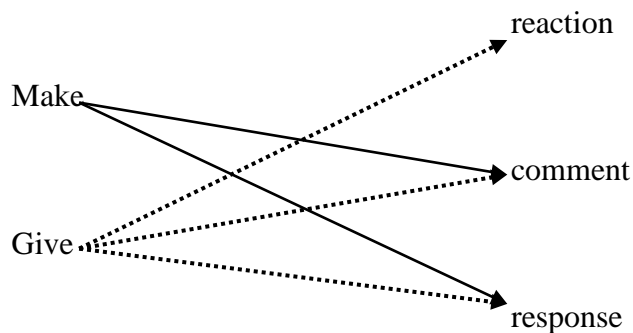
MAKE a correlation

Comme il avait été démontré dans le corpus natif, la frontière entre les deux catégories n'est pas nette d'autant que des exemples analysés illustrent ce chevauchement entre les catégories (*mélanges collocationnels* et *chevauchements collocationnels*) :

**MAKE a reaction*

(a) un mélange de GIVE a reaction et MAKE a response

(b) chevauchement partiel se manifestant à travers



Howarth (1998b) fournit, en outre, un exemple illustrant la complexité de la description du réseau associatif des collocations tissé par l'apprenant :

*The concept of expectancy and value refers to **the level of task difficulty** a learner chooses to **perform** after having experienced success or failure in a previous task*

L'auteur suppose que la collocation erronément employée implique plusieurs interprétations : (i) la déviance peut être corrigée en transférant le verbe à *perform at (the level)* ; (ii) la déviance est susceptible d'être perçue comme *mélange collocationnel* qui résulterait de la confusion entre *PERFORM a task* et *REACH a level* ; (iii) la présence de la base *task* aurait potentiellement influencé le choix du verbe.

Après avoir fait un tour d’horizon des résultats obtenus par Howarth (1998b) dans le cadre d’une description contrastive de l’acquisition des collocations par des LN et des apprenants, nous passons à la recherche menée par Nesselhauf et ce dans une même optique.

2.2. Analyse d’erreurs collocationnelles opérée par Nesselhauf (2005)

Dans son étude portant sur l’analyse de 2000 collocations verbo-nominales dans le corpus des apprenants germanophones d’anglais, l’auteure explique que le quart des collocations extraites du GeCLE (German Corpus of Learner English) est inacceptable et que le tiers s’avère déviant (collocations fausses ou douteuses). La déviance, selon elle, n’affecte pas que le verbe mais s’étend également à toutes les autres composantes de la collocation (noms, déterminants, compléments d’objet, etc.) ainsi qu’à la forme entière de la collocation.

La non-congruence (la non-correspondance)²⁹ entre ce que les apprenants souhaitent exprimer et la collocation correspondante en L1 et en L2 est le facteur qui pose le plus de problèmes avec environ 50% de cas déviants. L’auteure affirme, toutefois, qu’il existe des cas où, bien que la congruence soit assurée, la collocation déviante est produite et que la non-congruence n’est pas cause de déviance.

Les restrictions collocationnelles, quoique moins importantes en quantité, est également un critère considéré dans l’examen des déviations. Les restrictions collocationnelles du type 2 (RC2)³⁰ sont plus problématiques que celles du type 1 (RC1)³¹ :

- Les collocations RC1 ont une proportion d’acceptabilité ³² dépassant celle des collocations RC2 (75.1% contre 63.3%) ;

²⁹ La congruence est définie comme étant l’équivalence littérale d’une collocation en L1 (ici l’allemand) avec une collocation en L2 (ici l’anglais) ; la traduction littérale sonne donc juste : « Collocations will be considered congruent in L1 and L2, i.e. German and English, if the concept the learner apparently had in mind can be expressed in English in a word-for-word translation of a natural sounding German expression. » (Nesselhauf, 2005, p. 221)

³⁰ Les verbes de ce type de collocations sont susceptibles de se combiner avec un assez large nombre de noms comme *perform an experiment, ring a bell, dial a number, shake one’s head, ride a bike, et close one’s eyes*.

³¹ Les verbes appartenant à cette classification de collocations s’associent avec un nombre trop limité de noms comme *run a risk, take advantage of, give birth to, get hold of, take sth. into account, et take sth. into consideration*.

- La déviance³³ sur les collocations RC1 est estimée à 23.8% des cas tandis que celles sur les collocations RC2 est estimée 36.4% des cas ;
- 18% des collocations RC1 sont inacceptables³⁴ ; 24.9% des collocations RC2 le sont.

L'auteure ajoute que si la corrélation entre les deux critères était considéré, il se trouverait que : (i) les collocations congruentes RC1 sont les moins susceptibles de déviance avec environ 10% de cas ; (ii) les collocations non-congruentes RC2 sont les plus problématiques (plus de 40% de collocations déviantes). Les collocations congruentes RC2 sont moins susceptibles de déviance que les collocations non-congruentes RC1. En considération des résultats obtenus, elle avance l'hypothèse que l'accent aurait été mis plutôt sur l'enseignement des collocations RC1 que sur les collocations RC2.

Du point de vue syntaxique, l'auteure a compté 744 collocations déviantes sur 2078 collocations produites. Les collocations à prototypes syntaxiques d'usage fréquent sont pourtant les moins déviantes : VOO (verbe-objet-objet : 33,6%), VO (verbe-objet : 33,8%), et VOPO (verbe-objet-préposition-objet : 33,8%). Paradoxalement, les prototypes les moins fréquents d'usage suivants : VOC (verbe-objet-complément), VC (verbe-complément), VOA (verbe-objet-adverbe), VPO (verbe-préposition-objet), VCPO (verbe-complément-préposition-objet), VA (verbe-adverbe) sont les plus susceptibles de déviance avec des proportions égales ou supérieures à 50% (50%, 50%, 51%, 57,1%, 57,1%, 67,9% respectivement). En outre, l'auteure constate que les collocations au constituant adverbial, correspondant aux patrons syntaxiques VA et VOA sont les plus susceptibles de déviance.

Examinant de plus près les déviances affectant la structure syntaxique de la collocation, Nesselhauf a tenu compte des composantes lexicales et grammaticales de la

³² L'acceptabilité est marquée par un +.

³³ La déviance est marquée par un *.

³⁴ L'inacceptabilité est marquée par un ?.

collocation et a recensé les déviations par patrons syntaxiques qui sont mentionnés ci-dessus.

Nous reproduisons le tableau des résultats obtenus (p. 218) :

Type of deviation	VO	%	VPO	%	VOO	%	VOPO	%
verb	287	18.3	29	41.4	15	14	37	17.4
noun	130	8.3	5	7.1	12	11.2	6	2.8
number noun	7	0.4	2	2.9	–	–	2	0.9
Determiner	23	1.5	2	2.9	2	1.9	3	1.4
noun compl.	56	3.6	1	1.4	2	1.9	1	0.5
prep. in PP	–	–	–	–	–	–	–	–
SVC for verb	21	1.3	2	2.9	4	3.7	10	4.7
whole comb. inappr.	64	4.1	6	8.6	4	3.7	11	5.2
structure	7	0.4	–	–	2	1.9	5	2.3
total	595	–	47	–	41	–	75	–

Type of deviation	VOC	%	VOA	%	VA	%	VC	%	VCPO	%	Total
Verb	–	–	12	26.7	6	21.4	1	8.3	1	14.3	388
Noun	3	12.5	5	11.1	2	7.1	–	–	–	–	163
number noun	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	11
Determiner	1	4.2	–	–	4	14.5	–	–	–	–	35
noun compl.	1	4.2	1	2.2	–	–	–	–	–	–	62
prep. in PP	2	8.3	2	4.4	2	7.1	1	8.3	1	14.3	8
SVC for verb	2	8.3	–	–	–	–	–	–	–	–	39
whole comb. inappr.	3	12.5	6	13.3	9	32.1	4	33.3	2	28.6	109
Structure	1	4.2	2	4.4	–	–	–	–	–	–	17
Total	13	–	28	–	23	–	6	–	4	–	832

Tableau 4. Types de déviations par patrons syntaxiques produites par l'apprenant (Nesselhauf, 2005, p. 218)

Le tableau ci-dessus montre que les déviations sur les verbes, suivis des noms, des collocations inappropriées en entier³⁵ (*whole collocation inappropriate*) et des compléments de nom (*noun complementation*) sont les plus fréquentes.

A titre contrastif, Nesselhauf compare les déviations pesant sur les combinaisons libres à celles affectant les collocations d'où elle conclut que ces dernières présentent plus de difficultés de production que les combinaisons libres (environ 36% pour les collocations déviantes contre environ 24% de combinaisons libres déviantes). Elle attribue cet écart de pourcentage au fait que **les proportions de déviance sur le verbe sont considérablement plus élevées pour les collocations (environ 19%) que pour les combinaisons libres (environ 11%)**. Si les collocations et les combinaisons libres sont difficiles à séparer sur le continuum phraséologique, il en est de même dans une perspective acquisitionnelle : **lors de la correction, bon nombre de collocations créées par les apprenants ont été converties en combinaisons libres et inversement, beaucoup de combinaisons identifiées comme libres ont été changées en collocations en vue de leur mise en relation avec le contexte**. Aussi, l'insuffisance des connaissances vis-à-vis de la collocabilité sémantique des verbes ne nécessitant pas de restrictions induit également la production des collocations déviantes par les apprenants (*restrain sb.'s energy* pour *restrain sb.*). En plus, l'auteure constate que les apprenants utilisent excessivement les adjectifs³⁶ et réalisent beaucoup de créations lexicales maladroites en les signalant entre guillemets :

Learners vary collocations more than they actually can be varied (either by repeating them in a variant form or by coordinating them and thus creating variants) and seem to believe that the use of quotation marks allows certain collocational or even semantic rules to be flouted. » (Nesselhauf, 2005, p. 240)

³⁵ Les patrons syntaxiques concernés par cette déviance sont VC (33,3%), VA (32,1%), VCPO (28,6%) dont les proportions sont les plus élevées ainsi que les patrons VOA (13,3%) et VOC (12,5%). L'auteure explique que ces déviations surviennent particulièrement dans les collocations constituées d'adverbes et de compléments.

³⁶ Nous verrons dans le chapitre *esquisse explicative et comparative* que, par méconnaissance des verbes correspondants, les apprenants usent des adjectifs pour exprimer un concept donné.

Elle souligne également l'influence de la L1 et la L2 sur la production des collocations erronées tout en mettant en évidence, par ailleurs, l'interaction de l'influence de la L1 et de la L2. En effet, les apprenants tendent à réaliser des confusions entre les collocations de forme et de sens similaires ainsi qu'à attribuer un sens littéral aux collocations de sens figuratif et inversement. **Ces confusions, notamment d'ordre sémantique, sont constatées au niveau des verbes** et sont également associées à l'influence de la L1³⁷. **En ce qui concerne les noms, autant la proximité formelle que sémantique est impliquée dans la confusion.** Rejoignant par son constat Howarth (1998b), Nesselhauf montre que les collocations sont également susceptibles de mélanges, ne fût-ce qu'à basse fréquence, en donnant des exemples des verbes construits avec des prépositions *take care of* et *to care for*.

D'un point de vue interlingual, le transfert négatif y est pour beaucoup avec environ 50% de cas impliquant des déviations sur :

- 1- Les collocations toutes entières : le transfert négatif des collocations allemandes fréquentes se produit notamment en cas d'absence d'équivalence en anglais ;
- 2- Les prépositions : par exemple la préposition *into* a été rencontrée à plusieurs reprises dans les collocations au lieu de la préposition appropriée *in* ;
- 3- Les noms : il est probable que le transfert négatif se produise si un nom allemand correspond à plusieurs autres en anglais ;
- 4- Les verbes : le transfert négatif se produit dans la mesure où une collocation en anglais contient un verbe différent de celui de la collocation en L1. Le transfert négatif survient également lorsqu'un verbe en L1 correspond à deux verbes en L2 et que le verbe en L1 peut être utilisé aussi bien au sens figuré qu'au sens littéral

³⁷ Les déviations sur les verbes formellement liés sont de basse fréquence et concerne particulièrement les locutions verbales et les verbes construits avec des prépositions ainsi que les verbes simples partageant un même élément lexical (*take care of* et *to care for*).

alors que le verbe équivalent en L2 n'est susceptible de s'employer qu'au sens littéral.

En outre, deux types de confusion sont déterminés dans la production des collocations déviantes par les apprenants :

- (i) confusion entre collocations, par exemple : **achieve an aim* pour *reach an aim*; **ride X*³⁸ *a bike/bicycle* pour *ride on a bike/bicycle* ; **have an opportunity* pour *have a chance, have a possibility*.
- (ii) confusion entre collocations et non-collocations (expressions libres et verbes simples), par exemple : *give sb. advice* pour *advise sb.* ; *mount a bike* pour *get on bike* ; *train one's muscles* pour *exercise* ; *consume tobacco* pour *smoke*.

Les champs sémantiques les plus touchés par les déviances sur les collocations concernent notamment :

- le divertissement et le plaisir ('enjoy' par exemple : *have fun, take pleasure in*)
- l'entraînement physique ('exercise' par exemple : *participate in sports*)
- le bavardage ('gossip' par exemple : *have a chat with*)
- le faire ('do sth.' par exemple : *perform tasks*)
- le fait de voir ('look at sth.' par exemple : *have/take a look at, catch a glimpse of*)
- expressions liées à l'école et l'université
- expressions liées à l'histoire et la culture des pays germanophones.

La haute fréquence de déviances concerne plutôt les collocations d'usage quotidien que les collocations d'usage technique ou spécialisé et pesant majoritairement sur les verbes.

³⁸ X inséré dans la collocation déficiente signifie l'absence de la préposition *on*.

En plus des verbes à haute fréquence, à l'instar de *make* et *have*, les verbes suivants sémantiquement regroupés, posent pareillement problème³⁹ :

- achieve, reach, acquire, obtain, gain
- take on, assume, adopt, take over, accept
- carry out, commit, undertake, perform
- reject, refuse, oppose, disapprove of, object to
- create, establish, set, set up
- destroy, ruin, spoil, kill
- meet, fulfil, satisfy
- increase, raise
- reduce, cut

Le tableau suivant répertorie les collocations verbales problématiques produites maintes fois par les apprenants (p. 245) :

Deviant verbs produced several times	Verbs attempted several times
Acquire	achieve
carry out	adopt
consume	answer
cost	develop
destroy	do
disturb	enter
do	follow
enter into	get

³⁹ Les problèmes relevés sont au moins rencontrés par trois apprenants.

establish	give
find	give off
fix	have
follow	make
gain	perform
get	provide
give	receive
have	ride
keep	set
kill	take
make	take on
open	
provide	
reach	
reject	
ride on	
solve	
stick to	
take	
take over	
take up	

Tableau 5. Verbes particulièrement problématiques dans les collocations (Nesselhauf, 2005, p. 245)

Les noms apparaissant en cooccurrence avec les verbes déviants, en plus du nom *bike*, sont : *aim, attitude, experience, nerves, problems, step, et war.*

Par ailleurs, les noms les plus susceptibles de confusion sont également regroupés sémantiquement :

- chance, possibility, opportunity
- aim, goal, objective
- awareness, certainty, self-confidence, consciousness
- fun, pleasure, joy
- relation, relationship

Les parties grammaticales sont également affectées par les déviations d'usage :

- le nombre des noms : à titre d'exemple la confusion entre *chance* et *chances* est fréquente ;
- les déviations sur les déterminants se produisent généralement dans les collocations *pass judgement, come to mind, call an ambulance et pollute the environment*. L'article *an* dans *an own* a été relevé plusieurs fois ; il a été également remarqué que les articles sont employés constamment avec des noms abstraits.
- Les déviations sont également constatées au niveau des compléments de noms dues particulièrement à la confusion entre les expressions *to + inf.* et (*préposition +*) *-ing*, à titre d'exemple *have problems/difficulties to + inf.* et *possibility to + inf.*
- Les prépositions présentes obligatoirement auprès des verbes construisant ensemble des locutions verbales (*prepositional phrases*) : la haute fréquence d'erreurs a été enregistrée avec *into* qui aurait dû être remplacé par *in*.

Le contexte présente, au même titre que les autres déviations, un problème pesant sur le choix de la collocation appropriée. Les collocations les plus susceptibles de déviation contextuelle sont celles construites avec des verbes supports ayant pour synonyme un verbe simple (*stretched verb construction SVC*) ; par exemple : le verbe simple *conclude* se substitue à la collocation contextuellement déviante *come to a conclusion*. Certain nombre de

collocations déviantes sont estimées comme telles en ce qu'aucune partie lexicale la configurant ne réapparaît en correction (*whole combination inappropriate*); à titre d'exemple : *occur to sb.* au lieu de la collocation erronée *come (in)to sb.'s mind*.

Après avoir présenté un aperçu rétrospectif de quelques-unes des recherches se penchant sur l'examen de l'acquisition des collocations en anglais L2, nous passons en revue deux recherches actuellement disponibles, à notre connaissance, en didactique phraséologique du français L2.

3. La didactique des collocations en français L2

La phraséologie collocationnelle est une discipline fraîchement introduite en didactique du français. Les études l'abordant datent majoritairement des années 2000. Le traitement des erreurs collocationnelles n'apparaît, à notre connaissance, que dès l'année 2011 où coexisteraient deux recherches de grande envergure : celle d'Anctil (2010) et celle de Bolly (2011). Nous faisons le tour d'horizon de chacune des deux recherches en nous concentrant sur les modalités du traitement ainsi que sur les résultats obtenus. Nous signalons que nous avons laissé de côté l'étude menée par Forsberg (2006) étant donné qu'elle s'intéresse à la progression acquisitionnelle que les apprenants réalisent en matière d'usage progressif des *séquences préfabriquées* et non à la description de l'erreur. L'auteure s'aligne sur cette terminologie étant donnée qu'elle couvre la totalité du champ phraséologique et non seulement celui de la collocation : « C'est également le terme [séquences préfabriquées] adopté par Schmitt (éd) (2004). Ce dernier argumente, comme nous, en faveur de ce terme, soulignant qu'il a une portée très vaste. » (Forsberg, 2006, p. 4) En outre, l'auteure souligne que, par rapport aux autres séquences identifiées⁴⁰ dans le corpus d'apprenants, les collocations ou *séquences préfabriquées lexicales* sont les combinaisons qui posent le plus de

⁴⁰ L'auteure catégorise les séquences préfabriquées comme suit : *les séquences préfabriquées lexicales, les séquences préfabriquées grammaticales, les séquences préfabriquées discursives, les séquences préfabriquées situationnelles et les SPIDI (les séquences préfabriquées idiosyncrasiques intermédiaires)*. Les trois premiers types de SP relèvent de la phraséologie ; les deux derniers types ressortent à l'interlangue de l'apprenant.

problèmes aux apprenants et que leur acquisition s’opèrent tardivement : « [...] l’emploi plus important de séquences préfabriquées lexicales est un trait tardif et semble constituer la zone la plus faible pour les apprenants dans la mise en œuvre de SP » ; « [...] notre troisième hypothèse qui supposait qu’un emploi riche en SP Lexicales soit un trait très avancé, est partiellement confirmée. » (Forsberg, 2006, p. 79).

A cet égard, elle se penche autant sur la fréquence d’emploi des SP que sur la variété de types de SP lexicales, grammaticales et discursives. Les résultats significatifs obtenus nous amènent à en faire un survol. Les groupes sur lesquels porte l’analyse de l’auteure sont : débutants/lycéens et universitaires. Les résultats issus de chaque groupe analysé sont par la suite comparés aux réalisations langagières des locuteurs natifs. Le continuum acquisitionnel élaboré est le suivant (p. 80) :

<i>Groupe d'apprenant</i>	Débutants/Lycéens	Universitaires	Locuteurs natifs
<i>Catégories</i>			
SP Lexicales	Taux bas	Taux bas	Taux assez élevé et grande variation de types
SP Grammaticales	Taux bas	Taux bas, plus de variation de types	Taux bas, plus de variation de types
SP Discursives	Prédominance mais peu de types Suremploi éventuel de <i>c'est</i>	Prédominance et plus de types Suremploi éventuel de <i>c'est, parce que et quand même</i>	Taux élevé et grande variation de types
SPIDI	Présence	Taux infime	-
SP Situationnelles	Présence	Taux infime	Taux infime
<i>Types de traits</i>	Initiaux	Intermédiaires/avancés	Natifs

Tableau 6. Continuum acquisitionnel des SP (Forsberg, 2006, p. 80)

La constatation des corpus réalisée par Forsberg (2006) nous fortifie dans la nôtre que nous consacrons dans la partie intitulée *synthèse des résultats et esquisse explicative et comparative*.

3.1. Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Anctil (2010)

Le corpus d'étude constitué par l'auteur est composé de 300 productions d'élèves de troisième secondaire rédigées en classe dans le cadre d'une évaluation sommative de fin d'année ou de fin d'étape et provenant de quatre régions situées toutes à Montréal. Les productions en question varient d'un type de texte à l'autre. Les types de texte exigés en consigne consistent en : des textes narratifs où les élèves écrivent un conte merveilleux comprenant les éléments suivants : personnage, lieu, et évènement déclencheur (148 productions) ; des textes descriptifs/explicatifs où ils font la description d'une publicité et présentent les diverses techniques publicitaires (48 productions), des textes narratifs ou explicatifs ayant pour consigne et thème : (i) le récit d'une première expérience de travail pour les textes narratifs, ou (ii) la présentation des avantages et des inconvénients du travail d'été pour les textes explicatifs. Le recours au dictionnaire, à la grammaire et à un guide de conjugaison était autorisé. La taille moyenne des rédactions est de 350 mots.

Dans son étude portant sur l'analyse d'erreurs lexicales dans leur globalité, Anctil (2010) consacre une partie intéressante de son analyse à la description de l'erreur collocationnelle. L'auteur estime qu'elle fait partie de la troisième grande catégorie d'erreurs soit *les erreurs relevant de la combinatoire restreinte*⁴¹ et plus précisément *les erreurs de combinatoire lexicale*, distinguée parmi deux autres grandes catégories soit *les erreurs sémantiques* et *les erreurs formelles*. La typologie créée à cet effet comprend :

3.1.1. Les collocations boiteuses ou inexistantes : comme les qualificatifs l'indiquent, les collocations produites par les apprenants sont inusitées et semblent maladroitement ou complètement déviantes par rapport à la norme d'usage. Le collocatif dans ce cas-ci n'apparaît en aucune circonstance

⁴¹ *La combinatoire* est une grande catégorie se laissant subdiviser en quatre sous-catégories : *la combinatoire pragmatique*, *la combinatoire syntaxique*, *la combinatoire morphologique* et *la combinatoire lexicale* où se trouvent classées les erreurs de collocations.

auprès de la base de la collocation en question (ex. **Les élèves devraient **appliquer** un plus grand respect envers les enseignants.*). Dans la description de cette classe d'erreurs, l'auteur applique le formalisme des fonctions lexicales (FL) afin de créer des regroupements d'erreurs analysées sur cette base. Il souligne que 85 des 100 cas ressortent aux FL standards. La majorité des 85 erreurs de collocatifs relevées (59 sur 85) affecte les verbes et 57 cas de ces collocations verbales erronées ont pour base un nom. Bien que l'auteur appuie son étude sur l'analyse sémantique des problèmes de cooccurrences, il n'en exclut pas une analyse syntaxique. L'auteur constate que le patron syntaxique de collocation le plus récurrent est celui où la base, qui est un nom, est complément d'un verbe support. Les actants sémantiques contribuant à la formation des collocations sont également pris en compte : l'un des actants sémantiques de la base joue le rôle de sujet, et potentiellement un autre actant fait le complément indirect. Les exemples suivants, tirés de son corpus, illustrent ce cas :

- *Ils (= les publicitaires) **portent** [ont, exercent] une très mauvaise influence pour toutes les sociétés.*
- *Si vous achetez de la nourriture Pedigree (...), vous **contribuez** [faites, versez] un don à l'ISPCA.*
- *Un regard terrifiant, un regard que seul notre héros aurait pu **faire** [avoir ; jeter, lancer].*
- *J'ai regardé sur internet pour voir quel emploi je pourrait **faire** [exercer, occuper ; obtenir].;*

3.1.2. Le cas de non-respect des contraintes d'emploi du collocatif : les collocations se situant sur le continuum lexique-grammaire, présentent certaines contraintes syntaxiques qui doivent être présentes dans la configuration de la collocation pour qu'elle soit correcte. L'auteur donne

l'exemple de la collocation composée de **porter + attention** où il signale certaines spécificités syntaxiques : le collocatif **porter** se combinant avec la base **attention** réclame la présence d'un déterminant possessif (ex. *Les scientifiques portent **leur** attention sur cette nouvelle molécule*) ; le déterminant doit être modifié dans le cas où le nom est accompagné d'un adjectif (ex. *Ils portent **une** attention **particulière** à ce type d'élèves.*) Dans son analyse d'erreurs portant sur ce point, l'auteur cite quatre cas en exemples :

- *Il poussa un cri inimaginable à son ami [lança un cri à son ami].*
- *Tout à coups, une grosse bête avec de longues battes griffues et des moustaches tournoyantes **fit** apparition [fit son apparition].*

Dans la première phrase, la présence de l'actant sémantique *à son ami* est problématique : la collocation *pousser un cri* n'admet pas l'actant sémantique en question car elle est syntaxiquement « saturée », contrairement à l'expression à formation libre *pousser un ballon à qqn* – où le verbe *pousser* ne fait pas le collocatif – ; dans ce cas-ci l'expression *pousser un ballon* réclame un actant sémantique introduit par la préposition *à* remplissant la fonction de complément indirect. Pour la correction, l'auteur substitue le collocatif *lancer* à celui erroné *pousser* dont la formation collocationnelle requiert le complément indirect *à son ami*.

Quant à la deuxième phrase, l'absence du déterminant dans la collocation *une grosse bête [...] fit apparition* rend la combinaison syntaxiquement déficiente. Pour corriger cette erreur, une double possibilité s'offre au correcteur : on introduit soit un déterminant indéfini auprès de la base *apparition* étendue par un modifieur – un complément – (ex. *Elle fit **une** apparition **digne** des plus grandes divas.*), soit un déterminant possessif (ex. *Ils font **leur** apparition à la tombée de la nuit.*)

3.1.3. L'emploi d'un collocatif valable, mais qui ne correspond pas au sens

visé : dans ce cas-ci, la collocation existe mais ne correspond pas au sens que voulait exprimer l'apprenant. Le traitement descriptif des collocatifs erronés repose sur la désignation de la fonction lexicale mise en jeu (ex. #*Les parents devraient **avoir** plus de discipline à la maison avec les jeunes* alors que l'apprenant voulait plutôt dire '**imposer** de la discipline'). Une des huit erreurs dans cette catégorie relevées par l'auteur est la suivante :

- [Les héros sont en panne d'essence.] *Marc vit une petite maison abandonnée. Ils allèrent la visiter. Tout était cassé et très malpropre. Tout à coup, ils virent un tandem. Ils **firent** du vélo [continuèrent à vélo, utilisèrent le vélo], car ni l'un ni l'autre n'eut une autre idée pour se rendre à Las Vegas.*

Selon l'auteur, le contexte de l'histoire ne permet un tel usage, d'autant que l'usage de cette collocation renvoie à une activité divertissante plutôt qu'à l'idée de vouloir se rendre à destination par ce moyen de transport. Les collocatifs comme *prendre, utiliser + le vélo* ou *continuer + à vélo* seraient les meilleurs candidats à la substitution paradigmatique.

3.1.4. Emploi d'un mauvais dérivé sémantique : le phénomène de dérivation

sémantique est également modélisé à l'aide des fonctions lexicales comme dans le cas précédent. Par exemple pour parler d'une *caserne de pompiers*, l'apprenant emploie l'unité lexicale **poste**. En outre, la dérivation sémantique contribue à la formation des cooccurrences mais pas toujours. Anctil donne l'exemple de **auteur** qui est un dérivé sémantique de **roman** et plus exactement son premier actant sémantique selon la modélisation mel'čukienne mais qui ne se combine pas nécessairement avec cette même unité lexicale.

Les erreurs de combinatoire lexicale sont estimées à 11% de l'ensemble des problèmes lexicaux analysés. La figure ci-dessous montre la répartition des 127 erreurs recensées (127 sur 1144) (Anctil, 2010, p. 260) :

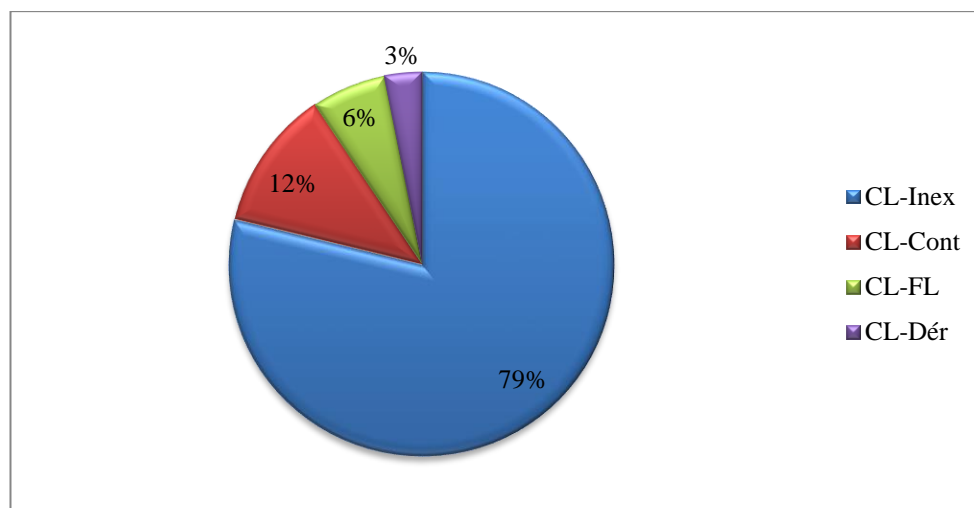


Figure 1. Répartition des 127 erreurs de combinatoire lexicale (Anctil, 2010, p. 260)

La figure insérée ci-dessus montre que la proportion plus dominante d'erreurs concerne la catégorie des collocations inexistantes (78,7% = 100 cas). 15 cas erronés (= 11,8%) ont été relevés dans la catégorie de non-respect des contraintes syntaxiques des collocations. 6,3% est la proportion de collocations dont le collocatif est valable mais qui ne correspond pas au sens visé (= 8 cas erronés) alors que 3,1% des cas relèvent d'une mauvaise dérivation sémantique.

3.2. Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Bolly (2011)

Le corpus sur lequel a travaillé la chercheuse est de nature informatisée issu, pour la majorité, de *FRIDA (FRench Interlanguage DAtabase)*. Le public ciblé est les apprenants anglophones et néerlandophones de français L2. La nécessité de la mise en place d'une norme objective a amené la chercheuse à appeler un corpus de contrôle natif (FL1). Le corpus en question comprend des textes produits par des étudiants universitaires francophones de

Belgique provenant majoritairement du corpus *CaFLAM* (CORpus d'apprenants du Français Langue Maternelle) ainsi que des dissertations issues du corpus *CODIS* (*CORpus de DISSERTations françaises*) produites par des étudiants universitaires francophones. Le corpus *FRIDA* est hétérogène puisqu'il est constitué d'un ensemble de textes de niveau intermédiaire à avancé ainsi que de textes rédigés par des spécialistes et des non-spécialistes de la langue française. Les apprenants qui constituent la cible de l'étude sont de niveau avancé. Selon Bolly (2011), le corpus est *a priori* jugé comme représentatif de la variété avancée du français L2 car les auteurs des textes retenus ont le français soit comme langue de spécialisation ou comme langue de communication utilisée dans le cadre d'une spécialisation autre que la langue française. Ces apprenants sont tous d'un *niveau d'instruction élevée* (Bartning, 1997, cité dans Bolly, 2011, p. 136).

Le corpus non-natif est composé de textes académiques :

- 1- Le corpus anglophone est divers en matière de types de textes : (i) 35,9% du corpus sont des dissertations et 34% sont des textes réflexifs traitant d'un sujet sur l'économie ou sur l'histoire de la francophonie ; (ii) 19% des textes sont de type narratif, (iii) les textes persuasifs constituent 8% du corpus dans le cadre d'une simulation de campagne électorale, (vi) la dernière proportion appartient aux textes comparatifs en analyse de textes littéraires (3%) ;
- 2- Le corpus néerlandophone est composé majoritairement de 76% de dissertations, suivies de 24% de textes de synthèse portant sur des sujets de presse écrite.

Quant au corpus natif, celui-ci est composé seulement de dissertations.

Les corpus retenus portent des renseignements sur : (i) la langue maternelle de l'apprenant, (ii) la source du texte (code du texte, type de texte, et nombre de mots), (iii) le nom et le pays de l'établissement.

L'objectif de son étude est de définir l'écart repéré dans le corpus non-natif de la variété avancée par rapport au corpus natif et ce en termes de *déviations* ainsi que les points divergents ou convergents entre la variété avancée des anglophones et celle des néerlandophones.

L'objet d'étude consiste en l'analyse de 906 structures verbo-nominales (SVN) contenant deux verbes à haute fréquence, à savoir les verbes *prendre* et *donner*. Cette analyse consiste à distinguer les collocations des expressions libres et ce en opérant la jonction de deux méthodes diamétralement opposées mais complémentaires : une méthode francophone (liste du LADL – Laboratoire d'Automatique Documentaire et de Linguistique – répertoriant plus de 45 000 expressions verbales figées du français de France élaborée par M. Gross, 1975, 1988) et une méthode de tradition anglo-saxonne prônant les données sur corpus d'où l'indice de fréquence (*indice d'information mutuelle IM*). L'indice de fréquence est calculé à partir de la base de données lexicales *Les Voisins De Le Monde* provenant d'un corpus d'environ 200 millions de mots rassemblant dix années du quotidien *Le Monde* (1991-2000). Ce tri s'effectue en trois étapes :

1- La première étape : les séquences sélectionnées à haut potentiel phraséologique sont définies, selon les critères mis en place par l'auteure, comme étant des séquences qui se caractérisent par une fréquence d'occurrence relativement élevée représentée par un indice supérieur ou égal à 3 ($IM \geq 3$) en correspondance avec celles qui figurent dans liste des expressions figées du LADL (expressions totalement identiques ou avec variante formelle). Cette première procédure est illustrée par les cas suivants (Bolly, 2011, p. 157-158) :

- Seulement dans les années 50s le gouvernement **a pris en charge la situation des écoles privés que sont devenu pire** (FL2-AN)
 - Expr. Corresp. (identique) dans la liste du LADL : *prendre en charge*
 - Coocc. Syntaxique dans *Les Voisins De Le Monde* : *prendre en + charge* (IM = 5,398)

- À la suite de cette flambée, la direction du journal **a pris des décisions urgentes et nécessaires**. (FL2-NL)
 - Expr. Corresp. (avec variante formelle) dans la liste du LADL : *prendre la décision*
 - Coocc. Syntaxiques dans *Les Voisins De Le Monde* : *prendre + décision* (IM = 4,566) et *prendre + décision nécessaire* (IM = 5,586)
- En effet, en voyant l'opinion de ses parents, le jeune peut échanger ses idées, débattre et ainsi **prendre** lui-même position, développer son esprit critique et enfin affirmer ses propres idées. (FL1)
 - Expr. Corresp. (avec variante formelle) dans la liste du LADL : *prendre position sur/en faveur*
 - Coocc. Syntaxique dans *Les Voisins De Le Monde* : *prendre + position* (IM = 3,23)

La combinaison de ces deux paramètres a permis d'obtenir de manière automatique 545 SVN à haut potentiel phraséologique, soit 60% des occurrences. Après l'extraction automatique, ces SVN sont réexaminées manuellement. Quand une SVN, considérée *a priori* comme appartenant au champ phraséologique, semblait s'opposer à l'intuition de locuteur natif de l'auteure, l'application des trois critères de mesure de figement s'avère nécessaire : le critère de fixité syntaxique, les critères d'aréférenciation sémantique⁴² et de figurativité, et le critère lexical de substituabilité paradigmatic. L'analyse *a posteriori* des 545 SVN via l'application d'au moins un des critères cités ci-dessus ont permis d'avoir 96,1% (structures déviantes ou non) de cas relevant du champ phraséologique, seules 21 SVN (3,9%) appartiennent donc à la combinatoire libre. Le réexamen de ces cas est illustré par les exemples suivants extraits des deux corpus FL1 et FL2 (Bolly, 2011, p. 159):

- La loi du 2 mars 1982, qui **a pris six mois de débats** et 3 lectures devant les deux chambres, pour que ce soit examinés les 4000 amendements, (FL2-AN)
- Bien que l'unité politique **prendra des générations** (FL2-AN)

⁴² Ce concept est défini par Mejri (1997a, p. 254, cité dans Bolly, 2011, p. 73) comme « "le décrochage" des constituants de la séquence de leur fonction dénomminative directe ». L'aréférenciation amène donc au déplacement sémantique d'une unité linguistique.

- La durée est également un facteur important. Lire un ouvrage **prend un temps variable** selon les envies du lecteur alors que le film est fort court. (FL1)
- Par conséquent, même si de profonds problèmes existent, le pays membre se doit être activement conscients, et de **prendre le temps de réfléchir posément à différentes questions comme la perte d'identité ou l'enrichissement**. (FL1) → Par conséquent, même si de profonds problèmes existent, le pays membre se doit être activement conscients, et de **prendre le [*un/ *du/ *les] temps [*nécessaire] de réfléchir posément à différentes questions comme la perte d'identité ou l'enrichissement**. (FL1)

Les deux premiers exemples contenant la SVN **prendre + mois** et **prendre + génération** ne sont pas inclus dans la catégorie d'UP car leur indice d'association lexicale respective est de 1,831 (indice d'association lexicale positif) et de -0,054 (indice d'association lexicale négatif). Une séquence contenant **prendre + voiture** n'est pas non plus considérée comme UP bien qu'elle figure dans la liste du LADL (ex. C'était la première et la dernière fois que j'ai **pris la voiture** sans la permission de mes parents. (FL2-AN)

Les deux derniers exemples sont, par contre, retenus parmi les SVN à caractère phraséologique : le premier a un indice d'association lexicale relativement élevé (IM = 3,584) ; le second présente un degré haut de figement par rapport aux contraintes sur le déterminant (ici, article défini) et sur le complément du substantif *temps* représenté le plus souvent par une structure propositionnelle infinitive introduite par le complétif *de*.

La délimitation du champ phraséologique s'avère en plus délicate en ce qu'une SVN peut appartenir aux combinatoires libre et figée ; seule la mise en contexte de la SVN permet de décider de son statut. Les deux exemples suivants sont illustratifs de ce cas (Bolly, 2011, p. 161):

Exemple de séquence libre (SL) construite en *donner + caractère* où *caractère* est pris dans son acception première de « personnalité/ tempérament » :

- Tout d'abord, selon le vieil adage : « qui se ressemble s'assemble », le monde tournerait mieux si chacun tentait d'être tel qu'autrui. Néanmoins c'est la différence qui **donne** la personnalité et le caractère, qui construit. (FL1)

Exemple d'unité phraséologique (UP) construite avec le verbe *donner* et le nom *caractère* dans son sens plus abstrait d'« attribut, caractéristique » :

- Pourtant, il importe plus de se distinguer des autres tout en respectant les traditions communes. C'est l'essence même de la société, ça **donne son caractère passionnant** à la vie et rend le contact des autres indispensables et constructif. (FL1)

Le premier exemple possède un sens compositionnel et est construit avec un article défini par opposition au second qui a un emploi plus aréférentiel et qui est construit avec un déterminant possessif.

- 2- La deuxième étape consiste à extraire automatiquement les SVN potentiellement libres et/ ou déviantes. 36% (328 SVN) de cas sont considérés *a priori* libres et/ ou déviants. Les SVN ainsi considérées répondent au moins à l'un des deux critères de sélection : (i) l'absence de la SVN de la liste du LADL ; (ii) la fréquence d'occurrence de la SVN est marquée par un indice d'IM négatif ou proche de zéro. A titre d'exemple (Bolly, 2011, p. 163) :

- Même la façon dont un même sujet est donné dépend entièrement de l'autorité arbitraire du professeur. (FL2-NL)
 - Cooccurent syntaxique dont l'IM est < 1 dans *Les Voisins De Le Monde : donner + sujet* (IM = 0,306)
 - Correspondance partielle (sur l'élément nominal) avec une expression de liste du LADL : *traiter un sujet*
- Si un enfant choisit de **prendre une matière** il a un plus grand chance de l'aimer ! (FL2-AN)
 - Absence d'expression correspondante dans la liste du LADL
 - Cooccurent syntaxique dans *Les Voisins De Le Monde : prendre + matière* (IM = 0,183)

Comme pour les SVN à caractère phraséologique, la combinaison de ces deux critères cités ci-dessus pour l'extraction automatique des expressions libres (déviantes ou non) ne s'avère pas suffisante. L'application des critères d'analyse supplémentaires est donc nécessaire en cas de doute sur le statut libre à attribuer

à certaines SVN. L'analyse *a posteriori* de ces expressions a permis d'obtenir les résultats suivants : 51,2% de cas appartiennent à la combinatoire libre (déviante ou non), 23,5% sont considérés comme étant des UP déviantes et 25,3% sont repérés comme étant des UP non déviantes.

3- La troisième étape consiste à opérer le tri dans l'ensemble des 33 cas restants (4%) se situant entre les SVN à haut potentiel phraséologique et celles libres et/ou déviantes. Bien que les cas réexaminés manuellement aient un indice de fréquence inférieur au seuil de collocabilité fixé à 3 et un correspondant partiel dans liste du LADL, c'est-à-dire seul le constituant soit verbal soit nominal est le même, ils sont considérés *a posteriori* comme des UP. Trois exemples illustreront ce réexamen et seront discutés au cas par cas :

- Et pourtant, ma réponse sera nuancée car, s'il est vrai que l'être en bas âge a besoin d'imiter pour apprendre et se faire accepter, il en va autrement de l'être qui tend à **prendre son indépendance**, et ce même avant le seuil de la majorité. (FL1)
- En revanche, nous ne pouvons pas non plus négliger les immenses avantages qu'apportent des systèmes universitaires à une société telle que la nôtre. Apprendre aux jeunes d'être critique et de se rendre compte du monde dans lequel ils vivent. [...] Leur **donner la volonté de se consacrer entièrement à une branche qui porte tout leur intérêt**. (FL2-NL)
- Trois semaines après, on **a pris un appartement** à trois ensemble. (FL2-AN)

Bien que l'indice d'IM du premier cas soit inférieur à 3, le cooccurrent syntaxique *prendre + indépendance* est reconnu comme étant une UP puisque cette SVN se caractérise par des restrictions paradigmatiques sur le constituant verbal. Les substitutions quasi synonymiques s'y appliquant se limitent à trois cooccurrents syntaxiques concurrents, à savoir *accéder à/ acquérir/ obtenir + indépendance* se caractérisant, chacun, par un indice de fréquence supérieur ou proche de 3 : 4,472, 3,272, 2,118, respectivement.

La deuxième SVN *donner + volonté* est d'une fréquence négative (IM = -0,785) et a un correspondant partiel dans la liste du LADL, en l'occurrence l'élément nominal identique *volonté* dans la collocation *avoir la volonté*. Toutefois, l'expression *donner la volonté* est considérée comme faisant partie du champ phraséologique sur la base de deux critères supplémentaires. Le premier critère considéré concerne les variantes aspectuelles. Selon l'auteure, la SVN *donner + volonté* se rapproche sémantiquement de l'expression phraséologique *avoir la volonté* dont la simple distinction renvoie à la variation aspectuelle impliquée par le sens des deux verbes. Ce principe est déjà constaté dans certaines expressions présentes dans la liste du LADL sous leurs variantes aspectuelles comme *avoir/ prendre le temps de*. Bien que ce critère ne soit pas traditionnellement appliqué dans la reconnaissance des UP, l'auteure a « pris le parti de considérer les variantes aspectuelles comme étant un critère d'inclusion de certaines séquences dans le champ phraséologique. » (Bolly, 2011, p. 166) Quant au second critère, celui-ci concerne le rapprochement formel. La structure de cette expression en *N de P* est proche syntaxiquement des structures en *N de N* (par ex. : *donner Dét idée de N*) ou *N de P* (par ex. : *prendre le temps de P*) se distinguant par une certaine fixité syntaxique.

Le troisième cas représentatif est également reconnu comme une UP sur la base de deux critères combinés : l'un est également statistique mais autre que celui utilisé dans les corpus de référence (*Le Soir* 1997 et *Valibel*) qui ont affiché une fréquence nulle pour cette expression, l'autre repose sur la comparaison de fréquence entre l'expression en question et celle concurrente *prendre une maison* et ce afin de décider de leur statut phraséologique ou libre. Les résultats statistiques en termes de pages ont révélé que la différence de fréquence entre les

deux expressions n'est pas significative (10 300 pages pour *prendre un appartement* vs. 19 100 pages pour *prendre une maison*) contrairement à l'ajout de l'adverbe *ensemble* en position post-nominale qui revêt l'expression étudiée d'un caractère hautement phraséologique : une seule page pour *prendre une maison ensemble* contre 236 pages pour *prendre un appartement ensemble*. De plus, les restrictions lexicales limitant les substitutions paradigmatisées en révèlent tout autant le statut phraséologique : les résultats obtenus dans le corpus de référence *Les Voisins De Le Monde* n'affichent que deux substitutions quasi synonymiques *louer + appartement* (IM = 7,301) et *se installer dans + appartement* (IM = 5,978).

Les résultats d'analyse montrent que les locuteurs natifs et non natifs s'expriment plus en séquences phraséologiques qu'en séquences libres :

- Les locuteurs non natifs anglophones : 30,6% de SL contre 69,4% d'UP ;
- Les locuteurs non natifs néerlandophones : 18,9% de SL contre 81,1% d'UP ;
- Les locuteurs natifs : 14,9% de SL contre 85,1% d'UP.

Le constat de l'auteure par rapport à ces résultats se formule comme suit :

Ces résultats traduisent néanmoins une tendance des LN comme des LNN à l'emploi fréquent d'UP, par opposition à l'emploi de SL. Ces chiffres confirment en outre que les LNN utilisent (légèrement) moins d'UP que les LN, malgré une proportion globale d'emplois phraséologiques relativement importante (plus de deux tiers des séquences) dans les trois corpus. » (Bolly, 2011, p. 168)

Dans le cadre de l'analyse des déviations, une approche descriptive s'avère nécessaire. Pour ce faire, l'auteure fait recours à nouveau aux mêmes critères retenus pour le tri entre les séquences libres et figées, ce qui permettra une confrontation des séquences déviantes (FL2) à des données langagières issues de l'usage réel des locuteurs natifs (FL1) (la liste du LADL,

l'indice d'IM et les corpus informatisés⁴³) représentant une norme native. Son classement des déviations est tripartite : (i) déviation *formelle* : l'UP est *non acceptable* ou *non attestée* dans la communication native ; (ii) déviation *contextuelle* : cette déviation désigne l'*inappropriété* de l'UP par rapport au contexte d'usage ; (iii) déviation *quantitative* : ce type de déviation est lié à l'*étrangeté* de l'UP par rapport à ce que les natifs de français préfèrent dans l'usage langagier. Les déviations constatées au niveau de l'UP sont susceptibles d'être classées dans plus d'une catégorie, d'où la création d'une catégorie supplémentaire appelée *déviante mixte* rassemblant deux types de déviation : *quantitative* et *formelle*, *quantitative* et *contextuelle*, *formelle* et *contextuelle*. Chaque catégorie précédente rend compte des UP déviantes tirées des trois corpus. Nous n'en sélectionnons que quelques-unes et reproduisons fidèlement l'analyse de chaque déviation illustrée d'exemples (Bolly, 2011, p. 175-179) :

3.2.1. Déviation formelle

- a- Pour entamer le sujet d'immigration en France, il faut d'abord ***donner une brève histoire de l'immigration en France** (FL2-AN)
- Reconstruction native : *Il faut d'abord retracer/ brosser/ parcourir/ résumer/ aborder/ présenter (brièvement) l'histoire de l'immigration en France*
- L'indice d'association lexicale du cooccurrent syntaxique *donner* + *histoire* est négatif (IM = -0,846)
 - La SVN *Donner Dét (bref) histoire de N* n'est pas attestée dans l'usage L1 (*Le Soir, Valibel et Google.fr*)
 - Plusieurs couples concurrents de cooccurrents syntaxiques sont substituables en contexte à l'UP non native : *retracer* + *histoire* (IM = 5,802), *brosser* + *histoire* (IM = 3,291), *parcourir* + *histoire* (IM = 2,962), *résumer* + *histoire* (IM = 2,932), *aborder* + *histoire* (IM = 2,149), *présenter* + *histoire* (IM = 0,891)
- b- Si autrefois le cinéma avait un but pédagogique, il l'a toujours de nos jours, mais moins, il a plus un rôle d'échappatoire pour la vie quotidienne, un moyen de s'évader durant une heure et demi minimum et de ***prendre le personnage de quelqu'un d'autre** et ne plus penser à rien. (FL1)
- Reconstruction native : *un moyen de [...] se mettre/ entrer/ se glisser dans la peau du personnage/de quelqu'un d'autre*
- L'indice d'association lexicale du cooccurrent syntaxique *prendre* + *personnage* est proche de zéro (IM = 0,846)

⁴³ *Le Soir, Valibel et Google.*

- La SVN *prendre le personnage de quelqu'un d'autre* n'est pas attestée dans l'usage L1 (*Le Soir*, *Valibel* et *Google.fr*)
- Trois couples concurrents de cooccurrents syntaxiques sont substituables en contexte à l'UP non native : *se mettre dans la peau de + personnage* (IM = 6,369), *entrer dans la peau de + personnage* (IM = 5,739), *se glisser dans la peau de + personnage* (IM = 3,955)

3.2.2. Déviance contextuelle

- Ceux qui tuent leur victime, on les appelle des meurtriers, des incendiaires, des bourreaux... Mais quel ? titre, appellation faut-il **donner** aux justiciers qui ordonnent une personne à la peine de mort ? (FL2-NL)
 - Reconstruction native : *Mais quel nom, appellation faut-il **donner** aux justiciers qui ordonnent une personne à la peine de mort ?*
- L'indice d'association lexicale du cooccurrent syntaxique *donner + titre* est positif (IM = 2,462) et proche du seuil de collocabilité fixé à une IM ≥ 3.
- La SVN *donner Dét titre de N à X* est absente de la liste du LADL, alors que l'expression figée *conférer le titre de « N »* à est présente dans la liste. Cette dernière expression (avec verbe spécifique) semble renvoyer au sens de « qualifier X de N ». Or, la SVN *Donner Dét titre de N à X*, au sens de « qualifier X de N » qui n'est pas le sens actualisé dans l'occurrence étudiée, est attestée dans l'usage L1 (*Le Soir*). Cette SVN semble n'être pas sémantiquement appropriée dans le contexte précis de l'occurrence en question.
- Par le biais de l'examen des couples concurrents de cooccurrents syntaxiques construits avec *donner* et les noms quasi synonymiques du nom *titre*, nous avons décelé la présence du couple de concurrents *donner + nom* (IM = 3,682) substituable à la SVN de départ et approprié en contexte.

3.2.3. Déviance quantitative

- Beaucoup de films sont de véritables œuvres artistiques, par le jeu des acteurs, l'objectif du réalisateur, les procédés techniques utilisés, toujours plus variés et plus spécialisés, la musicographie... Tous des moyens utilisés pour !**donner** au spectateur une certaine émotion, une réflexion, pour lui renforcer un idéal. (FL1)
 - Reconstruction native : *des moyens utilisés pour **susciter** chez le spectateur une certaine émotion*
- L'indice d'association lexicale du cooccurrent syntaxique *donner + émotion* est positif (IM = 1,587), mais inférieur au seuil de collocabilité (IM ≥ 3).
- La SVN *donner Dét émotion (Modifieur) à X*, telle qu'elle est actualisée en contexte dans l'occurrence étudiée, est attestée formellement et sémantiquement (dans le sens de « provoquer, susciter des émotions ») dans l'usage L1 (*Le Soir*). Notons toutefois que le nom est alors le plus souvent au pluriel.

Exemple de SVN construite avec le verbe *donner* et le nom *émotion* dans l'usage L1 :

il faut être chargé de vie, avoir des choses à dire, avoir envie de **donner des émotions**. Seule, la vraie vie peut apporter tout cela. (*Le Soir* 1997)

- Cette SVN étant perçue intuitivement comme n'étant pas la plus conventionnelle dans l'usage pour ce contexte en particulier, nous avons examiné s'il existait un couple de cooccurrents syntaxiques concurrents dont l'indice d'IM était plus élevé. Nous avons ainsi mis le doigt sur le couple concurrent unique *susciter + certain émotion* (IM = 8,457) dont l'indice d'IM est très élevé, par contraste avec l'indice d'IM de *donner + émotion* (IM = 1,587). Notons que dans cette séquence, le degré d'association lexicale élevé porte sur les trois constituants qui co-apparaissent : le verbe (*susciter*), le nom (*émotion*) et l'adjectif (*certain*) en position pré-nominale.

3.2.4. Déviance mixte : (Bolly, 2011, p.173)

- Les Québécois pensaient que ces demandes étaient minimalistes, mais les Canadiens-Anglais ne voulaient pas accepter un accord qui ! **|donnerait|** au Québec un * |standing | spécial, à part des autres provinces canadiennes. (FL2-AN)
→Reconstruction native : Les Canadiens-Anglais ne voulaient pas accepter un accord qui **|accorderait|** au Québec un statut spécial (FL2-AN)

L'auteure en est venue au constat que le verbe *donner* et le nom *standing* ne coapparaissent dans aucun des corpus de référence (*Le Soir* 1997, *Valibel* et *Google.fr*), ni dans la liste du LADL, ni dans la base distributionnelle des *Voisins De Le Monde*. Une requête sur *Les Voisins De Le Monde* à partir de l'adjectif *spécial* en cooccurrence avec des substantifs a permis d'orienter vers le couple de cooccurrent syntaxique concurrent *accorder + statut spécial* retenu pour la *reconstruction* native et dont l'indice est élevé (IM = 6,649). Ainsi, la déviance est dite *mixte* puisqu'elle est, d'une part, quantitative du point de vue de l'emploi du verbe *donner* remplacé par un quasi synonyme en cooccurrence avec le nom *statut* et dont l'usage est plus fréquent que celui de la structure non native (28 pages sur *Google.fr* pour *donner + statut spécial* contre 54 pages pour *accorder + statut spécial*), et d'autre part, formelle du point de vue du nom (*statut spécial* au lieu de * *standing spécial*).

Le tableau ci-dessous montre la répartition des UP déviantes et non déviantes dans les trois corpus : (Bolly, 2011, p. 183)

	FL2-AN	FL2-NL	FL1	Total
UP déviante	91	38	20	149
	48,1%	41,3%	10,6%	100%
	33,7%	27,7%	6,8%	
UP non déviante	179	99	276	554
	27,2%	30,9%	41,9%	100%
	66,3%	72,3%	93,2%	
Total	270	137	296	703
	100%	100%	100%	

Tableau 7. UP déviantes vs non déviantes dans les corpus non natifs et natifs (Bolly, 2011, p. 183)

En termes de pourcentages, les LN ne produisent que très peu d'UP déviantes. Bien que les locuteurs anglophones laissent voir un niveau de compétence phraséologique relativement bas par rapport à la compétence non-native néerlandophone, la différence d'écart entre les deux corpus ne se révèle pas significative.

Du point de vue du type de déviance, le tableau ci-dessous montre la répartition des quatre catégories de déviance dans les corpus natifs et non natifs (Bolly, 2011, p. 184) :

	FL2-AN	FL2-NL	FL1	Total
Déviance formelle	37	20	6	63
	40,7%	52,6%	30,0%	42,3%
Déviance contextuelle	24	8	5	37
	26,4%	21,1%	25,0%	24,8%
Déviance quantitative	24	7	8	39
	26,4%	18,4%	40,0%	26,2%
Déviance mixte	6	3	1	10
	6,6%	7,9%	5,0%	6,7%
Total	91	38	20	149
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 8. Types de déviations phraséologiques non natives et natives (Bolly, 2011, p. 184)

Les pourcentages mis en gras désignent la proportion d'erreurs la plus élevée parmi les catégories distinguées. Comme constaté, la part des déviations la plus élevée dans le corpus natif n'est pas la même que dans les corpus non-natifs (FL2-AN et FL2-NL) : les déviations quantitatives sont majoritaires dans le corpus natif (40,0%) alors que les déviations non natives sont majoritairement de type formel (40,7% pour le corpus anglophone et 52,6% pour le corpus néerlandophone). Quant au restant des pourcentages liés aux déviations contextuelle et quantitative commises par les LNN, l'auteure constate que ces deux types précis se caractérisent par des UP « *subtilement* »⁴⁴ déviantes en raison du niveau d'apprentissage avancé des apprenants.

Outre cette typologie descriptive des déviations, l'auteure procède à la délimitation du champ de la déviation ; cette étape dans son étude est appelée *localisation des déviations*. Sa classification repose sur une approche intégrée inspirée de la classification de Nesselhauf (2005). Cette approche intégrée est à la fois de type descriptif et explicatif car elle est basée aussi bien sur une catégorisation grammaticale que sur une classification en *stratégies de surface* que nous passerons en revue dans le chapitre suivant (cf, chapitre IV, sous 4.2.3.). Les déviations localisées portent sur les éléments grammaticaux suivants : (i) déviation sur l'UP (le verbe et le nom), (ii) déviation sur le verbe, (iii) déviation sur le nom, (iv) déviation sur le déterminant, (v) déviation sur le complément de nom, (vi) déviation sur la préposition/conjonction, (vii) structure syntaxique déviante, (viii) déviation multiple. La déviation multiple diffère de la déviation sur l'UP dans son intégralité en ce que le premier cas concerne les déviations pesant simultanément sur plusieurs composants et le second cas porte sur l'emploi erroné d'au moins deux constituants (le verbe et le nom au minimum). Pour rendre compte de sa démarche, l'auteure insère un tableau récapitulatif comportant des exemples et des informations sur : (i) la nature de la déviation (déviation sur le verbe, l'UP, le

⁴⁴ Terme employé par Forsberg pour qualifier les erreurs sur lesquelles il est difficile de statuer.

nom, le déterminant, le modifieur ou la particule prépositionnelle/ conjonctive), et (ii) le nombre de déviations dans chacun des trois corpus. Ci-dessous le tableau en question⁴⁵ :

Valeurs	Exemples
Variable : déviance portant sur le verbe (Dév4Verbe) FL2-AN : 57 dév. ; FL2-NL : 20 dév. ; FL1 : 9 dév. ; Total : 86 dév.	
4. VHF au lieu d'un V spécifique	(80) Votre santé est ni un sujet qui devrait être éviter, ni pas un sujet qui peut ? prendre <u>la deuxième place</u> . (FL2-AN) → <i>un sujet qui peut passer au second plan</i> [valeur 4]
5. CVS au lieu d'un V simple	(85) Toutes ces qualités qu'a le théâtre, à savoir * <u>l'apport d'émotion, de réflexion, d'évasion</u> que donne le théâtre à son public (FL1) → <i>Toutes ces qualités ..., à savoir l'émotion, la réflexion, l'évasion qu'apporte le théâtre à son public</i> [valeur 5]
Variable : déviance portant sur toute l'UP (Dév5SVN) FL2-AN : 15 dév. ; FL2-NL : 5 dév ; FL1 : 1 dév. ; Total : 21 dév.	
1. UP inapproprié en contexte	(80) Votre santé est ni un sujet qui devrait être éviter, ni pas un sujet qui peut ? prendre <u>la deuxième place</u> . (FL2-AN) → <i>un sujet qui peut passer au second plan</i> [valeur 1]
5. Contradiction avec les règles de restriction de sélection N sujet+ V	(87) Alors, il me semble que le type de discours de ce texte est une instruction, l'article donne les instructions aux les personnes (FL2-AN) → <i>l'auteur donne des instructions</i> [valeur 5]
Variable : déviance portant sur le nom (Dév6Nom) FL2-AN : 30 dév. ; FL2-NL : 7 dév. ; FL1 : 6 dév. ; Total : 43 dév.	
2. N au lieu d'un N sémantiquement proche	(80) Votre santé est ni un sujet qui devrait être éviter, ni pas un sujet qui peut ? prendre <u>la deuxième place</u> . (FL2-AN) → <i>un sujet qui peut passer au second plan</i> [valeur 2]
3. N au lieu d'une autre catégorie grammaticale	(88) ils devraient admettre qu'ils ont, en donnant leur explication plutôt énigmatique, fait une erreur de 8500 ans, ce qui leur * donnait <u>une perte de visage</u> . (FL2-NL) → <i>ce qui leur ferait perdre la face</i> [valeur 3]
4. N simple au lieu d'un N composé, avec même racine lexicale (ou inversement)	(89) J'ai déjà fait mention des nouvelles allocations familiales et de l'accouchement gratuit en 1946 qui (...) ont donné !! <u>la force d'impulsion</u> au « baby-boom » (FL2-AN) → <i>ont donné une/l'impulsion au « baby-boom »</i> [valeur 4]
5. Déviance sur le nombre	(90) Lui aussi commet des crimes sans s'en être conscient, mais il finit par prendre * <u>sa responsabilité</u> et il s'arrache les yeux. (FL2-NL) → <i>prendre ses responsabilités</i> [valeur 5]
Variable : déviance portant sur le déterminant (Dév7Dét) FL2-AN : 16 dév. ; FL2-NL : 7 dév. ; FL1 : 1 dév. ; Total : 24 dév.	
1. Omission	(91) Les verbes conditionnels sont aussi importantes dans ce type de texte. Pour donner * <u>Dét zéro</u> <u>exemple</u> , « si l'ours se dresse ? » ou « si vous n'êtes pas dans un véhicule ? » (FL2-AN) → <i>Pour donner un/des <u>exemple(s)</u></i> [valeur 1]
3. Sélection erronée du type de déterminant	(93) C'est nous qui pouvons vous donner !! <u>ce</u> <u>possibilité</u> d'assurer votre bien santé dans l'avenir (FL2-AN) → <i>donner la <u>possibilité</u></i> [valeur 3]
Variable : déviance portant sur le complément de N (modifieur) (Dév8Compl) FL2-AN : 18 dév. ; FL2-NL : 7 dév. ; FL1 : 4 dév. ; Total : 29 dév.	
2. Ajout	(95) La Révolution Tranquille leur [Réf. = les Québécois] ! la <u>donné</u> <u>une nouvelle confiance</u> et ils perdirent le sentiment enraciné d'infériorité (FL2-AN). → <i>la Révolution Tranquille leur a redonné <u>confiance</u></i> [valeur 2]
4. Modifieur inapproprié ou non préféré	(96) Mais pensez-vous vraiment [...] que l'ensemble des activités et des rencontres réalisées par un quelconque voyageur, [...] puisse lui donner <u>une image</u> ! * <u>valable</u> et ! <u>correcte</u> de la culture d'un pays ? (FL1) → <i>donner <u>une</u></i>
6. Ordre déviant (dans le SN)	

⁴⁵Bien que certaines informations soient omises, nous en avons respecté l'ordre.

	<i>image fidèle et sincère</i> [valeur 4] (97) il y a <u>quelques mesures !</u> <u>nouvelles</u> <u>que nous allons prendre</u> en 2001 (FL2-AN) → <i>quelques nouvelles mesures que nous allons prendre</i> [valeur 6]
Variable : déviance portant sur la particule Prép ou Conj (Dév9Prép)	
(1. Omission) (2. Ajout) 3. Particule inappropriée ou non préférée	(98) <u>le lecteur est pris !</u> <u>dans</u> <u>l'intrigue</u> et tout peut arriver (FL1) → <i>le lecteur est pris par l'intrigue</i> [valeur 3]

Tableau 9. Valeurs attribuées aux types de localisation de la déviance (Bolly, 2011, p. 190)

Les résultats obtenus⁴⁶ ont amené l'auteure à en venir au constat que, mises à part les déviances multiples qui sont nombreuses, les déviances sur l'élément verbal présentent une prédominance sur les autres déviances et ce dans les trois corpus respectifs (28,6% pour le corpus anglophone, 39,5% pour le corpus néerlandophone, et 25% pour le corpus natif). Suivent ensuite les déviances sur le nom repérées dans les corpus L2 (non natifs) étant plus importantes en nombre avec respectivement 11% d'occurrences déviantes dans le corpus anglophone (10 occ.) et 16% dans le corpus néerlandophone (6 occ.).

Ainsi, sur l'ensemble des cas observés, les déviances majoritaires sont de nature phraséologique lexicale. Les déviances phraséologiques grammaticales détectées, en l'occurrence les déviances sur la préposition/ conjonction, sont donc minoritaires comparées aux déviances portant sur le nom et « sont principalement produites par les LNN anglophones (7 occ. sur les 11 déviances prépositionnelles). L'observation de l'auteure quant à la prédominance des déviances sur le nom sur les déviances portant sur la complémentation verbale (préposition/ conjonction) dans les corpus non natifs (anglophone et néerlandophone) s'oppose à celle faite dans les études sur l'anglais L2 selon lesquelles les déviances sur la complémentation verbale sont plus nombreuses que les déviances portant sur le nom. Les déviances multiples et celles sur l'ensemble de l'UP (au moins sur le verbe + le nom) sont en grande majorité le fait des LNN anglophones (33 occ. et 8 occ. respectivement). Enfin, c'est

⁴⁶ L'auteure souligne le fait que les déviances totalisées dans le tableau inséré plus haut sont plus nombreuses que celles présentées dans le tableau plus bas parce qu'il y a des cas où plusieurs déviances sont repérées dans une même UP comme c'est le cas de l'UP déviante (80).

les LNN anglophones et néerlandophones qui produisent les déviations portant sur le déterminant. En ce qui concerne le taux de déviations obtenu dans les corpus des LNN, l'auteure en conclut que la « compétence phraséologique des LNN néerlandophones est [...] assez proche de la compétence native, hormis la légère différence déjà notée concernant les catégories verbales et nominales ». (Bolly, 2011, p. 188)

Ci-dessous, nous reproduisons le tableau portant sur la répartition des déviations par lieux de déviations phraséologiques (Bolly, 2011, p.188) :

	FL2-AN	FL2-NL	FL1	Total
Déviations sur l'ensemble de l'UP	8 8,8%	2 5,3%	1 5,0%	11 7,4%
Déviations sur le verbe	26 28,6%	15 39,5%	5 25,0%	46 30,9%
Déviations sur le nom	10 11,0%	6 15,8%	3 15%	19 12,8%
Déviations sur le déterminant	4 4,4%	2 5,3%	0 0,0%	6 4,0%
Déviations sur le complément de N	3 3,3%	4 10,5%	4 20,0%	11 7,4%
Déviations sur la préposition ou conjonction	7 7,7%	1 2,6%	3 15,0%	11 7,4%
Structure déviante	0 0,0%	1 2,6%	0 0,0%	1 0,7%
Déviations multiples	33 36,3%	7 18,4%	4 20,0%	44 29,5%
Total	91 100,0%	38 100,0%	20 100,0%	149 100,0%

Tableau 10. Lieux de déviations phraséologiques non natives et natives (Bolly, 2011, p. 188)

En plus, parmi les *stratégies de surface* repérées dans les corpus natifs et non natifs, la *sélection erronée* d'un constituant au minimum représente 80% de l'ensemble. La sélection erronée d'un **constituant lexical** représente, quant à elle, 89% des déviations phraséologiques produites par les locuteurs néerlandophones, 86% par les natifs et 84% par les anglophones.

De toutes les recherches présentées, nous concluons que dans la production de collocations, la production de l'élément verbal présente un obstacle lexical majeur pour les apprenants d'anglais ou de français L2 et ce jusqu'à un stade avancé d'apprentissage.

Le regain d'intérêt pour le lexique et la grammaire se confirme via l'accroissement des études théoriques et empiriques pointant la nécessité d'en inclure une analyse descriptive (Nesselhauf, 2005 ; Bolly, 2011) de même que des modules visant l'acquisition de la compétence phraséologique en contexte (CECRL, 2001 ; Cavalla, 2005, 2008, 2009a, 2009b, 2009c ; González-Rey ; 2007b, 2010, 2018)

Tous les points évoqués précédemment nous ont permis de retenir les éléments nous servant de pistes heuristiques pour l'établissement de notre approche descriptive de l'erreur collocationnelle autant sur le plan lexical que grammatical.

Nous retenons des études précédentes que les collocations verbo-nominales (ou constructions verbo-nominales) représentent des obstacles à l'atteinte de la norme native, résultat vers lequel convergent les chercheurs et ce du point de vue :

- 1- de la forme (un choix non-attesté dans l'usage) : collocations non-congruentes (Nesselhauf, 2005) ; collocations boiteuses ou inexistantes (Anctil, 2010) ; déviations formelles (Bolly, 2011) ;
- 2- du sens (un choix attesté dans l'usage mais qui ne correspond pas au contexte d'énonciation) : déviation sémantique portant sur le sens technique, le sens délexical et le sens figuratif des verbes (Howarth, 1998b) ; emploi d'un collocatif valable, mais qui ne correspond pas au sens visé (Anctil, 2010) ; déviations contextuelles (Bolly, 2011) ;
- 3- et de l'usage préféré⁴⁷ : déviation quantitative (Bolly, 2011)

En plus de la forme lexicale du collocatif verbal, l'analyse des emplois grammaticaux⁴⁸ sont également pris en compte : modifications grammaticales (Howarth, 1998b) ; types de déviation par catégories grammaticales (Nesselhauf, 2005) ; catégorie

⁴⁷ Forsberg (2006, p. 61) parle de la fréquence d'emploi par catégories de SP et par niveau. L'approche adoptée dans ce cas-là est dite fréquentielle ou quantitative.

⁴⁸ Forsberg (2006), quant à elle, ne s'intéresse pas à la description de l'écart grammatical de la structure phraséologique, mais à l'emploi fréquent par niveau des SP grammaticales.

relevant du non-respect des contraintes d'emploi du collocatif (Anctil, 2010) ; localisation de la déviance en termes de catégories grammaticales (Bolly, 2011).

L'intérêt croissant que portent les chercheurs à l'analyse des erreurs collocationnelles est intimement lié à la nécessité de se référer à une norme. Le chapitre suivant porte sur deux principaux axes : l'un porte sur la notion de norme(s), notion qui est désormais employé au pluriel, et l'autre sur les formalités nécessaires à la description de l'erreur.

CHAPITRE IV

**Autour de la norme et de la
description de l'erreur :**

**Du concept *norme(s)* aux
erreurs collocationnelles**

CHAPITRE IV

AUTOUR DE LA NORME ET DE LA DESCRIPTION DE L'ERREUR : DU CONCEPT *NORME(S)* AUX *ERREURS* *COLLOCATIONNELLES*

Etant donné que notre travail de recherche traite de la description de l'erreur relative à la production des collocations sur la base d'un test de rappel (productif), nous sommes consciente du fait que la *norme* est la notion d'avant-garde. Ainsi, Toute erreur commise est considérée comme un écart par rapport à la norme, à l'usage normal qu'en font les LN. A cet égard, nous évoquons les définitions liées à la notion de norme et en énumérons les divers types. Nous terminons ce chapitre sur un aperçu rétrospectif sur la conception de l'erreur au travers des courants d'analyse.

1. La question de variations

La langue se définit comme étant un système de signes conventionnel commun à une communauté linguistique. Elle est régie par une dualité de systèmes : système invariable en assurant le caractère stable et ce à l'oral comme à l'écrit (Corbeil, 1980 ; Chaudenson, Mougeon et Béniak, 1993 ; Honveau, 1995 ; cité dans Anctil, 2010) ; et système variable favorisant des changements au niveau linguistique et notamment aux niveaux phonologique et lexical (Polguère, 2003 cité dans Anctil, 2010). La phraséologie, faisant partie du patrimoine d'une langue, est tout de même soumise à des variations linguistiques impliquant des modifications sémantiques sur l'axe diachronique⁴⁹.

⁴⁹ Cette affirmation découle de notre constat de la chronologie des faits sociaux entraînant des nuances sémantiques caractérisant les unités phraséologiques thésaurisées dans le dictionnaire *d'expressions et locutions* de Rey et Chantreau (2007).

Les facteurs variables qui en sont la cause, sont au nombre de cinq (Marquilló Larruy, 2003) :

- 1- La variation historique ou diachronique de la langue ;
- 2- La variation diastratique qui concerne la jonction des marques linguistiques et des facteurs sociaux ⁵⁰;
- 3- La variation diatopique qui a trait à la diversité communicative à travers les territoires géographiques. A titre d'exemple, les nuances de sens d'une même unité phraséologique à travers tout l'espace de la francophonie⁵¹ ;
- 4- La variation qui touche le canal oral ou écrit ;

A ces **variations** dites **externes**, s'ajoute une **variation interne** ou **variation inhérente** qui opère donc, par définition, au sein du système linguistique lui-même. Selon Gadet (1989, cité dans Marquilló Larruy, 2003, p. 40), les variations internes fonctionnent à l'intérieur de la langue où des formes, ou structures entrent en concurrence pour exprimer le même sens sans prétendre nécessairement à un effet de style : « *la montre que Pierre a vendue* » ou « *la montre qu'a vendue Pierre* ».

Linguistes et didacticiens sont unanimes à affirmer que les variations, élément caractéristique de la langue, contribuent à définir le concept de norme qui est loin d'être unique en raison de la pluralité des variations.

2. La question de la norme

Avant toute tentative pour définir la « norme », la moindre considération lexicologique découvre derrière le terme deux concepts, l'un relevant de l'observation, l'autre de l'élaboration d'un système de valeurs, l'un correspondant à une situation objective et statistique, l'autre à un faisceau

⁵⁰ Cette variation se rapproche de la variation diaphasique qui renvoie à la pluralité situationnelle rejoignant la notion de « registre de langue ».

⁵¹ Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Lamiroy et al. (2010) intitulé *Les expressions verbales figées de la francophonie*.

d'intentions subjectives. Le même mot, utilisé sans précaution, correspond à la fois à l'idée de moyenne, de fréquence, de tendance généralement et habituellement réalisée, et à celle de conformité à une règle, de jugement de valeur, de finalité assignée. (Rey, 1972, p. 5)

La mise en exergue de cette définition sommaire permet d'éventer le caractère pluriel de la norme. Comme il n'est pas possible d'en avoir une seule et unique définition, car il en existe plusieurs types, il y a lieu de les présenter dans la section suivante.

3. La diversité des types de norme

Comme il vient d'être énoncé, le concept *norme* donne lieu à une interaction simultanée des définitions sous-jacentes dans la mesure où il est impossible de le ramener à une seule conception. En voici un survol des différents types sur lesquels nous avons reposé dans notre thèse.

3.1. La norme descriptive, typique de l'approche descriptive, porte sur la mise en place explicite des régularités linguistiques. Se déclarant descriptive, la norme, dans ce cas là, est donc objective dès l'instant où le linguiste ou le lexicographe écarte toute tentative de jugement de valeurs. La norme dite objective repose également sur des approches statistiques et des relevés de fréquence de tel usage (Siouffi et Steuckhardt, 2007, cité dans Bolly, 2011, p. 111). Toutefois, l'objectivité totale liée à la norme descriptive n'est pas garantie et est à remettre en question dans la mesure où lors de la sélection de certains types de corpus (oraux/écrits, littéraires, journalistiques, usages sociolinguistiques ...), il est difficilement envisageable de ne pas tenir compte de la norme **subjective** ou **prescriptive** – dont il sera question dans le point suivant – qui entretient non seulement un rapport de complémentarité avec la **norme objective** ou **descriptive**

comme l'estime Gadet (2003, cité dans Bolly, 2011), mais aussi un rapport d'interaction mutuelle (Siouffi et Steuckhardt, 2007, cité dans Bolly, 2011).

3.2. La norme prescriptive, héritée de la grammaire normative, se veut **subjective**.

Cette norme repose essentiellement sur l'opposition binaire « ce qu'on doit dire » et « ce qu'on ne doit pas dire ». Elle pose, en outre, le principe que si un locuteur tend à parler une langue, il a à s'aligner sur le « bon usage » prenant sa source dans le style adopté par les grands auteurs. C'est généralement les puristes et certaines institutions comme l'Académie française, par exemple, qui s'attribuent la fonction de condamner certains usages par rapport à d'autres à partir d'ouvrages de référence. Au-delà des ouvrages comme ceux de la grammaire ou ceux de grands auteurs, les dictionnaires sont aussi d'excellents indicateurs en matière de norme car ils ont pour fonction « de fournir à ses usagers une référence sur la norme. » (Rey, 1983, p. 558 ; cité dans De Villers, 2005, p.21)

En ce qui nous concerne, le fait d'interroger simultanément les deux normes nous est inéluctable du fait que nous partons de notre jugement de valeur pour décrire une erreur liée à la production des collocations (norme subjective), en le fondant sur des données issues de la linguistique de corpus⁵² (norme objective).

Nous en venons maintenant à la troisième norme qui est typiquement pédagogique : *normes pédagogiques*.

3.3. Les normes pédagogiques Nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur la marque du pluriel que prend ce concept en comparaison des deux normes précédentes. Relevant de l'interlangue, les *normes pédagogiques*, dont Valdman (1967, cité dans Gass, Bardovi-Harlig, Magnan et Walz, 2002) est à l'origine de

⁵² Nous renvoyons le lecteur au chapitre VII, sous 7 pour plus d'informations.

l'apparition, sont une suite d'étapes progressives par lesquelles passe tout apprenant de LC désireux d'atteindre *la norme native*. Gass et al. (2002) en donnent une définition claire et laconique :

Briefly, a pedagogical norm is a combination of language system and forms selected by linguists and pedagogues to serve as the immediate language target, or targets, that learners seek to acquire during their language study. In other words, pedagogical norms represent a mid-point, or series of mid-points, for learners as they progress toward acquiring native language norms. In the professional literature, they have been applied to teaching grammar, vocabulary, sociolinguistic differences, and notions of communicative competence. (p. 3)

Ceci étant, il convient donc d'arranger l'enseignement d'un point particulier de la norme (grammaire, vocabulaire, un point socio-culturel, thème de communication) pour un niveau particulier de langue. Or, si cette perspective semble simple en théorie, il n'en reste pas moins que sa mise en application se plie à nombre de variables :

Pedagogical norms are simple in concept : select and teach a form of language that is acceptable to native speakers but easier than the full native language system. Putting that apparently simple concept into practice, however, is quite complex, because, as Valdman explains « pedagogical norms are not static » (Valdman 1989 : 16) ; they shift as languages evolve, as international expectations for learner speech mature, and as learners progress in their second language development. (p. 3)

En effet, la mise en place des normes pédagogiques passe essentiellement par quatre principes (Valdman, 1989, p.21 ; cité dans Gass et al., 2002) :

- Refléter l'usage effectif de la langue par les locuteurs natifs en situation de communication authentique, ce qui correspond au concept de *norme objective* ;
- Etre conformes à l'image idéalisée que les locuteurs natifs ont de leur usage langagier ; ceci équivaut à la *norme subjective* ;

- Etre conformes aux attentes des deux types de locuteurs natif et non-natif à l'égard du comportement langagier qui convient aux locuteurs non-natifs ;
- Prendre en compte les facteurs du processus d'apprentissage de la LC.

Cela revient à dire que pour décrire et expliquer une conduite langagière non-native, la nécessité de mettre en présence les trois normes s'impose. Il en ressort que, par rapport à un système latent, les erreurs fournissent des indices visibles de « où en est le processus d'apprentissage », à partir desquels l'instauration de la norme pédagogique se révèle faisable. A l'origine de l'avènement de nombre de courants, la notion d'*erreur* a connu, au fil des courants, des ajustements théoriques et méthodologiques ayant trouvé leur application dans les travaux sur l'acquisition. Nous en faisons un tour d'horizon dans les pages qui suivent.

4. Aperçu rétrospectif sur la conception de l'*erreur*

Le concept *erreur* a subi, à travers les courants d'analyses, des évolutions définitionnelles et méthodologiques. Nous présentons ci-après un bref survol rétrospectif de trois courants de recherches visant l'examen de l'erreur : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs, et les travaux sur les interlangues.

4.1.L'analyse contrastive

Ce courant d'analyse a vu le jour dans les années 50 sur la base des travaux de Fries et Lado et a pris son essor dans le contexte d'enseignement des langues secondes. Son fondement d'analyse repose sur l'*a priori* : Marquilló Larruy (2003) mentionne que son objet d'étude consiste en le relevé des différences et similitudes de deux systèmes linguistiques en présence, d'où il est possible de pronostiquer les erreurs. D'orientation behaviouriste, l'analyse contrastive souligne que s'il y a échec d'apprentissage, c'est que le transfert des habitudes acquises en L1 vers la L2 a échoué. En plus, c'est avec cette méthode behaviouriste

que sont apparus deux concepts phares diamétralement opposés : (i) le transfert négatif, i.e. les divergences systématiques identifiées induisent le transfert négatif – appelé aussi interférences – ce qui engendre la production de formes erronées, et (ii) le transfert positif qui a lieu quand il y a rapprochement entre deux systèmes linguistiques, ce qui favorise l'apprentissage et provoque la production de formes correctes (Gaonac'h, 1991). L'erreur est donc tenue pour un échec et est considérée comme un acte négatif et condamnable.

Par ailleurs, les chercheurs ont largement reproché à l'analyse contrastive ce mode d'analyse essentiellement *a priori* et conjectural car elle prédit des erreurs qui ne sont jamais produites par les apprenants (Marquilló Larruy, 2003) et ne traite pas les difficultés observées sur le terrain (Py, 1989) résultant de l'attitude de l'apprenant vis-à-vis des deux systèmes linguistiques LS et LC et de leurs influences mutuelles. Entre donc dans cette dynamique la connaissance partielle et provisoire qu'a l'apprenant du système de la LC se traduisant par une analyse intralinguistique. Toutefois, Py (1989) souligne que plutôt que d'être une analyse *a priori*, le courant contrastiviste doit s'inscrire dans une mouvance explicative *a posteriori* qui tient compte du système d'apprentissage de l'apprenant.

En rupture avec la vision catastrophiste et négative liée traditionnellement à l'erreur, sous l'analyse contrastive, les courants *analyse d'erreurs* et *interlangues* lui attribuent un rôle constructif et didactique et ce en renseignant sur le stade d'acquisition où se situe l'apprenant ; elle est désormais vue comme un indice de l'avancement de l'acquisition plutôt qu'une faille dans la compétence.

Deux principes phares ont orienté le déroulement de notre recherche : l'un découle de l'analyse des erreurs qu'est l'établissement d'une typologie des erreurs liées à la production de collocations ; l'autre est du ressort des travaux sur l'interlangue consistant en la mise en présence des structures normées et des productions déviantes ainsi que des productions

correctes en tentant de rendre compte de « l'état synchronique » du système linguistique de l'apprenant au moment de la production. Nous commençons par les principes méthodologiques caractéristiques de l'analyse des erreurs (AE) et enchaînons avec ceux concernant les travaux sur l'interlangue (IL).

4.2.L'analyse des erreurs (AE)

Sous l'AE, les erreurs sont recueillies et inventoriées *a posteriori* contrairement à l'analyse contrastive (AC) qui repose sur un mode de description *a priori*. En d'autres termes, si l'AC anticipe sur les types d'erreurs qui puissent être commises depuis une analyse comparative entre deux systèmes linguistiques LS et LC (peu importe qu'ils soient proches ou lointains) en prenant pour seule cause des erreurs les interférences inter-systémiques (Kübler, 1995, chapitre 1, cité dans Bolly, 2011) l'AE a pour point de départ des productions effectives d'apprenants à partir desquelles il est possible de tracer l'itinéraire d'acquisition et ce en s'intéressant autant aux erreurs produites, qui donnent lieu à l'élaboration de typologies, qu'aux formes correctes (Porquier et Frauenfelder, 1980 ; Ellis, 1994). Ainsi, l'un des points forts les plus notables de l'AE est le fait de rendre compte du stade interlangagier des apprenants : l'étape d'explication des erreurs a donc pour objectif de « décrire les grammaires intériorisées⁵³ à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, propriétés, les modalités de leur développement » (Besse et Porquier, 1984, p.216, cité dans Marquilló Larruy, 2003, p. 73).

L'un des principaux apports de l'AE à la recherche est la mise en place des étapes méthodologiques qui semblent faire l'unanimité des chercheurs (Corder, 1974, cité dans Ellis, 1994 ; Gass et Selinker, 2001 ; cité dans Anctil, 2010) :

⁵³ Le terme de *grammaire intériorisée* parmi tant d'autres, va dans le même sens que le terme *interlangue* proposé par Slinker en 1972.

- 1- Constitution/ sélection du corpus d'analyse ;
- 2- Repérage de l'erreur ;
- 3- Description des erreurs ;
- 4- Explication des erreurs ;

Gass et Selinker (2001, cité dans Anctil, 2010) ajoutent une cinquième étape qui est fondée sur le calcul et la fréquence par type d'erreurs. En ce qui nous concerne, la prise en compte du traitement quantitatif des erreurs est essentielle en ce que cela aidera à expliquer les erreurs les plus fréquentes et qui semblent faire obstacle aux apprenants.

4.2.1. Constitution/sélection du corpus d'analyse

Il va de soi que sans corpus d'analyse aucune étude ne pourra être dressée. Beaucoup d'auteurs se penchent sur la question de la constitution du corpus et des modalités de sélection. Cette étape étant cruciale, nous expliquons en détail les inspirations méthodologiques ayant eu des incidences sur notre constitution de corpus.

4.2.2. Le repérage de l'erreur

Le repérage de l'erreur est une étape qui confronte une structure déviante et une structure normée (Corder, 1981 ; Cuq, 2003) donnant lieu à la reconstruction de l'énoncé ou d'un fragment du texte. Il découle de cette comparaison les étapes suivantes : (i) déterminer la portée de l'erreur (celle qui fait l'objet d'analyse) ; (ii) proposer une/des correction(s) de la zone problématique (la phase de restitution/ reconstruction de l'énoncé) en fonction de la norme native⁵⁴ ; (iii) cerner la partie affectée par l'erreur (classification des erreurs en fonction du système langagier). Cette étape est le fait de l'inférence du sens qu'a voulu exprimer l'apprenant qui se réalise, essentiellement, à partir de l'énoncé produit et du contexte

⁵⁴ On doit le terme « *reconstructed utterances* » à Corder (1981), alors que Debyser et *al.* (1967) est à l'origine du terme *restitution*.

de production. L'enjeu de cette étape consiste à proposer une forme ou des formes qui soi(en)t la/les plus représentative(s) et la/les plus fidèle(s) possible à la forme que voulait construire à l'origine l'apprenant. La reconstruction est donc fonction de l'interprétation que fait le correcteur de l'énoncé retenu. Corder (1974, cité dans Ellis et Barkhuizen, 2005) envisage deux types de reconstructions : la reconstruction sûre –formulée après avoir interrogé l'apprenant- et les reconstructions plausibles –celles formulées sur la base de l'interprétation du correcteur –. La reconstruction sûre n'est pas toujours envisageable car il n'est pas possible à tous les chercheurs d'avoir accès aux apprenants. Les reconstructions plausibles, impliquent, quant à elles, une grande part de subjectivité car elle repose sur l'interprétation du correcteur ; ce qui donne lieu à la formulation d'hypothèses. La/les reconstructions d'influence subjective formulées par le correcteur se répercutant inévitablement sur la description de l'erreur, et notre travail s'inscrivant dans le cadre de la description d'un axe privilégié du lexique-grammaire, soit les collocations, nous avons, pour notre part, choisi de faire recours à des données objectives pour neutraliser l'effet dominant de la subjectivité.

4.2.3. Description de l'erreur

Cette étape jugée cruciale, repose essentiellement sur la classification des erreurs relevées lors de l'étape précédente. Sans classification d'erreurs, il s'avère délicat de poser des hypothèses sur les éventuelles sources d'erreurs. Cette étape permet de déceler les lacunes (ressenties ou latentes) dans la production des apprenants, ce qui permettra à l'enseignant d'intervenir méthodologiquement sur les carences et d'y remédier afin d'en prévenir la fossilisation (Marquilló Larruy, 2003). Les chercheurs portant un intérêt crucial à cette procédure, plusieurs classifications sont proposées.

Une des classifications ayant inspiré la classe de langue revient à Corder (1967/1980) distinguant *les erreurs de performance*, qui sont non-systématiques, et *les erreurs de*

compétence, qui font système chez l'apprenant. *Les erreurs de performance* sont aléatoires et attribuables à des états d'âme passagers (fatigue, manque de motivation, le stress, etc.) mais sont immédiatement rectifiables par le locuteur/scripteur. *Les erreurs de compétence* sont les indices de l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire elles reflètent le stade d'acquisition où en est arrivé l'apprenant. Corder (1974, cité dans Ellis, 1994) va plus loin en concevant une classification des erreurs liées à la catégorie des *erreurs de compétence* : (i) *les erreurs présystématiques* sont produites par l'apprenant quand il n'est pas capable d'identifier l'erreur; (ii) *les erreurs systématiques* : le système découvert par l'apprenant n'est pas encore en adéquation avec le système de la langue cible ; (iii) *les erreurs post-systématiques* : le système approprié par l'apprenant coïncide avec les règles de la langue cible mais les erreurs résultent de difficultés d'application. Corder (1967) et Marquilló Larruy (2003) notent également que la production d'erreurs n'est pas la manifestation d'une connaissance erronée du système de la langue et, pareillement, la production de formes correctes n'est pas non plus le garant de la connaissance adéquate de la langue par l'apprenant.

Une deuxième classification tient compte de la dichotomie *erreurs récurrentes* et *erreurs isolées* qui tente de révéler les erreurs qui se reproduisent à un stade particulier de l'appropriation reflétant la compétence transitoire de l'apprenant et de les distinguer des erreurs « accidentelles » (Marquilló Larruy, 2003 ; Anctil, 2010). Par ailleurs, Anctil (2010) souligne le caractère limité d'une telle classification dans le cas d'analyse des erreurs lexicales en raison du caractère variable, hétérogène et individuel qui caractérise chaque erreur de choix d'une unité lexicale précise par opposition aux erreurs grammaticales ayant un statut régulier et généralisable (Granger et Monfort, 1994). En effet, les chercheurs s'intéressant à la description longitudinale de la compétence des apprenants s'occupent, dans l'ensemble des cas, des erreurs grammaticales et de leur récurrence/fréquence d'apparition à

travers une succession de stades car elles constituent des indices concrets sur l'évolution et la transition de la compétence langagière⁵⁵.

Une troisième classification concerne la catégorisation en éléments linguistiques (Ellis, 1994). Le principe de classifications linguistiques a été suivi par nombre de chercheurs. Burt et Kisparsky (1972, cité dans Ellis, 1994) s'adonnent à une classification qui tient compte des structures syntaxiques de l'anglais (*Skeleton of English clauses*), des auxiliaires (*The auxiliary system*), des constructions passives (*passive sentences*), des conjonctions de subordination qui marquent le temps (*temporal conjunctions*), propositions complétives (*sentential complements*). Chacune des classes identifiées se laisse subdiviser en d'autres sous-classes. Politzer et Ramirez (1973, cité dans Ellis, 1994) optent pour une catégorisation plus générale du point de vue de la morphologie, de la syntaxe et du lexique. Duskova (1969, cité dans Ellis, 1994) et Richards (1971b, cité dans Ellis, 1994) ont proposé des taxonomies respectives de leurs objectifs d'étude : la répartition à laquelle a procédé Richards concerne les groupes des verbes (*verb groups*), les prépositions (*prepositions*), les articles (*articles*), et la phrase interrogative (*questions*) ; la quantification des erreurs n'entre pas en ligne de compte. La classification de Duskova s'intéresse, quant à elle, à l'aspect quantitatif en fréquence des erreurs relevées que sont : erreurs d'articles (260 erreurs) (*errors in articles*), erreurs de vocabulaire (233 erreurs) (*errors in lexis*), erreurs de morphologie (180 erreurs) (*errors in morphology*), erreurs de syntaxe (54 erreurs) (*errors in syntax*), erreurs par rapport à l'ordre des mots (31 erreurs) (*errors in word order*). L'une des plus intéressantes classifications linguistiques est celle de Chamot (1978, 1979, cité dans Ellis, 1994) ; son étude longitudinale porte sur l'acquisition de l'anglais par des bilingues français/espagnol. Les principales difficultés ressenties dans les productions écrites analysées sont : l'omission des constituants (*omission of constituents*), les formes verbales (*verb forms*), la formation des

⁵⁵ Cf. Bartning et Schlyter (2004).

phrases (*sentence formation*), les articles et les prépositions. Chamot souligne qu'il est difficile de définir la compétence transitoire de l'apprenant en fréquence d'erreurs car l'une des principales difficultés linguistiques relevées, à savoir l'omission des constituants, ont sensiblement baissé sur une période de 44 mois alors qu'à d'autres niveaux, comme la formation des phrases interrogatives, de légers progrès se font sentir.

La principale raison qui a motivé notre choix est que l'intérêt de ce type de taxonomie réside dans la possibilité du chercheur de quantifier les erreurs et déceler/décrire en détail les principaux problèmes que posent certains éléments de langue (Ellis, 1994).

Par ailleurs, nous tenons à ajouter que, outre le choix de la classification linguistique, nous nous sommes réclamée d'une classification descriptive conçue par Dulay, Burt et Krashen (1982, cité dans Ellis, 1994). Cette classification a ceci de particulier que ses descripteurs reposent essentiellement sur les stratégies de surface (*surface strategy taxonomy*) : (i) omission (*omissions*) : l'absence d'un item qui devrait apparaître dans un énoncé bien formé comme par exemple *she sleeping* ; (ii) ajout (*additions*) : la présence d'un item qui ne devrait pas apparaître dans un énoncé bien formé comme à titre d'exemple *we didn't went there* ; (iii) mésinformation (*misinformation*) : l'usage d'un mot ou d'une structure erronés comme *the dog ated the chicken* ; (iv) ordre erroné des mots (lexicaux ou grammaticaux) (*misordering*) : position erronée d'un mot ou d'un groupe de mots dans l'énoncé, à titre d'exemple *what daddy is doing ?* Cette classification en stratégies de surface a le mérite de rendre compte des processus cognitifs activés par les apprenants dans leur construction de l'interlangue à l'étape même de description.

4.2.4. Explication de l'erreur

Cette étape post description vise à expliquer les sources et les causes des erreurs. Selon Taylor (1986, cité dans Ellis, 1994), les sources des erreurs peuvent être d'ordre :

- *psycholinguistiques* : ce type d'explication concerne la nature de la connaissance du système de la L2 identifiée chez l'apprenant, ainsi que les difficultés rencontrées lors de la production ;
- *Sociolinguistiques* : ce type d'explication a à voir avec les problèmes liés à la capacité des apprenants à mettre en accord leur production langagière avec le contexte social ;
- *Epistémiques* : ce type de sources concerne l'insuffisance décelée chez l'apprenant des connaissances du monde ;
- *Discursives* : les sources de type discursif ont trait avec l'organisation de l'information en un discours cohérent.

Les recherches en acquisition de la L2 se penchent traditionnellement sur le premier type de sources (Ellis, 1994 ; Ellis et Barkhuizen, 2005). Deux sources d'erreurs sont communément évoquées en recherches acquisitionnelles :

- 1- les erreurs d'origine *interlinguale* résultant de transfert négatif ou d'interférence (transfert d'une forme existante de la LS dans l'interlangue) ;
- 2- les erreurs d'origine *intralinguale* ayant un rapport avec l'action développementale de la compétence langagière (développement interlangagier) ;

En plus, les chercheurs ont identifié d'autres sources à l'origine des erreurs commises :

- 1- les erreurs uniques (*unique* selon les termes de Dulay et Burt, 1974b, cité dans Ellis, 1994) : ce sont les erreurs qui ne sont attribuables ni à des erreurs interlinguales ni à des erreurs développementales (intra-langagières) ;
- 2- les erreurs induites par une mauvaise compréhension des consignes (*induced error* selon les termes de Stenson, 1974, cité dans Ellis et Barkhuizen, 2005), (Astolfi, 1997) ;

Généralement, les deux sources qui retiennent l'attention des chercheurs sont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Les erreurs interlinguales ou interférences représentent un axe de recherche privilégié par les behaviouristes et les tenants de la méthode contrastive (Ellis, 1994 ; Gaonac'h, 1991 ; Marquilló Larruy, 2003) qui reconnaissent dans la forme déviante le transfert négatif des habitudes de la LS ; un tel mode d'analyse se veut prédictif (il prédit les erreurs que les apprenants puissent commettre à partir des données contrastives émanant de la LS et de la LC).

Par ailleurs, si le processus de transfert ou l'interférence, étant interlingual de source, est reconnu comme appartenant au courant behaviouriste selon les behaviouristes eux-mêmes, ce principe est actuellement repensé par les cognitivistes :

It should be noted, however, that subsequently researchers have come to recognize that the correlation between behaviourism and transfer errors on the one hand and mentalism and intralingual errors on the other is simplistic and misleading. Transfer is now treated as a mental process in its own right (Ellis, 1994, p. 60).

Le traitement des erreurs intralinguales tient de l'approche constructiviste, d'après laquelle le processus d'acquisition de la LS se trouve semblable au processus d'apprentissage de la LC. Les partisans de l'approche « cognitive » arguent de cela que les erreurs détectées lors du processus d'appropriation, selon que le statut est langue maternelle ou langue seconde/étrangère, sont également de nature similaire : « errors were predicted to be similar to those found in L1 acquisition because learners actively construct the grammar of an L2 as they progress (i.e. they are intralingual). » (Ellis, 1994, p. 60). A cet effet, quatre des principaux critères intralinguaux relevés par James (1998, cité dans Ellis et Barkhuizen, 2005) et qui font consensus, sont de différentes sortes :

- **Surgénéralisation** (*over-generalization*) : ce mécanisme se met en jeu dans la mesure où l'apprenant produit une structure déviante sur la base de structures

découvertes dans la LC, par exemple : cheval → *chevals (surgénéralisation de la règle d'usage du pluriel) ;

- **Sous-généralisation** (*under-generalization*) : ce critère se définit comme l'application incomplète des règles ;
- **Ignorance des restrictions collocationnelles** (*overlooking co-occurrence restrictions*) : même synonymes, certains mots (bases ou collocatifs) ne sont pas substituables pour former des collocations possibles ;
- **Système de simplification** (*system-simplification*) : ce mécanisme consiste dans la substitution d'une forme simple à une forme composée.

A ces critères s'ajoutent des stratégies liées à une manipulation impropre du système linguistique (James, 1998, cité dans Anctil, 2010) :

- l'utilisation d'un quasi-synonyme, d'un hyperonyme, d'un antonyme⁵⁶ ;
- le néologisme (l'invention d'un mot) ;
- l'emprunt direct à une autre langue et la traduction littérale (appelés respectivement *borrowing* et *transfer* au sens de Corder, 1983, cité dans Ellis et Barkhuizen, 2005) ;
- la paraphrase et la périphrase.

Pour ce qui est des deux premiers critères, Porquier et Frauenfelder (1980) préfèrent les fusionner dans l'unique étiquette *généralisation analogique* : « [...] des phénomènes de généralisation analogique, comparable à ceux observés dans l'acquisition de la langue maternelle (" j'ai perdu ", " y a pas personne "). » (Porquier et Frauenfelder, 1980, p. 34).

Par ailleurs, James (1998, cité dans Ellis et Barkhuizen, 2005) affirme que les erreurs intralinguales sont le reflet des stratégies d'apprentissage mobilisées par l'apprenant :

⁵⁶ Au lieu de donner un collocatif – donc une forme lexicale – traduisant l'opposition d'opinion, l'apprenant fait recours à une forme grammaticale négative : *je ne partage pas ton avis* au lieu de *je suis d'un avis opposé*. – L'exemple a été extrait du corpus et est légèrement modifié. –

« intralingual errors reflect the operation of learning strategies that are universal, i.e. evident in all learners irrespective of their L1. ». (p. 65)

Plutôt que de parler *stratégies d'apprentissage*, concept qui fut longtemps dissocié de celui *stratégies de communication* (cf. Frauenfelder et Porquier, 1979 ; Tarone, 1980, cité dans Véronique, 1992, et dans Suso López, 2001), Bialystok (1990, cité dans Véronique, 1992, et dans Suso López, 2001) préfère d'opérer une dichotomie entre *stratégies de mise en œuvre des connaissances (knowledge-based strategies)* et *stratégies de contrôle (control-based strategies)*. D'après elle, une nette distinction entre *stratégies d'apprentissage* et *stratégies de communication* n'est pas opérationnelle et est difficile à appliquer. Par définition, les stratégies de mise en œuvre des connaissances (ou de production au sens de Tarone, 1980, cité dans Pochard, 1994) sont des manifestations langagières fondées sur la connaissance de la langue. Font partie de cette catégorie les circonlocutions, les créations lexicales (Bialystok et Sherwood Smith, 1985, cité dans Véronique, 1992), l'interférence, les néologismes⁵⁷ (Bialystok et Sherwood Smith, 1985, cité dans Pochard, 1994). La seconde catégorie⁵⁸ concerne les tentatives de maintien de la production quand il y a un déficit dans le répertoire langagier pour prévenir l'échec de communication. De cette seconde catégorie relève l'interférence⁵⁹ (le transfert d'une forme de L1 dans le système interlangagier) et les stratégies d'évitement (changement du sujet de la conversation, ...).

Les chercheurs notent, toutefois, qu'une division étanche entre les sources identifiées ou les stratégies mises en œuvre s'avère problématique car une erreur s'expliquerait, plutôt

⁵⁷ Pochard (1994) mentionne que les stratégies de mise en œuvre des connaissances (Bialystok & Sherwood Smith, 1985) relèvent des « opérations intrapsychiques » se trouvant à côté du processus de « mémorisation » dans le même classement (Pochard, 1994, p. 405)

⁵⁸ Pochard (*Ibid.*) classe, parmi « les opérations interpsychiques », les stratégies de contrôle impliquant « le copilotage » de l'interlocuteur (autrement appelées *stratégies de sollicitation* par Frauenfelder & Porquier, 1979 ; cité dans Véronique, 1992).

⁵⁹ Véronique (1992) fait remarquer que le processus de transfert peut découler soit d'une stratégie de contrôle soit d'une stratégie de mise en œuvre des connaissances en cas de connaissances incomplètes en L2.

que par un seul paramètre, par l'une ou l'autre des différentes variables explicatives citées ci-dessus :

« One problem with such a list that it is not always clear which strategy is responsible for a particular error. » (Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 66)

« Errors can have more than one source. » (Ellis, 1994, p. 62)

« [...] la plupart des linguistes n'invoquent que deux sources d'erreurs possibles – interlinguale et intralinguale – alors qu'une proportion importante des erreurs permettent les deux interprétations. » (Granger et Monfort, 1994, p. 8)

La tâche d'explication n'est pas facile à exécuter car elle est tributaire de l'interprétation que fait le chercheur ou l'enseignant de l'erreur. Malgré les recommandations des chercheurs vis-à-vis de l'usage de l'une ou l'autre des sources d'erreurs, il reste encore difficile de les appliquer, les erreurs pouvant être de nature multiple plutôt que de résulter d'une seule source d'erreurs.

4.3. Les travaux sur les interlangues

Le concept d'*interlangue* a été inauguré par Selinker (1972, cité dans Marquilló Larruy, 2003) entraînant par la suite une vague de termes : *système intermédiaire* (Py, 1980, cité dans Marquilló Larruy, 2003), *systèmes approximatifs* (Nemser, cité dans Porquier et Frauenfelder, 1980 ; Marquilló Larruy, 2003), *français approché* (Noyau, cité dans Porquier et Frauenfelder, 1980), *langue de l'apprenant* (Vogel, 1995, cité dans Marquilló Larruy, 2003) et *dialectes idiosyncrasiques* (Corder, cité dans Porquier et Frauenfelder, 1980 ; Marquilló Larruy, 2003). Cette variété d'appellations montre l'intérêt que portent les chercheurs au système langagier en construction de l'apprenant et ce en se situant dans une tendance psycholinguistique. L'interlangue consiste en grammaires mentales se manifestant

dans la mise en jeu des stratégies d'apprentissage (Ellis, 1994). En effet, l'apprenant, dans son parcours d'appropriation, élabore constamment des hypothèses susceptibles de validation ou d'invalidation constituant les grammaires mentales ou intériorisées. « Le laminage » des hypothèses confère au système linguistique propre à l'apprenant un caractère transitoire semblable à celui du locuteur natif d'où la remise en cause de la notion d'erreur (Corder, 1981 ; Jakobovits, 1970 ; Cook, 1971, cité dans Ellis, 1994). Ainsi, ce qui est considéré comme « erreur » a un positionnement par rapport à la norme ou aux normes de la LC et non par rapport aux grammaires intériorisées par l'apprenant. En plus, l'une des incidences de la conception interlangagière sur l'analyse du système linguistique respectif des apprenants est que l'acquisition de la L2 est caractérisée par un système de complexification et non par un système de simplification ; le laminage d'hypothèses établies résulte en la complexification de l'interlangue :

L2 acquisition involves a *recreation* rather than a *restructuring continuum* ; that is, the starting point is not the full L1 which is gradually replaced by L2 rules and items, but a simple, reduced system of the L1, which is gradually complexified. (Ellis, 1994, p. 352)

L'approche qui a marqué l'interlangue est de nature longitudinale ; elle s'intéresse à l'observation du système linguistique de l'apprenant sur une période plus ou moins longue dans le but de rendre compte du développement interlangagier (Marquilló Larruy, 2003). Par ailleurs, Ellis (1994) mentionne qu'il existe deux types d'interlangue : *une interlangue* représentant « l'axe synchronique » de la langue de l'apprenant, soit un stade particulier de son apprentissage ; et *l'interlangue* constituant « l'axe diachronique ou longitudinal » de son système linguistique, donc des interlangues, perçues comme un continuum (*interlanguage continuum*) :

It is used to refer to both the internal system that a learner has constructed at a single point in time ('an interlanguage') and to the series of interconnected systems that

characterize the learner's progress over time ('interlanguage' or 'the interlanguage continuum'). (Ellis, 1994, p. 350)

En outre, le mérite revient aux précurseurs des travaux sur l'interlangue de mettre en jeu l'analyse des productions correctes en parallèle aux productions erronées à des fins d'élucidation des processus d'acquisition (Corder, 1981). Les processus impliqués, à juste titre, dans un processus d'acquisition sont identifiés par Selinker (1972, cité dans Ellis, 1994) et sont au nombre de cinq :

- 1- le transfert langagier. Se produit ce processus lorsque certains des éléments, des règles, des sous-systèmes de la L1 sont transférés dans l'interlangue ;
- 2- le transfert d'instruction. Quelques-uns des éléments d'interlangue sont le fait des instructions d'enseignement reçues ;
- 3- les stratégies d'apprentissage de la L2 ;
- 4- les stratégies de communication en L2 ;
- 5- processus de surgénéralisation. Certains éléments identifiés dans l'interlangue dérivent de la surgénéralisation des règles et propriétés sémantiques de la LC.

Un autre concept concomitant de l'interlangue est celui de *fossilisation* (Selinker, 1972, cité dans Ellis, 1994 ; Marquilló Larruy, 2003). La fossilisation est, par définition, une forme agrammaticale en vertu de la/des norme(s) de la LC qui se fige dans l'interlangue et ne fait pas l'objet de correction. A cet égard, Frauenfelder, Noyau, Perdue et Porquier (1980) ont écrit que Selinker (1972) a remarqué que

au cours du processus d'apprentissage, tous les apprenants ont tendance à fossiliser au moins certaines formes ou certaines parties de leur grammaire : sont fossilisables les éléments, les règles et les sous-systèmes que les locuteurs d'une L1 donnée tendent à conserver dans leur IL orientée vers une langue cible donnée, quel que soit l'âge de l'apprenant ou les données qu'il reçoit de la langue cible. (p. 48)

Ainsi, les erreurs récurrentes seraient dues au transfert d'éléments : des éléments de la LC et de la LS coexistent, c'est-à-dire des formes de production de la LS viennent impacter et parasiter l'interlangue de l'apprenant.

Ce chapitre traitant de l'erreur et de la notion corollaire qu'est la norme ainsi que les pages précédentes nous ont permis de présenter les concepts clés qui nous serviront de cadre méthodologique et qui entreprendront notre champ d'action empirique. Nous verrons dans les chapitres suivants au travers de notre méthodologie le statut des collocations dans l'enseignement/apprentissage en classe de L2.

Chapitre V

Collecte et traitement des données issues du questionnaire

CHAPITRE V

COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE

Notre cadre conceptuel du travail nous a permis d'orienter notre réflexion méthodologique. Dans ce chapitre, nous dressons un état des lieux de l'enseignement/apprentissage du lexique au sens large, et de la phraséologie au sens restreint. Nous expliquons plus bas les modalités de la passation du questionnaire, décrivons la population auprès de laquelle nous avons mené notre enquête, enchainons avec la présentation et l'analyse des données et finissons avec une synthèse et discussion des résultats obtenus.

1. Modalités de la passation du questionnaire

Le questionnaire est l'un des instruments de notre investigation sur le terrain. Le questionnaire que nous avons élaboré est destiné aux apprenants de première année et comporte deux parties :

- 1- la première concerne des informations d'ordre général portant, entre autres, sur si les apprenants ont reçu une formation explicite sur quelques composantes du lexique en prenant appui sur la théorie linguistique **Sens-Texte**. Les composantes en question consistent en **la polysémie/la monosémie, le sens propre/le sens figuré, l'homonymie, la synonymie, l'antonymie, le régime (transitivité, intransitivité), les actants sémantiques, les expressions idiomatiques et les collocations** ; ainsi que sur le degré de leur satisfaction par rapport à la formation reçue. L'intérêt de cette investigation est de savoir si les apprenants ont été placés tout au long de leur parcours scolaire en situation de considérer le mot, pris comme unité lexicale simple, dans son rapport à l'énoncé par l'intermédiaire de la syntaxe car chaque mot étudié est censé être envisagé dans son profil « syntactico-

sémantique préférentiel » (Veniard, 2012) ; ce qui permettra, par la suite, de nourrir des réflexions « idiomatiques » sur l'axe syntagmatique restreint (collocations et expressions idiomatiques) par opposition à celui libre. **Les collocations et expressions idiomatiques**, faisant partie de la compétence lexicale et constituant à elles seules des réseaux arbitrairement préférentiels de combinaisons lexicales, se sont aussi taillé une place importante dans cette investigation. La raison pour laquelle nous nous sommes donné le droit d'introduire les collocations et les expressions idiomatiques dans cette première partie de l'investigation est que ces dernières sont considérées comme des entités : (i) qualifiées par « la sémantique idiomatique » (Rey, cité dans González-Rey, 2015, p. 61) et par des propriétés logico-sémantiques⁶⁰ au même titre que les unités lexicales simples et (ii) ayant leur intégrité syntaxique au même titre que les combinaisons libres.

2- La seconde partie du questionnaire nous permet une réflexion poussée sur l'aptitude des apprenants à connaître des faits sur les combinaisons lexicales arbitraires. Cet axe de l'enseignement/apprentissage du français pourtant indispensable pour l'accroissement des connaissances lexicales, comme le soulignent Bogaards (1994), Chapelle (1999), Graves (2014), Meara (1996), Murphy (2003) et Tremblay (2009), est marginalisé en contexte d'enseignement algérien. De ce fait, pour mesurer les connaissances des apprenants par rapport aux spécificités linguistiques (polylexicales, syntaxiques et sémantiques) et pragmatiques caractérisant l'axe syntagmatique restreint de la langue, à savoir les collocations et les expressions idiomatiques, nous nous sommes appuyée sur les critères de reconnaissance établis par González-Rey (2015, p.62). Bien que notre

⁶⁰ Nous visons notamment par cette propriété sémantique les collocations lexicales.

travail de recherche se penche sur la problématique de l'enseignement/apprentissage des collocations, il nous est apparu judicieux d'inclure les expressions idiomatiques et ce en vue de mesurer le degré de prise de conscience par les apprenants des propriétés idiomatiques qui opposent ces regroupements intraphraséologiques une fois rencontrés en discours.

2. La population

La population visée est composée d'un groupe d'étudiants de première année licence français de l'université de Batna II (= 50). Les participants sont plus de sexe féminin que de sexe masculin (39 femmes, 11 hommes). La moyenne d'âge des participants est de 22 ans (une majorité âgée dans la vingtaine). Tous des locuteurs arabophones⁶¹.

3. Présentation et analyse des résultats

Dans cette sous-section, nous présentons les réponses des apprenants universitaires aux questions sur lesquelles ils ont été sondés. Nous rappelons que la première partie du questionnaire a pour but de nous renseigner sur la formation antérieure sur le lexique qu'ils auraient reçue tout au long de leur parcours scolaire (au primaire, collège, lycée) ainsi que sur la qualité de la formation. Les étiquettes *formation indisponible* et *formation disponible* sont remplacés respectivement par les signes (-) et (+) utilisés dans le questionnaire. Nous avons rencontré des cas où aucune réponse n'a été donnée. Au risque de tomber dans la répétitivité, nous présentons les résultats sous forme de graphiques pour une meilleure lisibilité à partir du numéro 3.1.2. L'arrondissement des pourcentages se fait automatiquement dans les graphiques.

⁶¹ Il nous arrivait de trouver « *arabe* » dans les réponses en rapport avec **langues maternelles parlées** et **langues maternelles écrites** sans indications spécifiques du statut de cette langue (dialectal, standard ou classique). Nous avons également considéré les apprenants mentionnant « *arabe* » en réponse à **langues maternelles écrites** et « *chaoui* » ou « *kabyle* » à **langues maternelles parlées** comme étant des apprenants arabophones.

3.1. Informations générales : présentation des résultats portant sur la disponibilité / indisponibilité de la formation explicite sur l'enseignement du lexique

3.1.1. Formation explicite sur le lexique

Les apprenants ayant reçu une formation explicite sur le lexique sont au nombre de 46, soit 92% des apprenants sondés. Ils ont répondu « oui » à la question de « avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique » même si celle-ci a été partiellement reçue, c'est-à-dire que les apprenants ont eu affaire au moins à un des aspects lexicaux. Seulement 8% des apprenants interrogés n'ont pas du tout été placés en situation de formation explicite quant à l'enseignement du lexique.

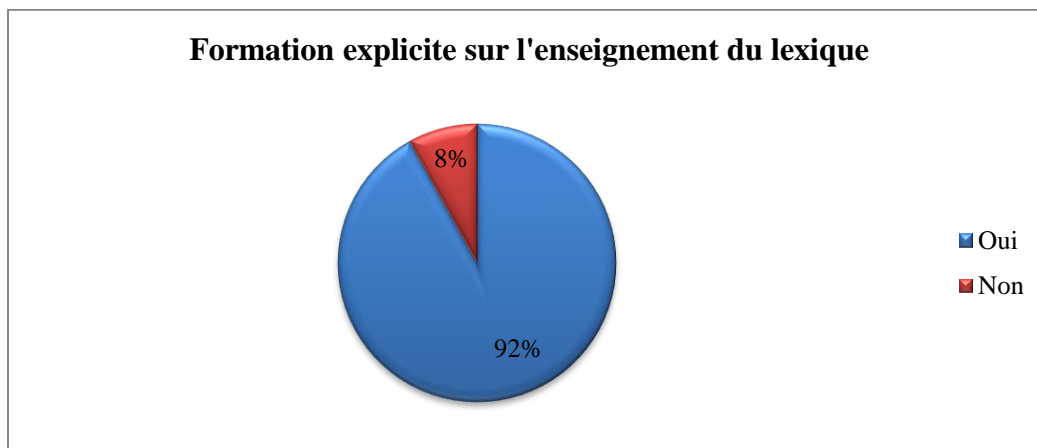


Figure 2. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'enseignement du lexique (pourcentages)

3.1.2. Formation explicite sur la dichotomie polysémie/monosémie dans les trois paliers

3.1.2.1. Au primaire

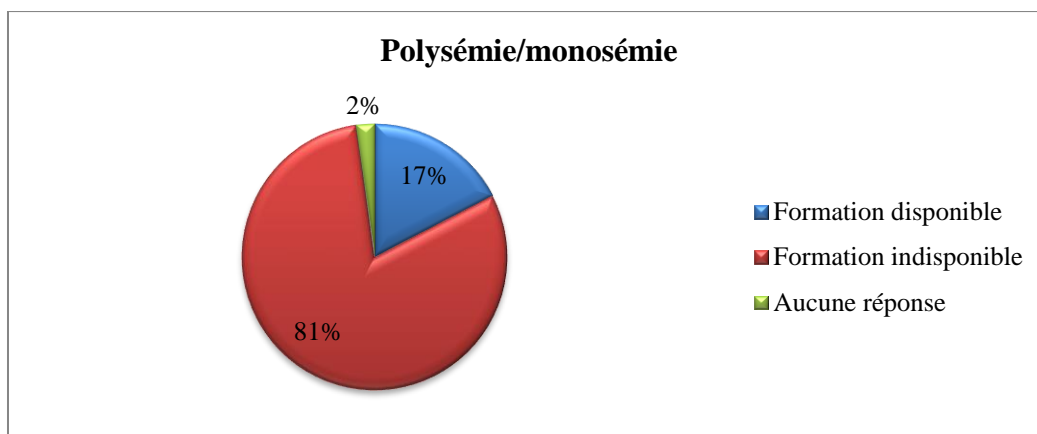


Figure 3. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie polysémie/monosémie au primaire (pourcentages)

3.1.2.2. Au CEM

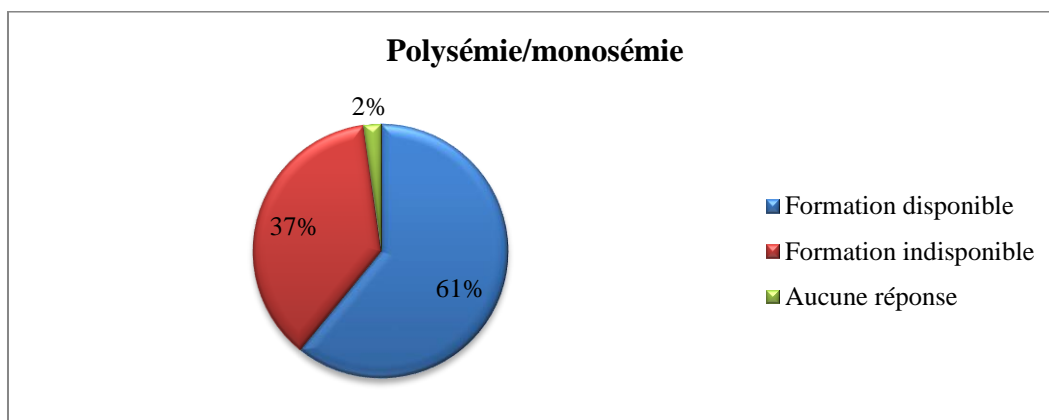


Figure 4. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie polysémie/monosémie au CEM (pourcentages)

3.1.2.3. Au lycée

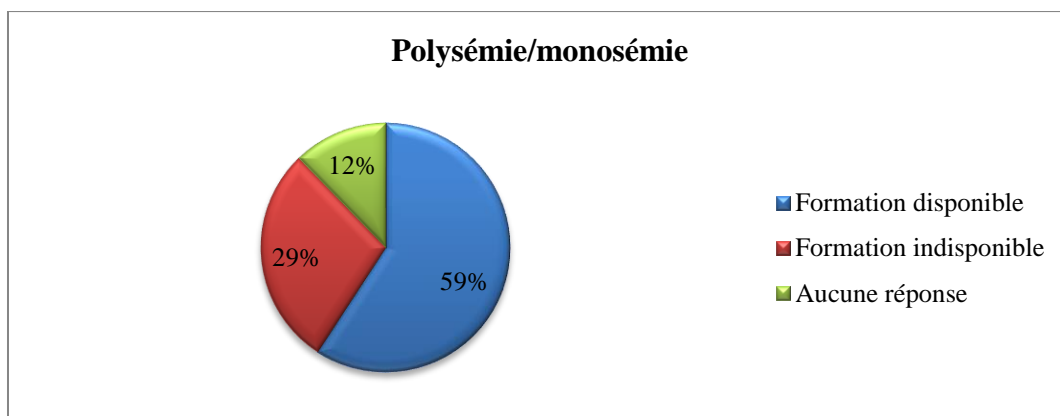


Figure 5. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie polysémie/monosémie au lycée (pourcentages)

3.1.3. Formation explicite sur la dichotomie *sens propre/sens figuré* dans les trois paliers

3.1.3.1. Au primaire

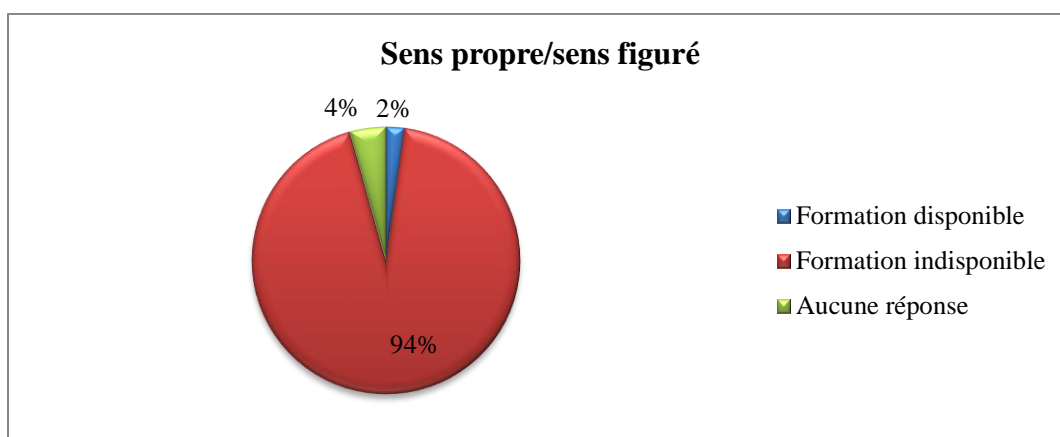


Figure 6. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie *sens propre/sens figuré* au primaire (pourcentages)

3.1.3.2. Au CEM

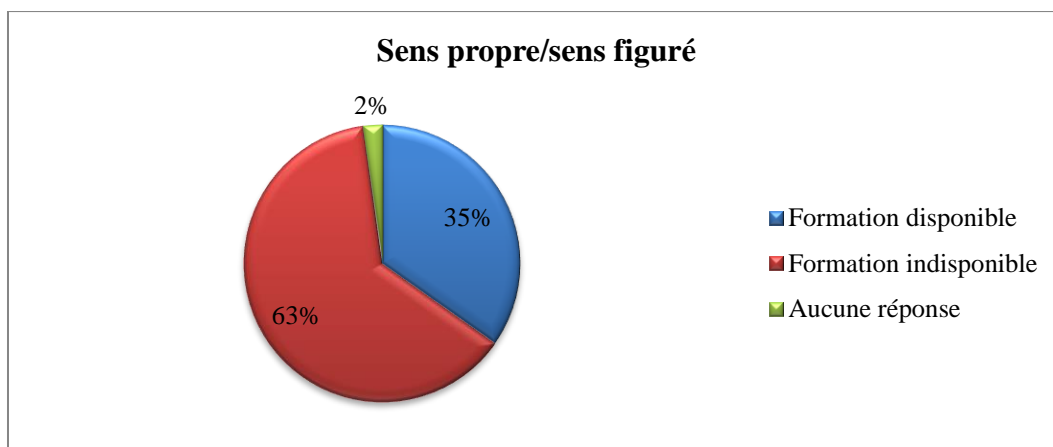


Figure 7. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie *sens propre/sens figuré* au CEM (pourcentages)

3.1.3.3. Au lycée

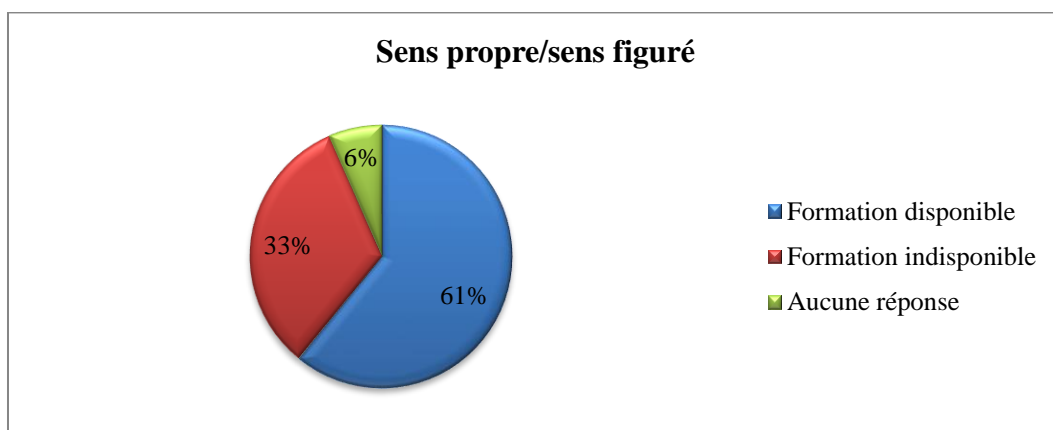


Figure 8. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie *sens propre/sens figuré* au lycée (pourcentages)

3.1.4. Formation explicite sur *l'homonymie* dans les trois paliers

3.1.4.1. Au primaire

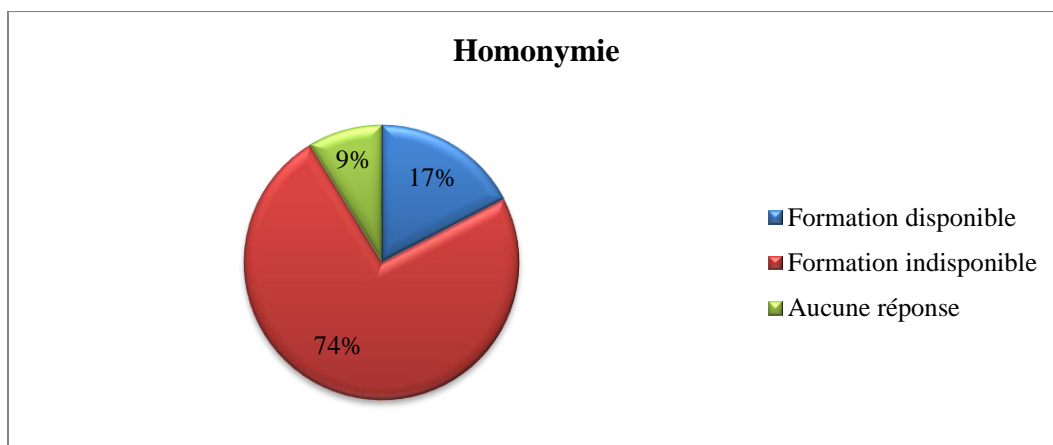


Figure 9. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'homonymie au primaire (pourcentages)

3.1.4.2. Au CEM

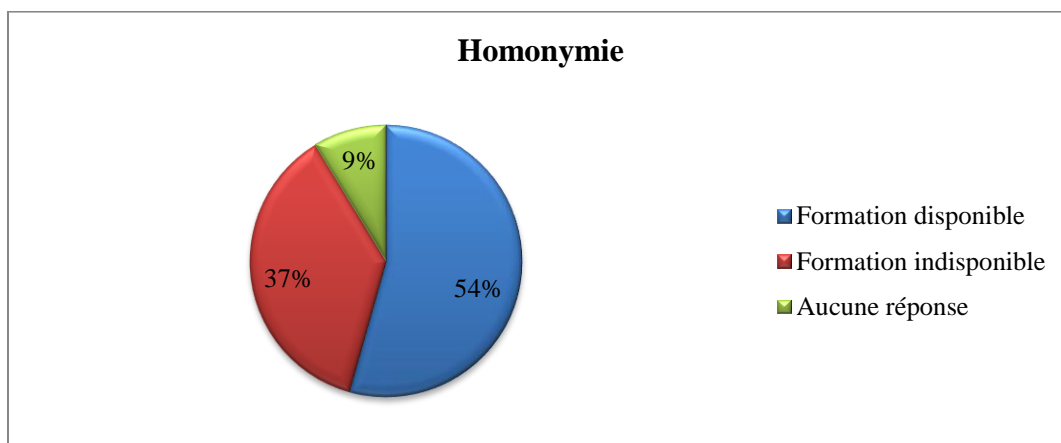


Figure 10. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'homonymie au CEM (pourcentages)

3.1.4.3. Au lycée

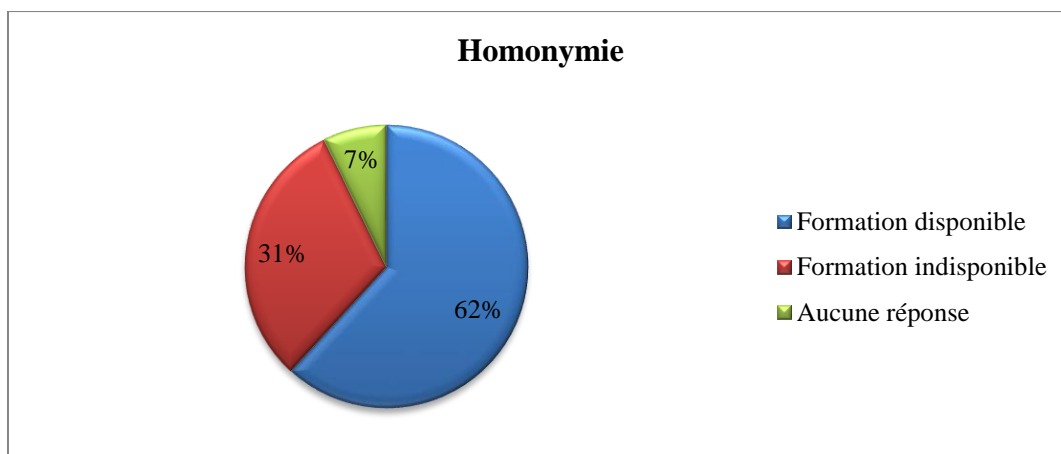


Figure 11. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *l'homonymie* au lycée (pourcentages)

3.1.5. Formation explicite sur *la synonymie* dans les trois paliers :

3.1.5.1. Formation explicite sur *la synonymie exacte*

3.1.5.1.1. Au primaire

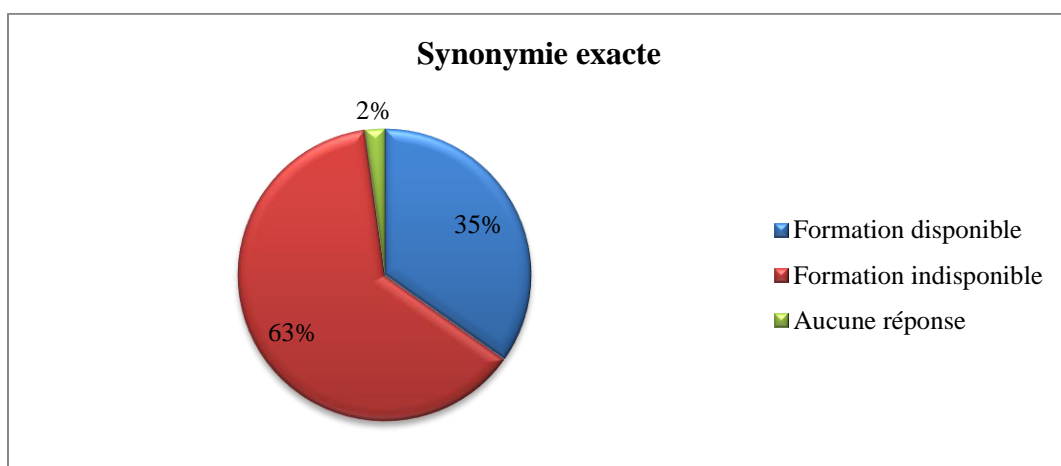


Figure 12. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *la synonymie exacte* au primaire (pourcentages)

3.1.5.1.2. Au CEM

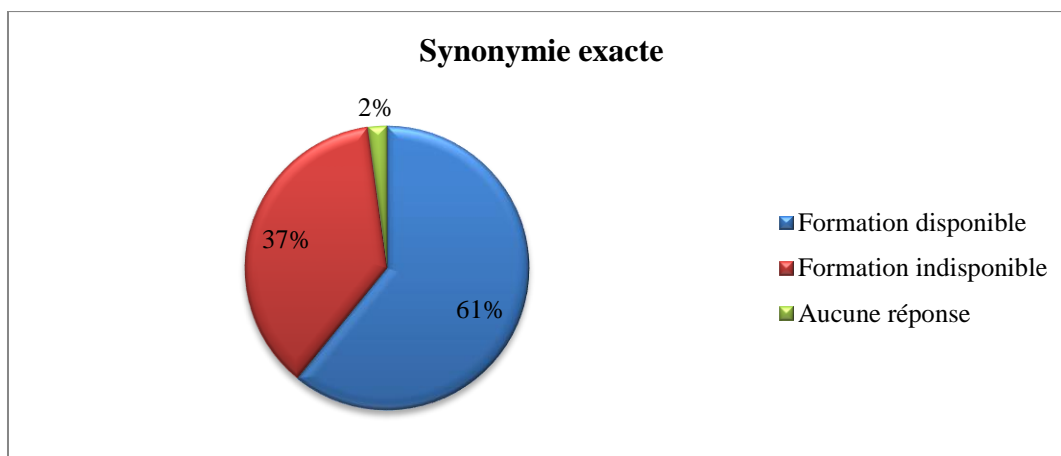


Figure 13. Disponibilité vs indisponibilité d’une formation explicite sur *la synonymie exacte* au CEM (pourcentages)

3.1.5.1.3. Au lycée

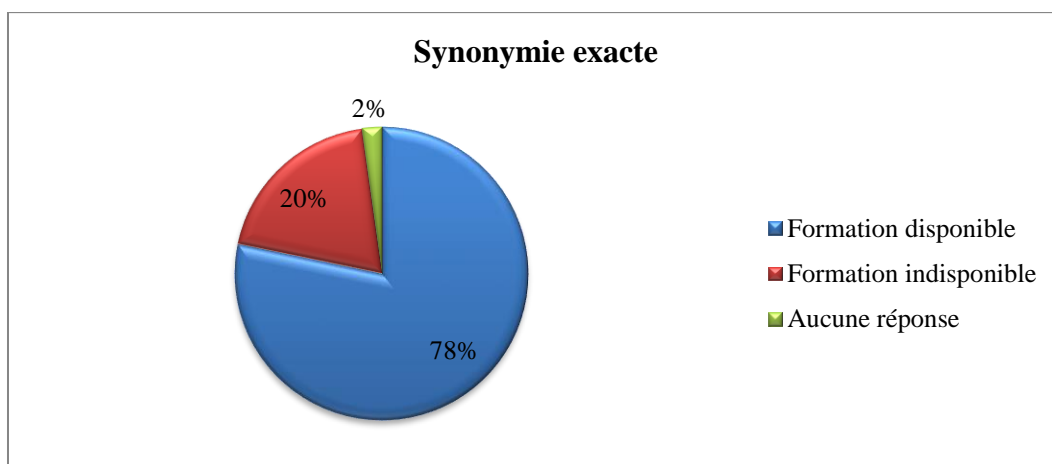


Figure 14. Disponibilité vs indisponibilité d’une formation explicite sur *la synonymie exacte* au lycée (pourcentages)

3.1.5.2. Formation explicite sur *la synonymie approximative*

3.1.5.2.1. Au primaire

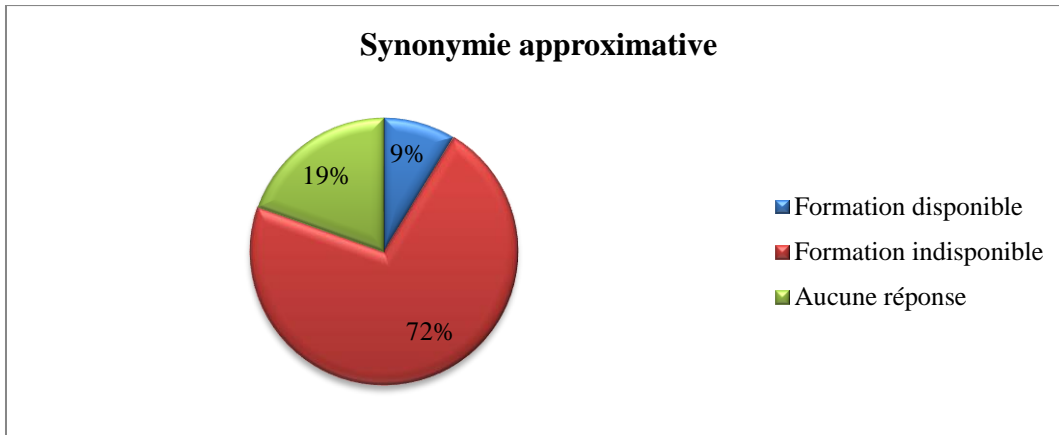


Figure 15. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *la synonymie approximative* au primaire (pourcentages)

3.1.5.2.2. Au CEM

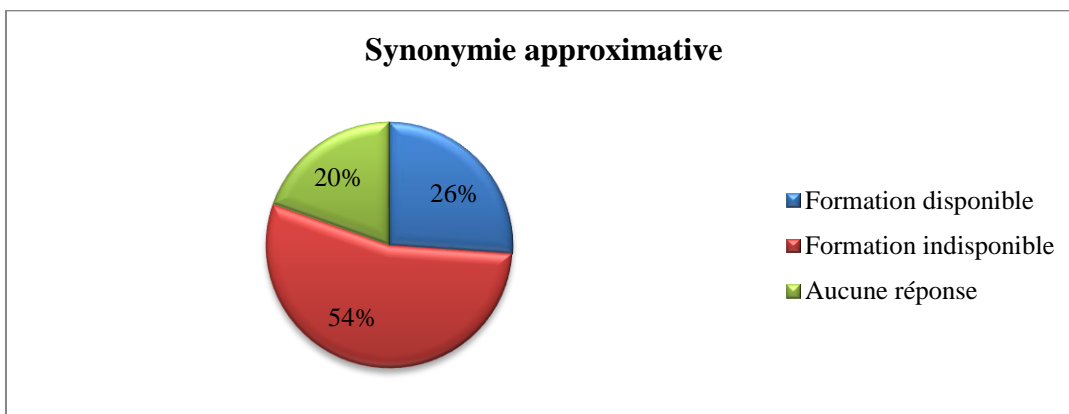


Figure 16. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *la synonymie approximative* au CEM (pourcentages)

3.1.5.2.3. Au lycée

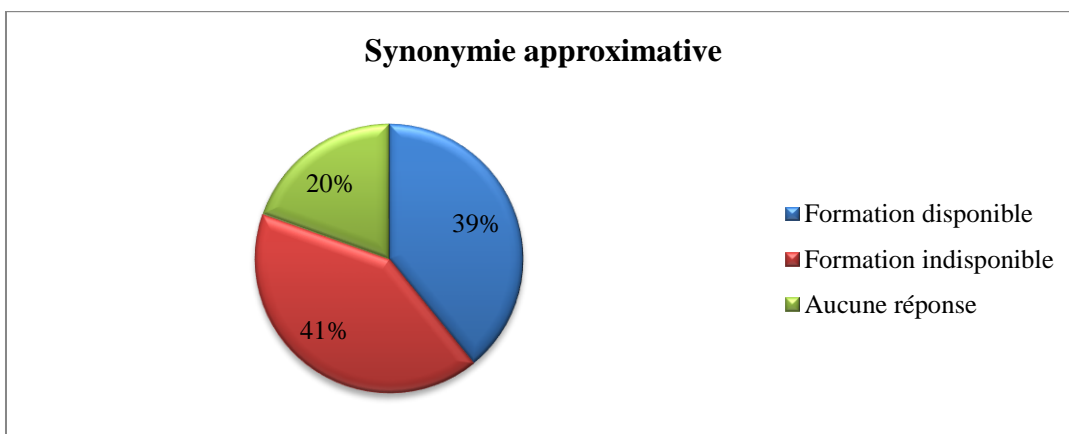


Figure 17. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *la synonymie approximative* au lycée (pourcentages)

3.1.6. Formation explicite sur *l'antonymie* dans les trois paliers

3.1.6.1. Formation explicite sur *l'antonymie exacte*

3.1.6.1.1. Au primaire

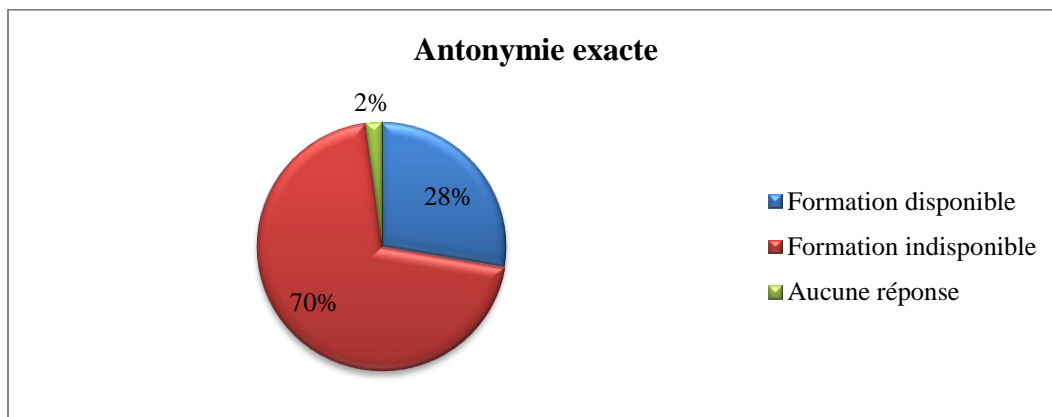


Figure 18. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *l'antonymie exacte* au primaire (pourcentages)

3.1.6.1.2. Au CEM

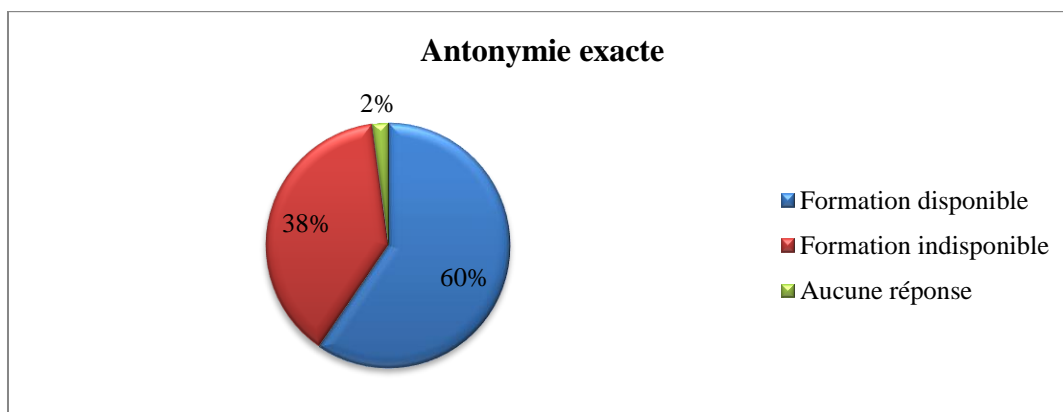


Figure 19. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *l'antonymie exacte* au CEM (pourcentages)

3.1.6.1.3. Au lycée

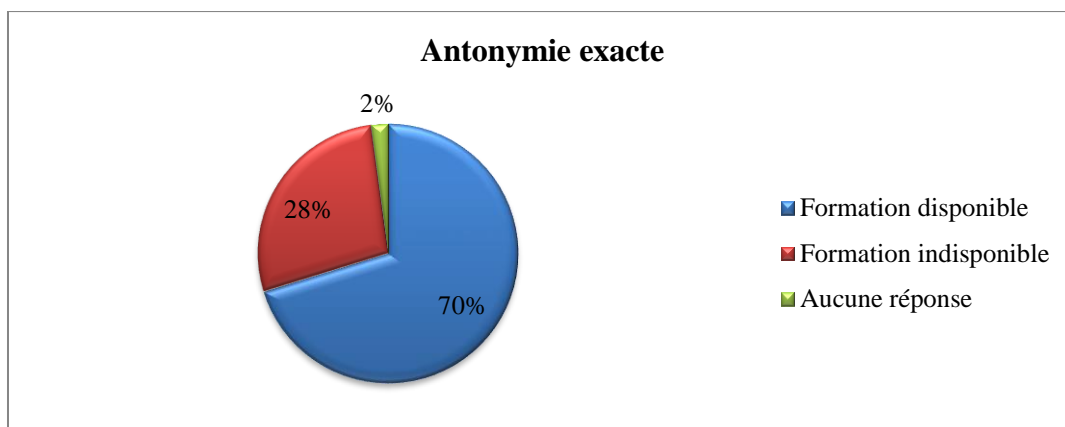


Figure 20. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *l'antonymie exacte* au lycée (pourcentages)

3.1.6.2. Formation explicite sur *l'antonymie approximative*

3.1.6.2.1. Au primaire

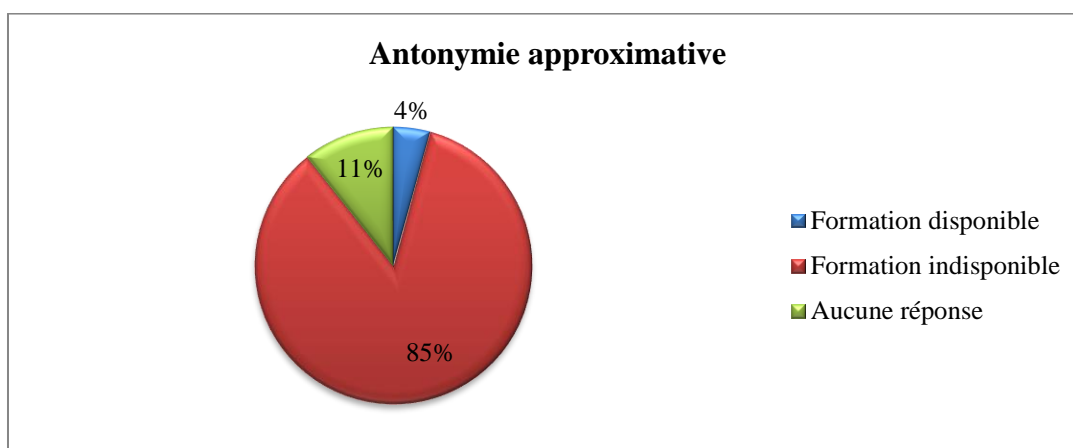


Figure 21. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *l'antonymie approximative* au primaire (pourcentages)

3.1.6.2.2. Au CEM

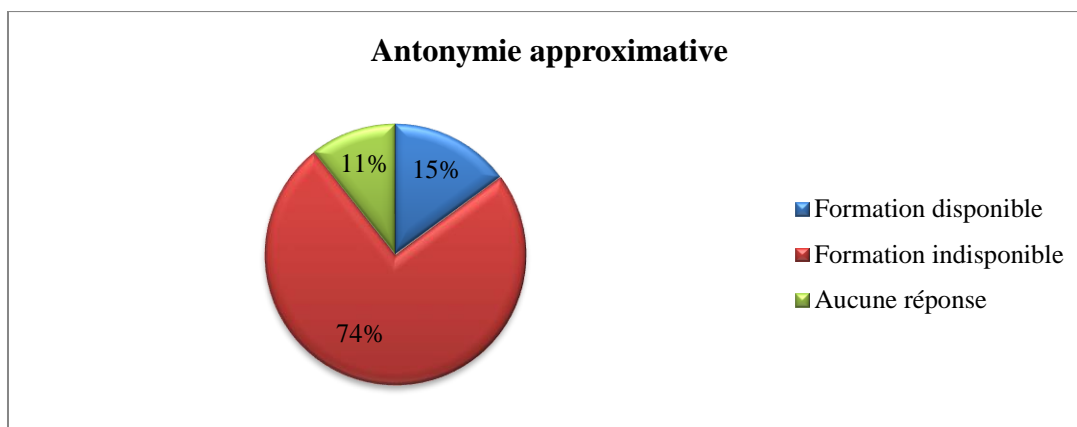


Figure 22. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'antonymie approximative au CEM (pourcentages)

3.1.6.2.3. Au lycée

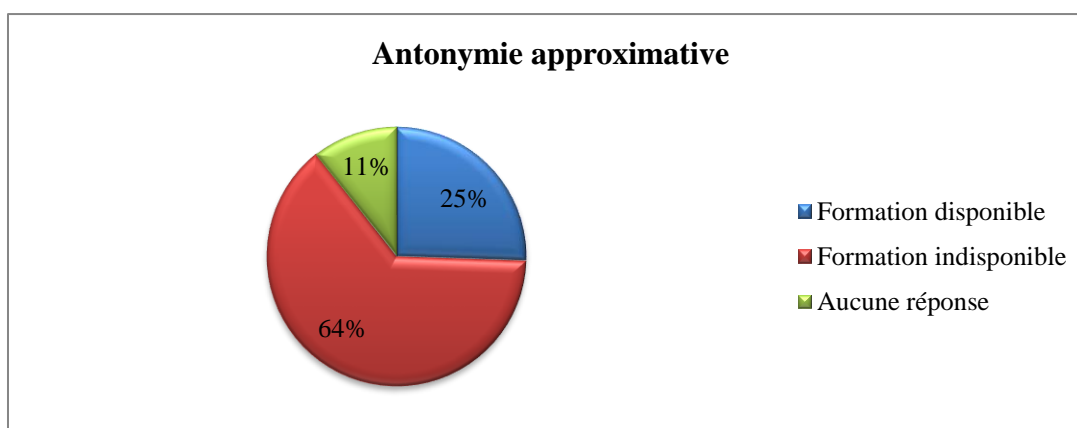


Figure 23. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'antonymie approximative au lycée (pourcentages)

3.1.7. Formation explicite sur le régime (transitivité et intransitivité) dans les trois paliers :

3.1.7.1. Au primaire

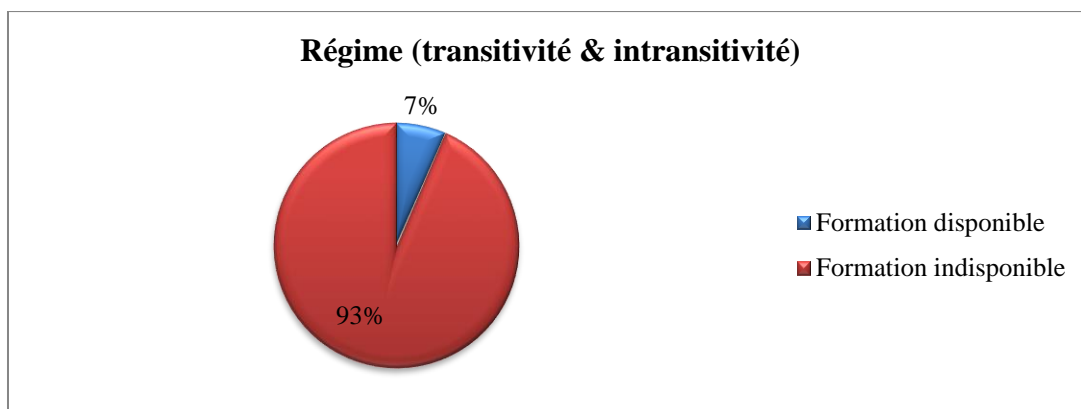


Figure 24. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *le régime* (transitivité et intransitivité) au primaire (pourcentages)

3.1.7.2. Au CEM

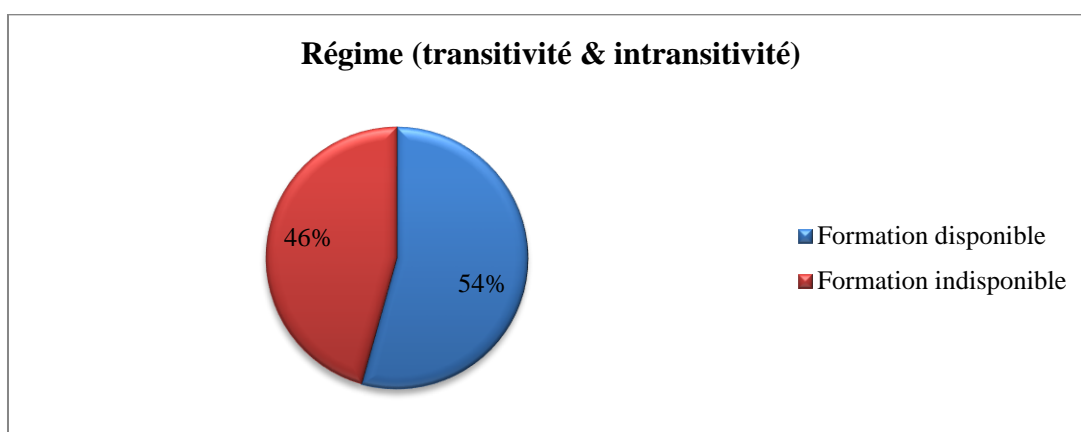


Figure 25. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *le régime* (transitivité et intransitivité) au CEM (pourcentages)

3.1.7.3. Au lycée

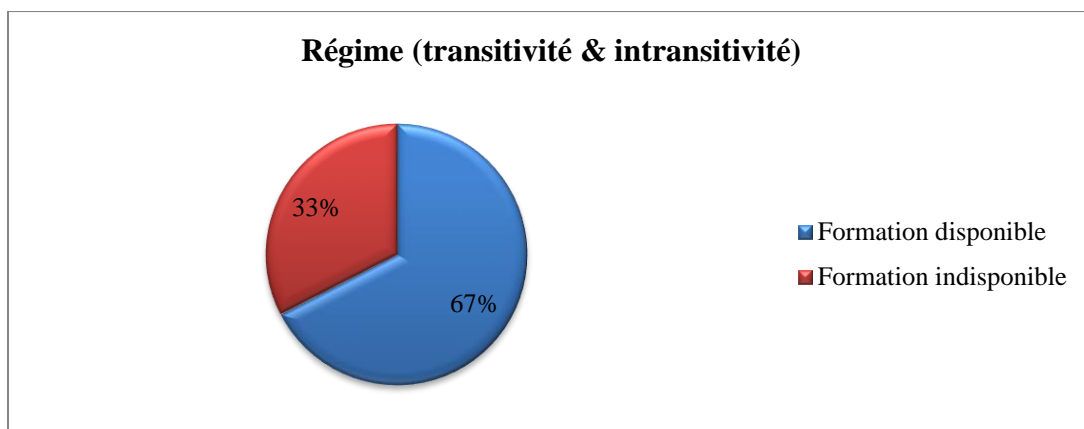


Figure 26. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *le régime* (transitivité et intransitivité) au lycée (pourcentages)

3.1.8. Formation explicite sur *les actants sémantiques* dans les trois paliers

3.1.8.1. Au primaire

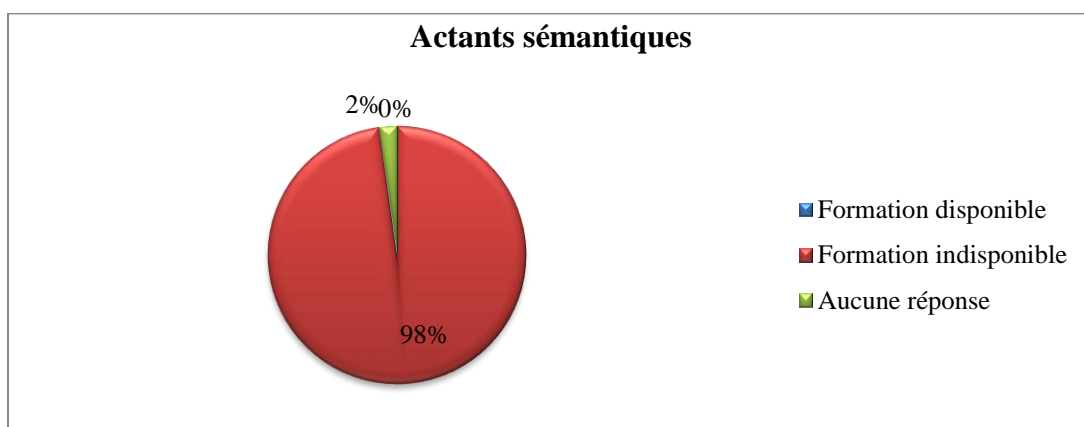


Figure 27. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les actants sémantiques* au primaire (pourcentages)

3.1.8.2. Au CEM

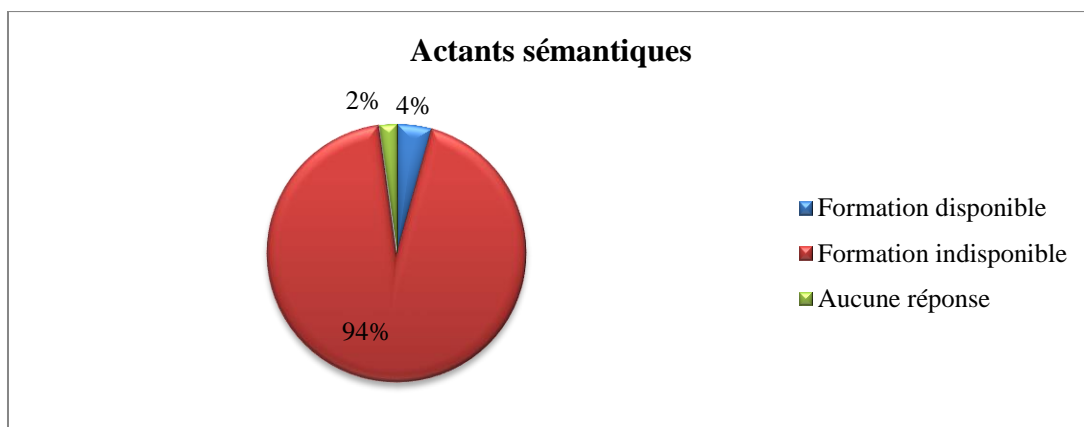


Figure 28. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les actants sémantiques* au CEM (pourcentages)

3.1.8.3. Au lycée

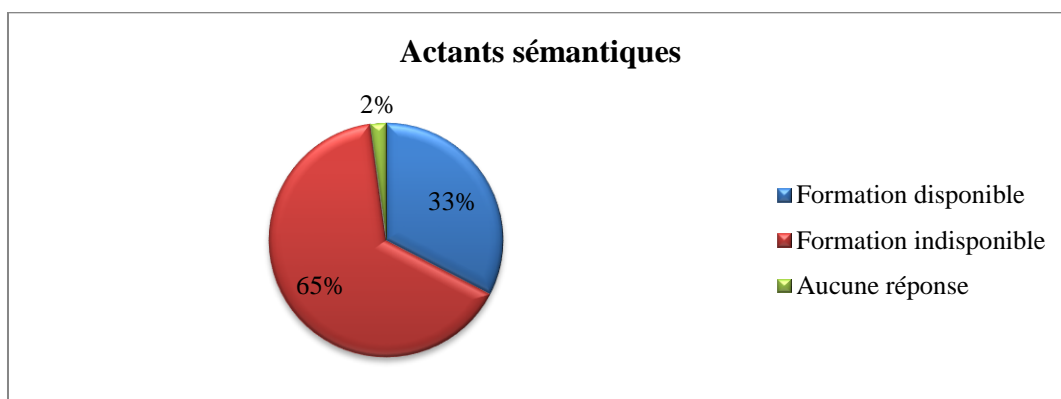


Figure 29. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les actants sémantiques* au lycée (pourcentages)

3.1.9. Formation explicite sur *les collocations* dans les trois paliers :

3.1.9.1. Au primaire

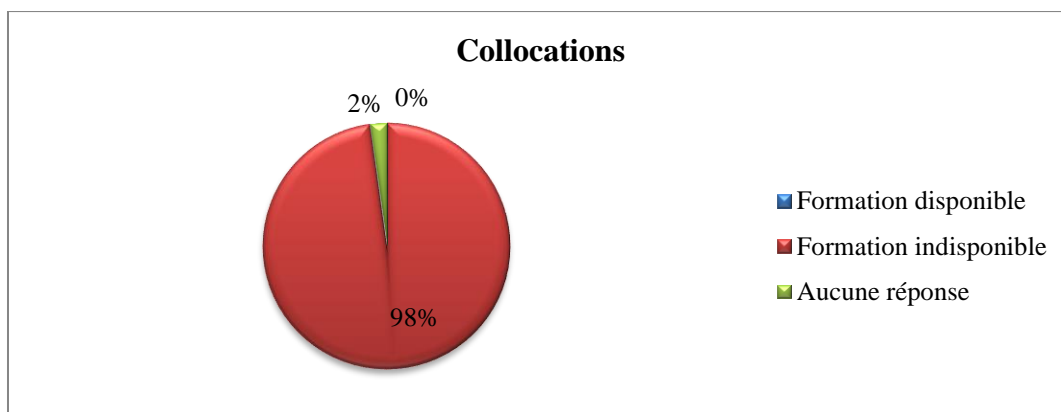


Figure 30. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les collocations* au primaire (pourcentages)

3.1.9.2. Au CEM

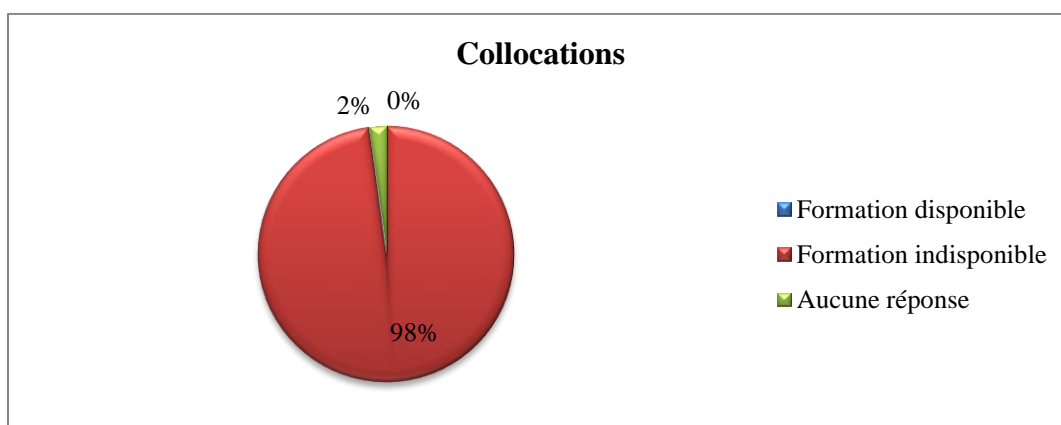


Figure 31. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les collocations* au CEM (pourcentages)

3.1.9.3. Au lycée

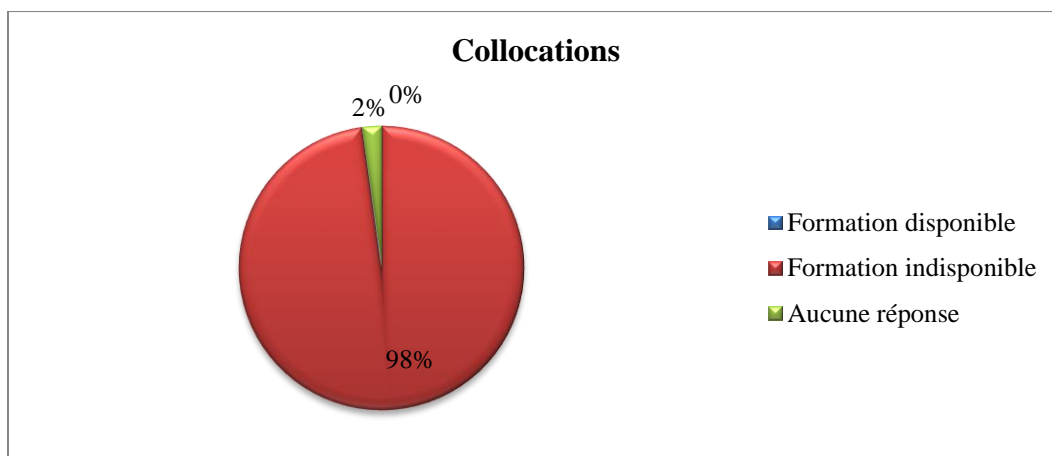


Figure 32. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les collocations* au lycée (pourcentages)

3.1.10. Formation explicite sur *les expressions idiomatiques* dans les trois paliers :

3.1.10.1. Au primaire

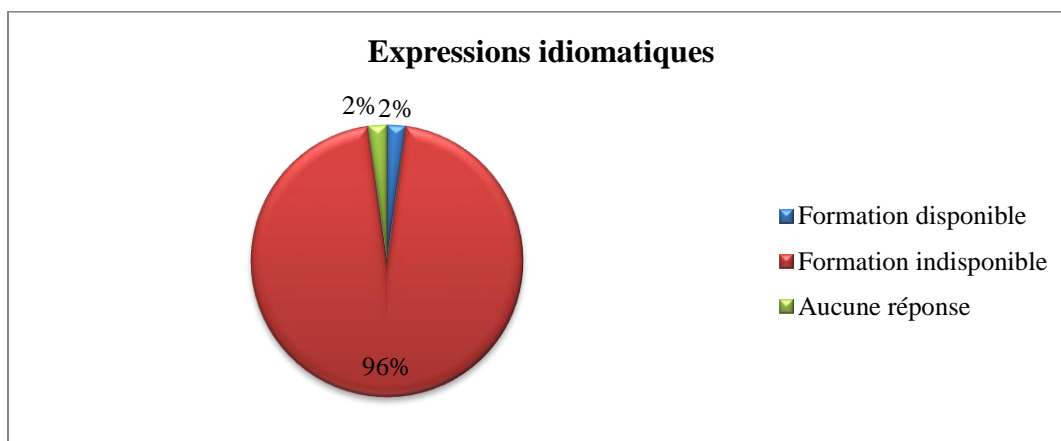


Figure 33. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les expressions idiomatiques* au primaire (pourcentages)

3.1.10.2. Au CEM

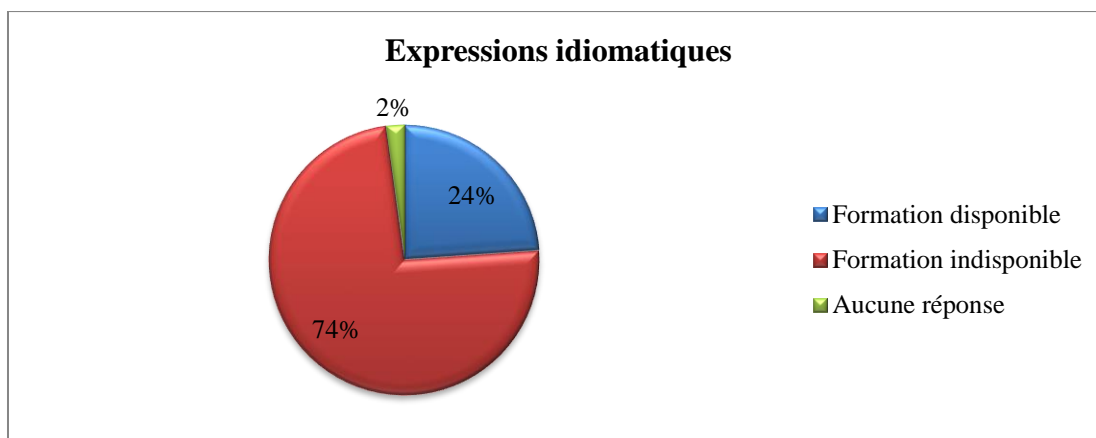


Figure 34. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les expressions idiomatiques* au CEM (pourcentages)

3.1.10.3. Au lycée

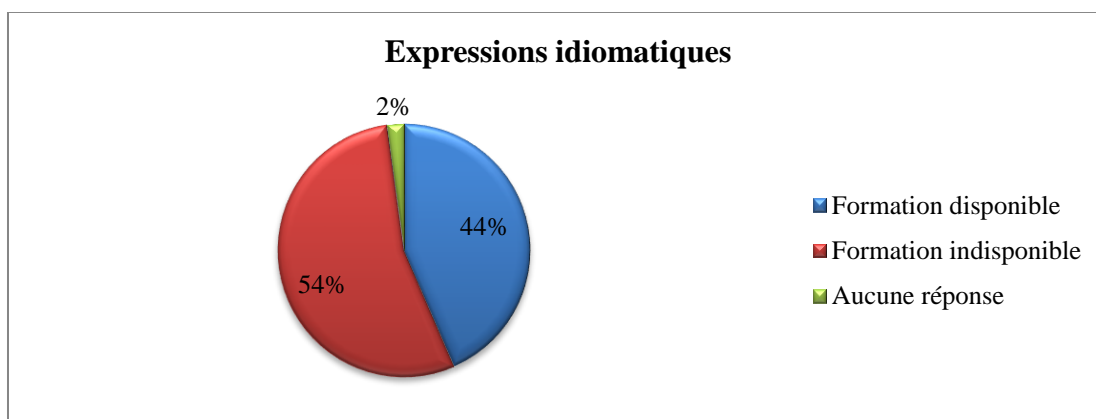


Figure 35. Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur *les expressions idiomatiques* au lycée (pourcentages)

3.2. Informations générales : présentation des résultats portant sur l'évaluation de la formation reçue

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes également intéressée à la qualité de la formation reçue. Pour ce faire, nous avons invité les apprenants interrogés à juger la formation qu'ils ont reçue pendant leur scolarité sur une échelle allant de 1 à 5 dont le

chiffre 1 correspond à « non satisfaisant » et le chiffre 5 à « très satisfaisant ». Dans ce qui suit, nous calculons le degré d'appréciation en pourcentages.

Tout comme la sous-section précédente, nous avons rencontré des cas où aucune réponse n'a été fournie. Pour ce cas précis d'absence de réponse, nous avons relevé trois cas⁶² : (i) (-) correspond au fait que la formation n'a pas été reçue et c'est pour cette raison que l'apprenant n'a pas eu de jugement ; (ii) (+) correspond au fait que l'apprenant a bien indiqué par le signe (+) dans le tableau 9.b. qu'il a reçu une formation sur tel aspect lexical mais qu'il ne s'est pas prononcé sur l'échelle d'évaluation ; (iii) (0) correspond au fait que l'apprenant a laissé des cases vides qui correspondent à telle ou telle formation et n'a pas donc formulé de jugement.

3.2.1. Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie *polysémie/monosémie*

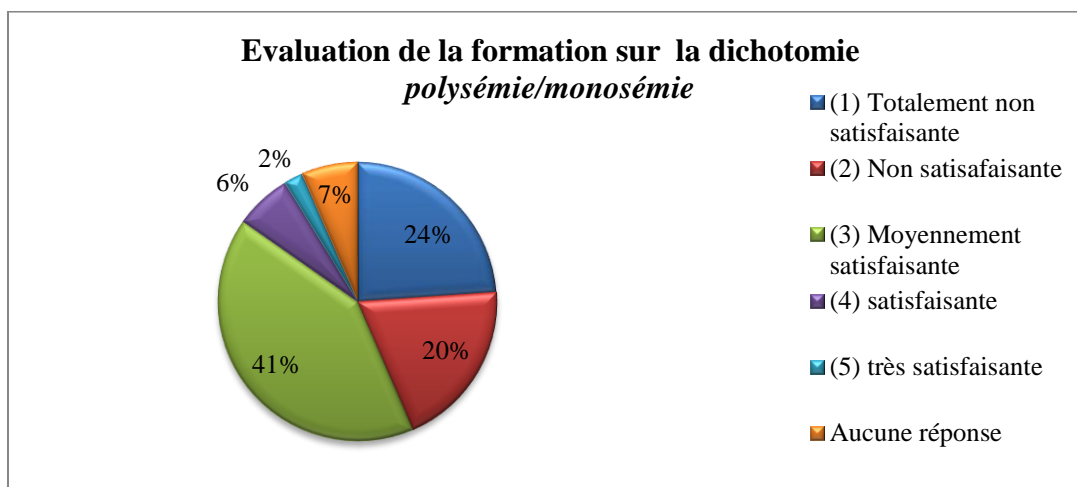


Figure 36. Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie *polysémie/monosémie* (pourcentages)

3.2.2. Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie *sens propre/sens figuré*

⁶² Cf. Présentation des résultats portant sur l'évaluation de la formation reçue sur l'enseignement du lexique.

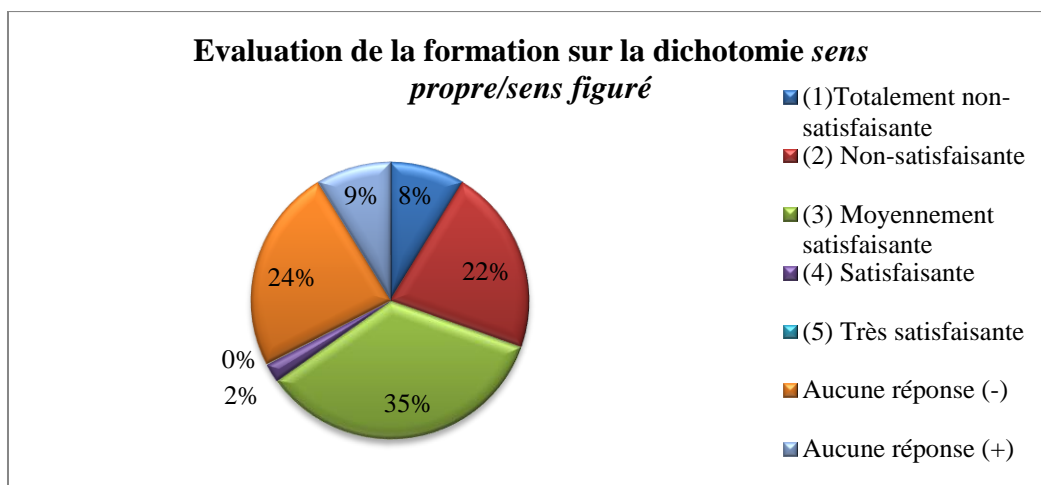


Figure 37. Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie *sens propre/sens figuré* (pourcentages)

3.2.3. Evaluation de la formation reçue sur *l'homonymie*

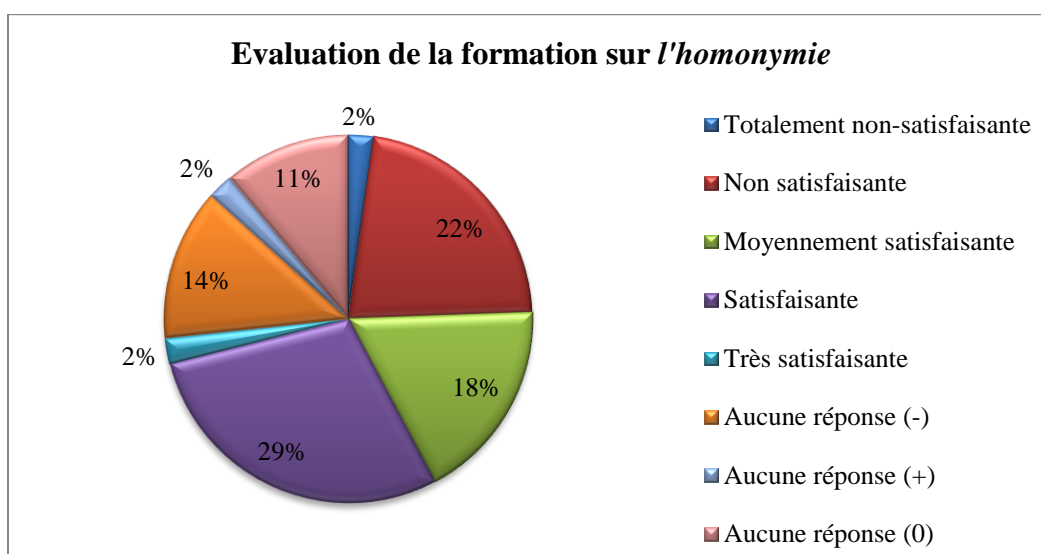


Figure 38. Evaluation de la formation reçue sur *l'homonymie* (pourcentages)

3.2.4. Evaluation de la formation reçue sur la *synonymie*

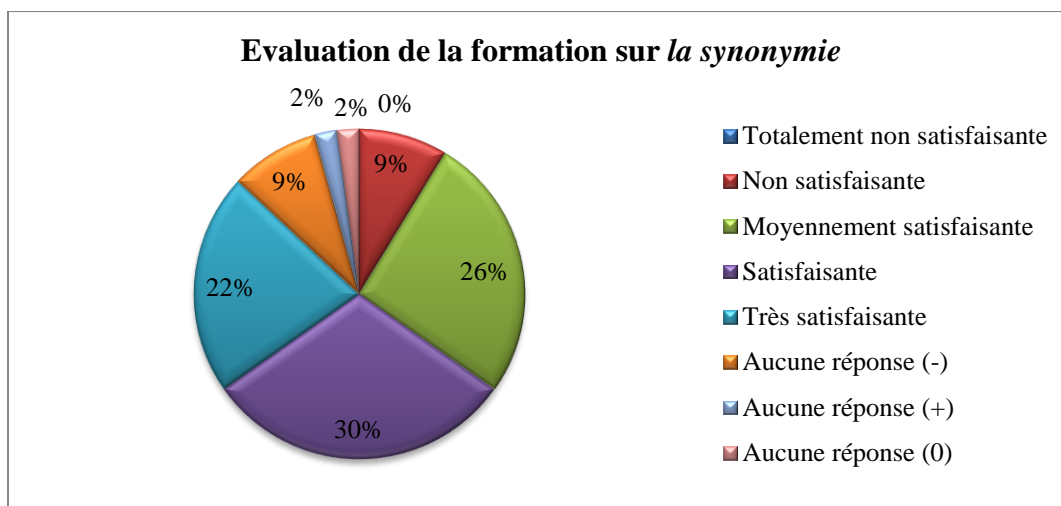


Figure 39. Evaluation de la formation reçue sur la *synonymie* (pourcentages)

3.2.5. Evaluation de la formation reçue sur *l'antonymie*

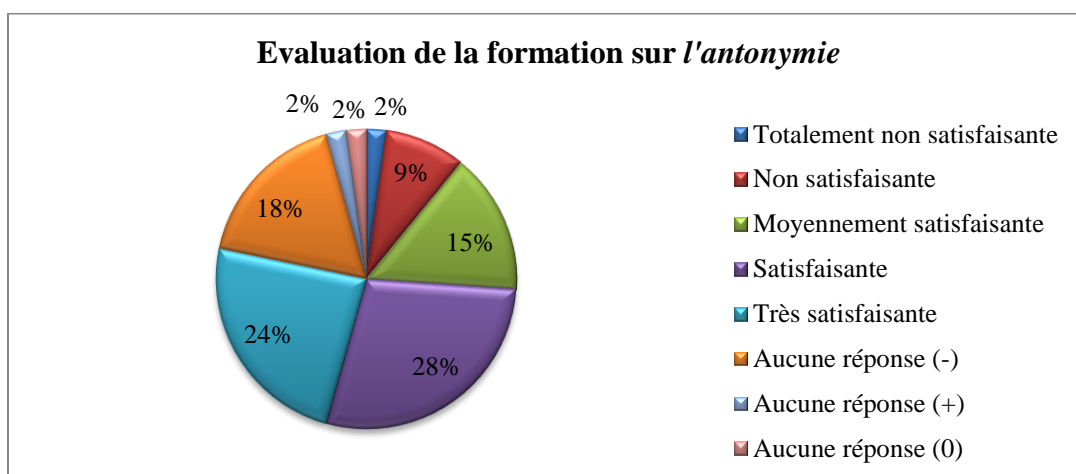


Figure 40. Evaluation de la formation reçue sur *l'antonymie* (pourcentages)

3.2.6. Evaluation de la formation reçue sur *le régime (transitivité et intransitivité)*

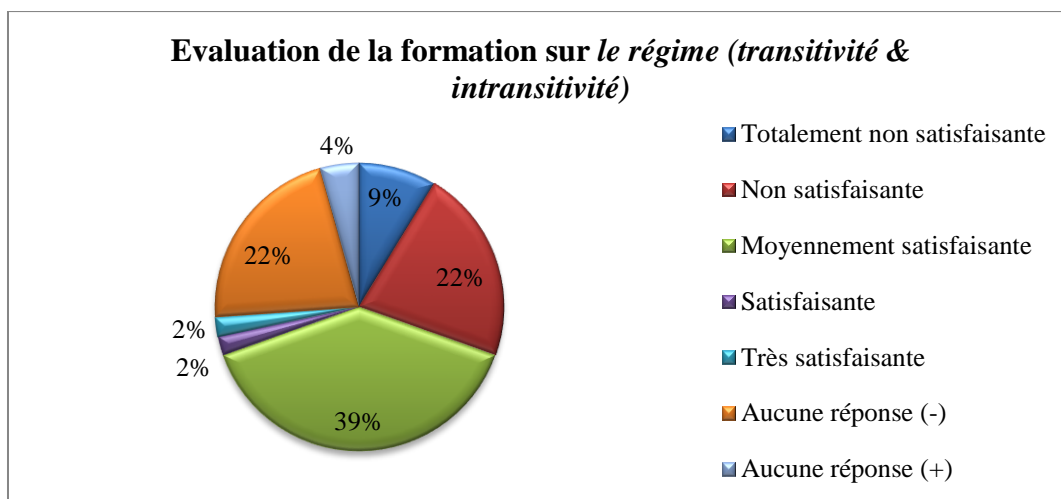


Figure 41. Evaluation de la formation reçue sur *le régime (transitivité & intransitivité)* (pourcentages)

3.2.7. Evaluation de la formation reçue sur *les actants sémantiques*

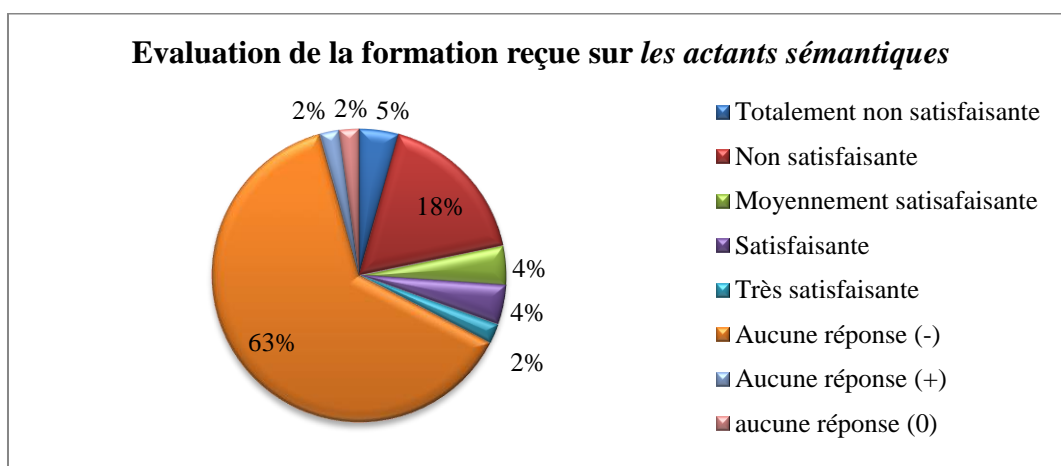


Figure 42. Evaluation de la formation reçue sur *les actants sémantiques* (pourcentages)

3.2.8. Evaluation de la formation reçue sur *les collocations*

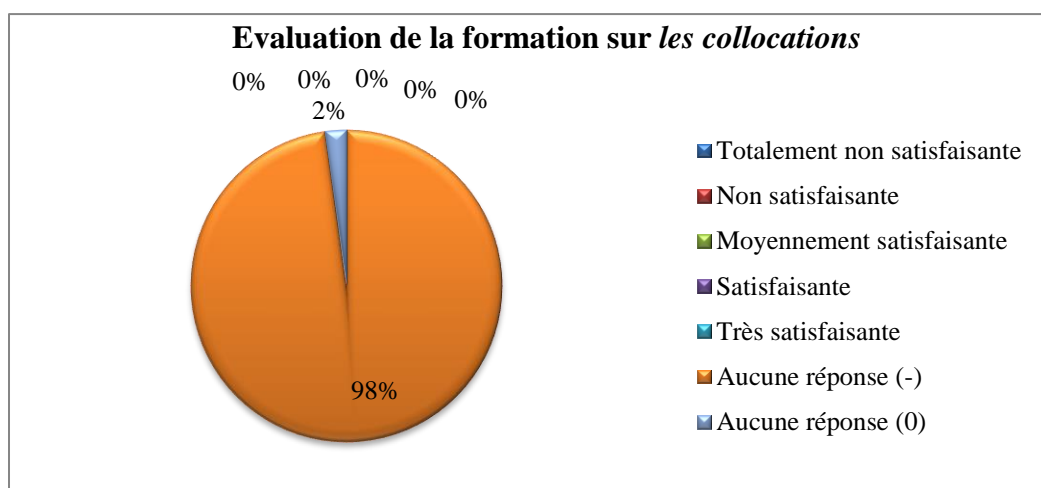


Figure 43. Evaluation de la formation reçue sur *les collocations* (pourcentages)

3.2.9. Evaluation de la formation reçue sur *les expressions idiomatiques*

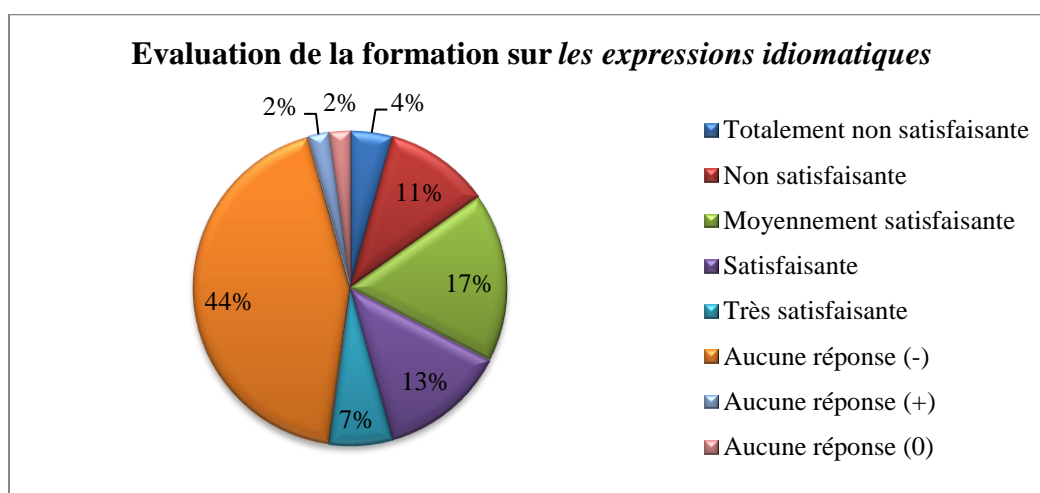


Figure 44. Evaluation de la formation reçue sur *les expressions idiomatiques* (pourcentages)

3.3. Informations particulières

La seconde partie du questionnaire s'intéresse à la mesure du degré des connaissances des apprenants sur les combinaisons figées. Nous continuons toujours la présentation des résultats en graphiques avant de nous mettre à la synthèse et la discussion des résultats. Les

apprenants ayant répondu « non », sont invités à assortir de justifications leur réponse négative. A cet effet, nous les présentons et les reproduisons fidèlement juste en dessous du graphique. Nous jugeons directement juste après de la pertinence ou de l'impertinence des justifications.

3.3.1. Les expressions idiomatiques

3.3.1.1. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

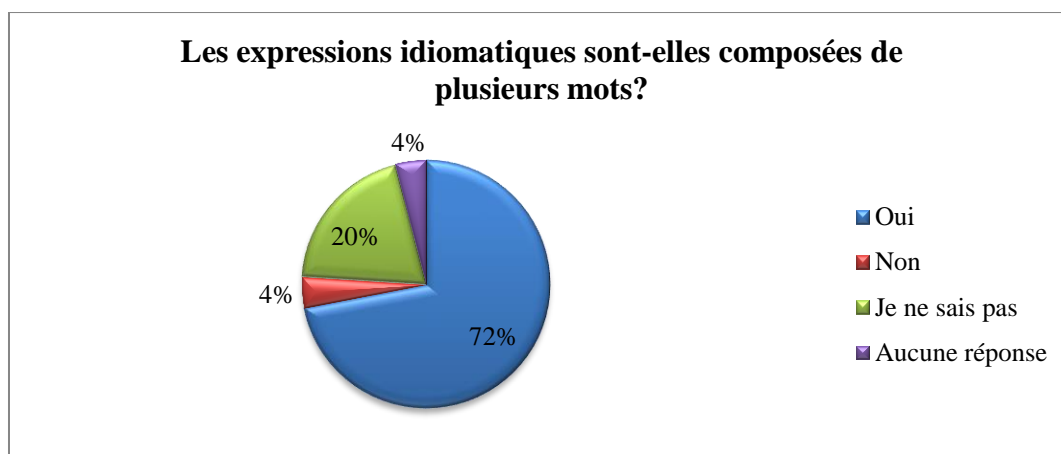


Figure 45. Evaluation du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur les expressions idiomatiques (pourcentages)

- **Justifications :**
 - « Selon les expressions idiomatiques que je trouve »
 - La deuxième réponse négative n'a pas été accompagnée d'une justification.
- **Discussion de la justification** « Selon les expressions idiomatiques que je trouve » : la justification avancée par l'apprenant dénote une méconnaissance de l'aspect combinatoire des expressions idiomatiques. Il n'y a pas d'expressions idiomatiques « monolexicales » ; elles sont toutes composées de plusieurs lexies.

3.3.1.2. Ont-elles un autre nouveau sens ?

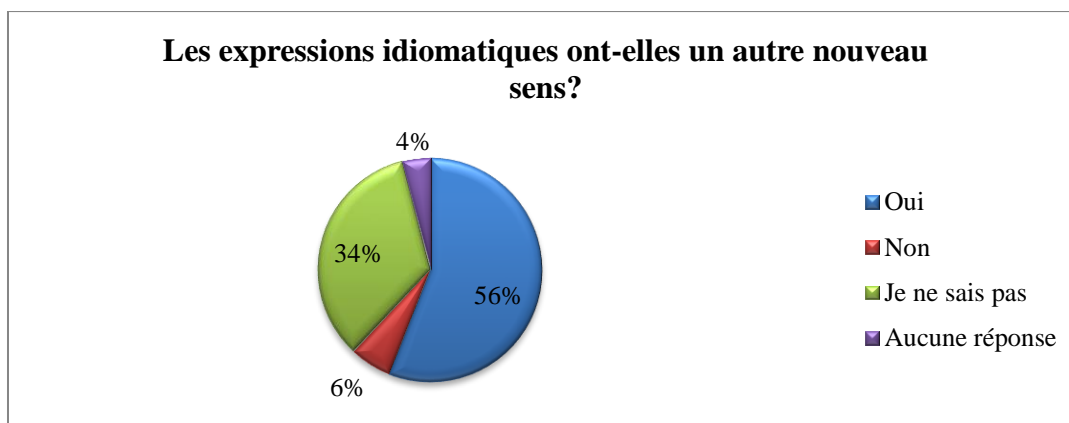


Figure 46. Evaluation du degré de connaissances sémantiques des apprenants sur les expressions idiomatiques (pourcentages)

- **Justifications :**

- « Elle garde le même sens, par ex. : **je suis à côté de la plaque**, tout le monde va comprendre que je suis hors-champ »
- « Une expression idiomatique est originale »
- « Ils ne seront plus des expressions idiomatiques »

- **Discussion des justifications :**

- « Elle garde le même sens, par ex. : **je suis à côté de la plaque**, tout le monde va comprendre que je suis hors-champ » : la justification donnée par l'apprenant dénote une mauvaise compréhension de la question vu que l'exemple qu'il a donné est parfaitement correspondant.
- « Une expression idiomatique est originale » et « Ils ne seront plus des expressions idiomatiques » : les deux justifications se rejoindraient en ce que les apprenants pensent que les expressions idiomatiques conservent leur sens. Le caractère vague des deux justifications ne nous permet cependant pas d'en discuter à bon escient ; nous hésitons entre le fait que les apprenants ont mal compris la question et qu'ils méconnaissent le fonctionnement sémantique des expressions idiomatiques.

3.3.1.3. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

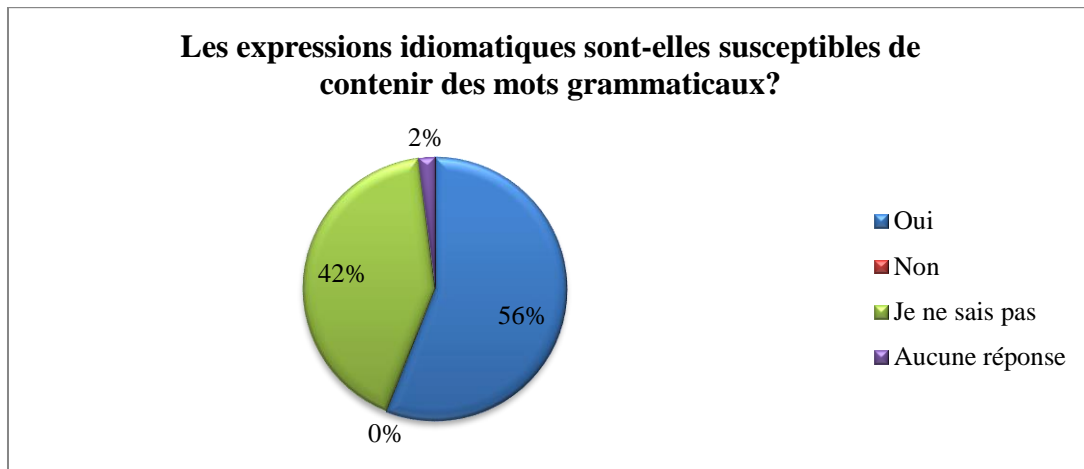


Figure 47. Evaluation du degré de connaissances grammaticales des apprenants sur les expressions idiomatiques (pourcentages)

3.3.1.4. Les expressions idiomatiques sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

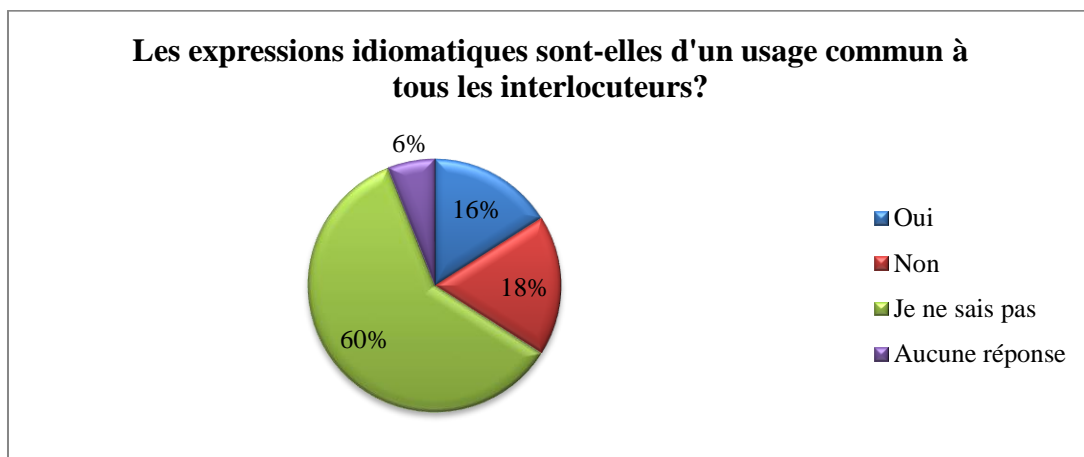


Figure 48. Evaluation du degré de connaissances pragmatiques des apprenants sur les expressions idiomatiques (pourcentages)

- **Justifications :**

- « Ça dépend a la façon de résonement et a l'enseignement aussi »

- « C'est très difficile de les comprendre quand ce n'est pas notre langue maternelle »
- « Le menu contextuel étant différent au moins au premier lieu »
- « Elles ne sont pas d'un usage commun chez les interlocuteurs parce que chacun avec sa façon et sa méthode de pensée »
- « Parce que ces expressions ont une importance spéciale pour quelques uns et n'ont pour tout le monde »
- « Chaque interlocuteur a sa propre compréhension »
- « Parfois il est un peu difficile de saisir le sens implicite »
- « Chaque région a ses propres expressions idiomatiques »
- Une réponse négative n'a pas été assortie d'une justification.

- **Discussion des justifications**

- « Ça dépend à la façon de raisonnement et à l'enseignement aussi », « Elles ne sont pas d'un usage commun chez les interlocuteurs parce que chacun avec sa façon et sa méthode de pensée », et « Chaque interlocuteur a sa propre compréhension » : les justifications fournies par les apprenants montrent qu'ils associent ce critère à la compréhension voire à l'interprétation des expressions idiomatiques alors qu'il est du ressort de la production. Le côté interprétatif auquel ils font inconsciemment allusion relève de l'acte perlocutoire tandis que notre questionnaire se penche sur la valeur locutoire. Il se peut aussi qu'ils donnent à entendre que l'expression (orale et écrite) n'est en aucune façon sujette aux contraintes combinatoires, ce qui témoigne du manque de conscience de la réalité hétérogène du lexique qui est caractérisé non seulement par la combinatoire libre mais aussi par le potentiel phraséologique.
- « C'est très difficile de les comprendre quand ce n'est pas notre langue maternelle » et « Parfois il est un peu difficile de saisir le sens implicite » : les deux justifications rejoignent plutôt le fonctionnement sémantique des expressions idiomatiques et n'ont

rien à voir avec l'usage que partage une communauté francophone donnée dont il est question ici.

- « Chaque région a ses propres expressions idiomatiques » : la réponse négative et la justification qui l'accompagne sont imputables à une mauvaise compréhension de la question. Il est bien évident que chaque région ou zone géographique bien déterminées disposent d'expressions idiomatiques culturellement marquées mais que la communauté francophone et plus particulièrement la communauté française reproduit machinalement et sans effort telle ou telle expression idiomatique quand l'occasion se présente.
- « Le menu contextuel étant différent au moins au premier lieu » : cette justification n'a pas été assez claire pour que nous en jugions.
- « Parce que ces expressions ont une importance spéciale pour quelques uns et n'ont pour tout le monde » : il nous semble que cette justification rejoint en quelque sorte les premières. Des expressions idiomatiques courantes telle que « faire la queue » ou encore « promettre la lune à qqn » seraient comprises et utilisées par une large proportion de la communauté francophone (belge, française, suisse et québécoise) (Lamiroy et *al.*, 2010) ; ces expressions ne constituent pas une possession, elles font partie du patrimoine linguistico-culturel.

3.3.2. Les collocations

3.3.2.1. Sont-elles composées de plusieurs mots

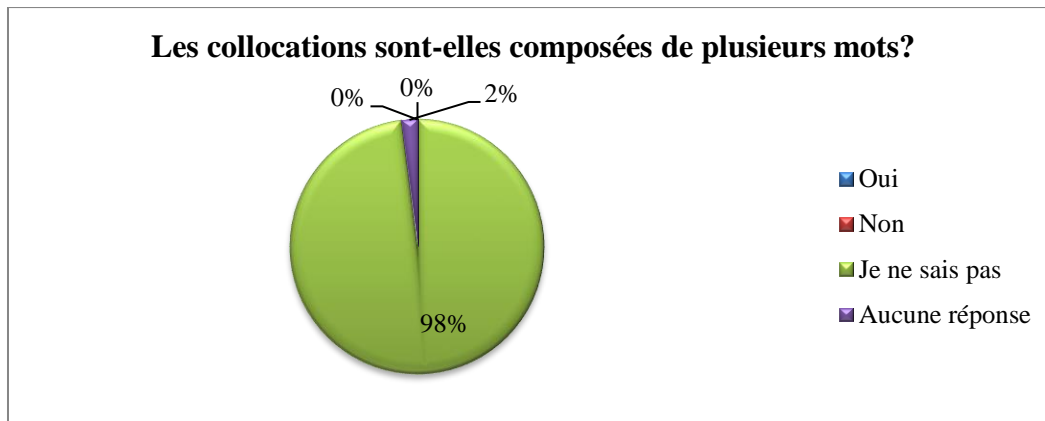


Figure 49. Evaluation du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur les collocations (pourcentages)

3.3.2.2. Ont-elles un autre nouveau sens ?

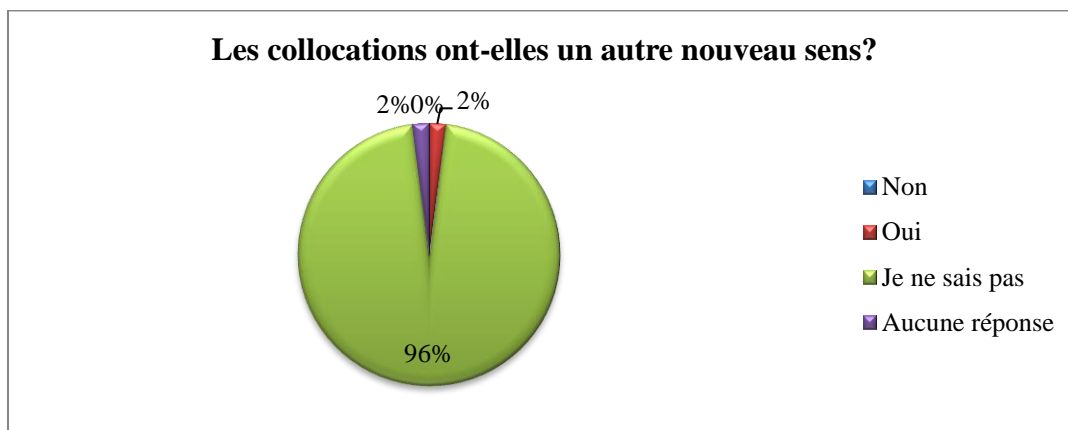


Figure 50. Evaluation du degré de connaissances sémantiques des apprenants sur les collocations (pourcentages)

3.3.2.3. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

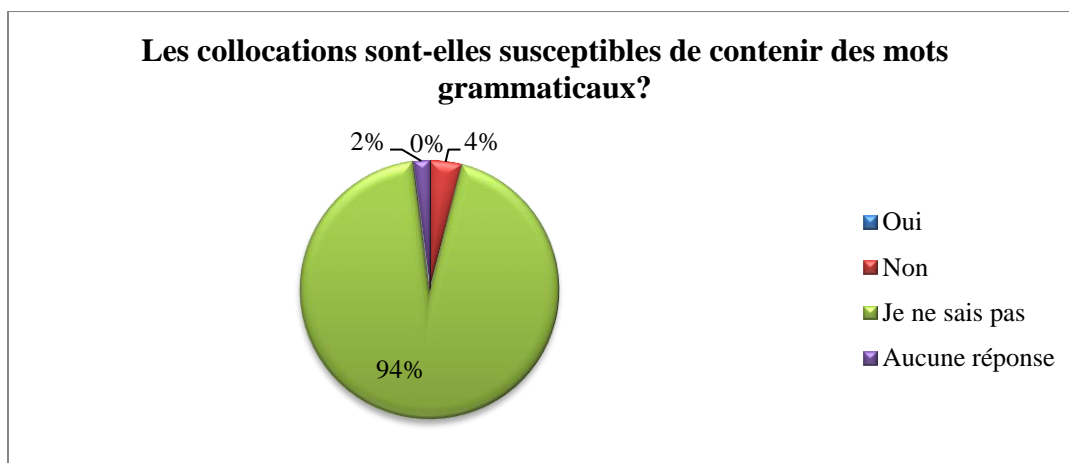


Figure 51. Evaluation du degré de connaissances grammaticales des apprenants sur les collocations (pourcentages)

- **Justifications**

- Les deux réponses négatives ne sont pas accompagnées de justifications.

3.3.2.4. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

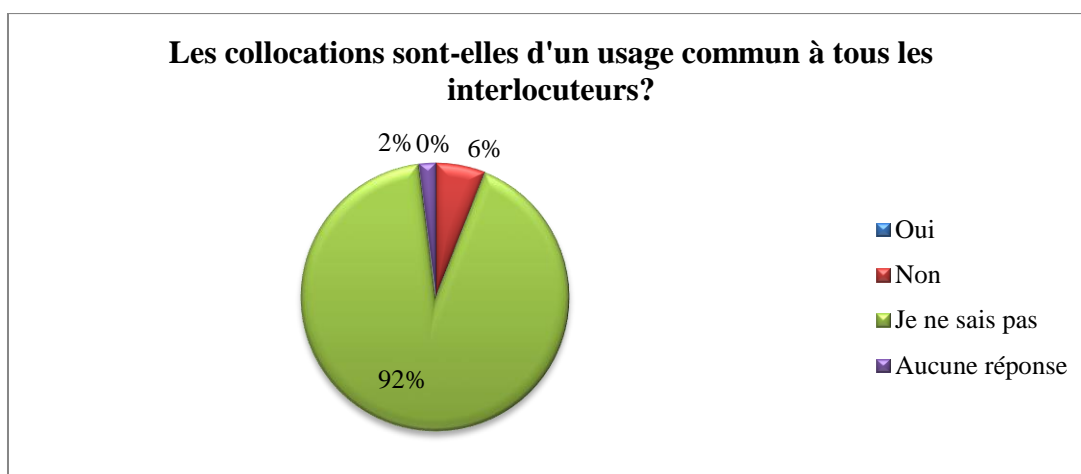


Figure 52. Evaluation du degré de connaissances pragmatiques des apprenants sur les collocations (pourcentages)

- **Justifications :**

- « Ca se differe selon le niveau et l'usage entre interlocuteurs »
- « Non chaqu'un l'utilise selon le sens et selon leur compréhension »

- La dernière réponse négative n'a pas sa justification.
- **Discussion des justifications**
 - « **Ca se differe selon le niveau et l'usage entre interlocuteurs** » : l'apprenant croit que les collocations ne forment pas en grande partie le répertoire lexical des interlocuteurs et ne leur sont donc pas communes. Selon lui, l'interlocuteur n'est pas contraint par les règles de la combinatoire lexicale restreinte.
 - « Non chaqu'un l'utilise selon le sens et selon leur compréhension » : il nous semble que cette justification rejoint la première.

4. Synthèse et discussion des résultats

Comme constaté, la formation explicite sur l'enseignement du **sens propre/sens figuré, l'homonymie, la synonymie exacte, l'antonymie exacte, et du régime (transitivité & intransitivité)** est surtout proposée au lycée dans une large proportion : 61%, 62%, 78%, 70%, 67% en comparaison des taux trouvés au primaire : 2%, 17%, 35%, 28%, 7% ; et au collège : 35%, 54%, 61%, 60%, 54%. En ce qui concerne l'enseignement de **la polysémie/monosémie**, les taux de formation sont identiques à la légère différence près de 2% : 61% au collège, et 59% au lycée.

Si, par ailleurs, la synonymie exacte (appelée traditionnellement quasi-synonymie), et l'antonymie exacte sont largement vues au collège et au lycée (avec un taux estimé à 61%, 78% pour l'un ; 60%, 70% pour l'autre), l'enseignement de chacun des deux aspects (synonymie approximative, antonymie approximative) est minoré d'où le fait que le taux reste sous la barre de la moyenne avec des pourcentages de 9%, 4% au primaire ; 26%, 15% au collège ; 39%, 25% au lycée, respectivement.

Un enseignement explicite sur les actants sémantiques a « la part du pauvre » dans les trois paliers : au primaire, la formation est totalement absente (00%) ; au collège, le taux de

formation est estimé à 4% ; au lycée, le taux a sauté à 33% mais reste quand même modeste eu égard aux autres aspects dont le taux dépasse les 60%.

Si, dans l'enseignement du lexique en général, il y a une variation de pourcentages représentée d'une part par des taux élevés surtout au lycée suivi du collège (comme pour **la polysémie/monosémie, l'homonymie, la synonymie exacte, l'antonymie exacte, le régime et le sens propre/sens figuré** au lycée) et d'autre part par des taux faibles (comme pour **la synonymie approximative, l'antonymie approximative, les actants sémantiques et le sens propre/sens figuré** au collège), la phraséologie est visiblement le parent pauvre du système éducatif algérien, pourtant les recommandations faites par le CECRL et par les protagonistes de l'enseignement du lexique à l'instar de Bogaards (1994), Tréville et Duquette (1996), Mel'čuk et Polguère (2007), Cavalla et *al.* (2009a) et Grossmann (2011) sont canalisées dans deux sens entretenant entre eux un rapport étroit que sont, nous le rappelons, l'enseignement des mots isolés et l'enseignement des expressions toutes faites et des locutions figées (dont font partie **les collocations** et les **expressions idiomatiques** appelées aussi *métaphores figées sémantiquement opaques* aux termes du CECRL). Une formation explicite sur les expressions idiomatiques est dispensée : (i) au primaire avec un taux presque inexistant de 2%, (ii) au collège avec un taux toujours maigre de 24%, (iii) au lycée avec un taux inférieur au seuil représenté habituellement par 50%, soit 44%. Les collocations, cependant, ne sont vues dans aucun palier éducatif car inconnues des enseignants si bien que le taux n'a pas bougé de 00% comme le montrent les trois figures 30, 31 et 32.

De toutes les statistiques obtenues, il ressort qu'il y a un manque de cohérence dans l'enseignement du lexique⁶³. Nous dénonçons d'ailleurs le moment tardif de l'intervention massive de l'étude de chacun des deux axes paradigmatique et syntagmatique. En effet, mis à

⁶³ Notre constat rejoint celui de Leeman (2000) qui affirme que la didactique du lexique est centrée sur l'enseignement/apprentissage de l'axe paradigmatique et néglige l'axe syntagmatique.

part l'enseignement des collocations absent du système éducatif, l'enseignement des aspects lexicaux est marqué par « des hauts et des bas » au primaire : 17% pour **la polysémie/monosémie**, 2% pour **le sens propre/sens figuré**, 17% pour **l'homonymie**, 35% pour **la synonymie exacte**, 9% pour **la synonymie approximative**, 28% pour **l'antonymie exacte**, 4% pour **l'antonymie approximative**, 7% pour **le régime (transitivité & intransitivité)**, 00% pour **les actants sémantiques** et, enfin, 2% pour **les expressions idiomatiques**. L'enseignement semble donc être partiellement centré sur l'étude de la forme et du sens des mots pris isolément. Les taux obtenus trahissent une réalité incontestable : les apprenants trouveront des difficultés à former des phrases correctes dans la mesure où le régime des verbes est parcimonieusement abordé en classe, et que les actants sémantiques sont totalement exclus de la séquence didactique. Même si le sens des mots est travaillé à fond en classe alors qu'il n'est pas « investi » dans son environnement syntagmatique⁶⁴ qui est conditionné par l'usage, les apprenants en difficultés se heurteront aux problèmes de production et cela explique bien les griefs des enseignants face à leur attitude langagière qu'ils jugent « irrationnelle » et maladroite. Ainsi, si l'axe paradigmatique et l'étude des mots isolés n'est pas associé à l'axe syntagmatique, l'objectif de l'aisance communicative ne sera pas atteint. Les didacticiens, à l'instar de Petit (2000) et Reboul-Touré (2000, 2003), soulignent la nécessité d'étudier la phrase comme unité de référence et non le mot pris isolément.

De plus, apprendre **aux apprenants débutants de FLE** la façon dont se combinent les mots isolés doit se situer sur le même pied d'égalité que l'enseignement des mots isolés comme le préconisent Cavalla et Crozier (2005), et Binon et Verlinde (2003).

⁶⁴ Abordés ensemble en cours de lexique, les actants sémantiques et le régime des verbes se situent sur l'axe syntagmatique.

Au collège, plus de la moitié des apprenants n'a pas eu la chance d'aborder le régime des verbes (46%). Quant aux **actants sémantiques**, le manque de formation est flagrant : on n'a qu'à comparer les deux taux qu'affiche le graphique n° 28 et que nous reproduisons ici : formation disponible 4% vs. formation indisponible 94% ! Pourtant, ces deux aspects lexicaux constituent deux des savoirs lexicologiques phares prêchés par La lexicologie explicative et combinatoire (LEC). En effet, pour qu'un apprenant soit initié à la notion de **collocation**, un travail préliminaire, cohérent et approfondi sur le régime, la combinatoire (restreinte) et les actants sémantiques doit être un souci pédagogique ; il s'agit donc d'une étape « lexicologique » inéluctable devant précéder celle des savoirs collocationnels (Tremblay et Polguère, 2014). Au secondaire, l'enseignement du régime et celui des actants sémantiques ne se situent pas sur le même plan : le taux de formation reçue pour l'un est de 67%, pour l'autre est de 33% respectivement. Si le premier pourcentage se révèle prometteur, la disproportion entre les deux pourcentages est l'indice de la marginalisation de l'étude de l'axe syntagmatique du lexique.

Globalement, les apprenants oscillent entre la satisfaction moyenne et la non-satisfaction vis-à-vis de l'ensemble de la formation reçue sur les aspects lexicaux précédemment vus :

- Pour **la polysémie/monosémie**, une large proportion de réponses a été partagée entre le niveau 1 avec un pourcentage de 24% (totalement non satisfaisante) et le niveau 2 avec un pourcentage de 20% (non satisfaisante) d'où le fait que les deux ensemble font 44% contre 41% pour le niveau 3 (moyennement satisfaisante) ;
- Pour la formation explicite sur les deux aspects lexicaux **le sens propre/sens figuré**, et **le régime**, les réponses des apprenants se situent au niveau 3 : 35% des apprenants

déclarent être moyennement satisfaits pour **le sens propre/sens figuré** et 39% pour **le régime** ;

- 18% des apprenants donnent une appréciation négative quant à la formation reçue sur **les actants sémantiques** et la situe au niveau 2. La plus large proportion, soit 63% a été attribuée à « aucune réponse (-) » vu que la majorité écrasante des apprenants n'ont pas été placés en situation d'apprentissage de cet aspect lexical ;
- La formation sur **les expressions idiomatiques**, quant à elles, a reçu une appréciation moyenne de 3/5. Nous rappelons que 44% des apprenants n'ont pas évalué la formation puisqu'ils n'ont pas reçu de formation en la matière et seulement 17% d'entre eux ont donné leur appréciation ;
- L'échelle d'évaluation de 1 à 5 attribuée aux **collocations** a été marquée par l'absence d'appréciation puisqu'aucune formation préalable sur ces unités polylexicales n'a eu lieu.

Le degré de satisfaction des apprenants quant à la formation reçue sur la synonymie (quasi-synonymie), l'antonymie (quasi-antonymie) et l'homonymie est relativement élevé : il se situe au niveau 4 sur l'échelle allant de 1 à 5. Cette appréciation positive est encourageante, mais borner l'étude des mots à seule la sémantique, sans tenir compte de la syntaxe (libre et figée) constitue un travail déficient étant donné que le lexique s'organise en paradigmes et syntagmes. Cela étant, un travail structuré sur ces trois aspects sera d'un aboutissement certain s'il est associé à la syntagmatique et au texte.

Nous concluons des niveaux d'appréciation qu'en classe de FLE, les enseignants n'accordent pas une si grande importance à l'étude du lexique dans son intégrité : certains aspects sont largement travaillés en classe au point de recevoir une appréciation positive alors que d'autres sont à peine défrichés.

Le travail d'approfondissement du lexique est délaissé au profit de l'approche par compétences bien qu'il soit bien essentiel d'articuler l'étude du lexique à cette approche centrée, entre autres, sur les aptitudes de l'apprenant ainsi que sur les notions de discours et de l'énonciation (Reboul-Touré, 2003).

Pourtant, le lien qu'il existe entre la polysémie/monosémie, le sens propre/sens figuré, homonymie, synonymie et antonymie (exactes ou approximatives), les actants sémantiques et les collocations est d'une évidence criante :

- Les mots polysémiques, monosémiques et homonymiques ont des comportements sémantiques et syntaxiques spécifiques d'où le fait qu'ils contrôlent chacun d'eux nombre de collocations dont le sens diffère sensiblement, à titre d'exemple : le mot FACTEUR est homonymique en FACTEUR¹, FACTEUR², FACTEUR³, et polysémique en FACTEUR³. Ce mot, tel qu'il est analysé dans le *Lexique actif du français* (Mel'čuk et Polguère, 2007, p. 223 - 225) possède trois sens différents :

- FACTEUR¹, nom, masc.

INDIVIDU QUI PRATIQUE UN MÉTIER

Individu X, qui est un facteur livrant les objets Y aux personnes Z [= de N, A_{poss}]

- FACTEUR², nom, masc.

INDIVIDU QUI PRATIQUE UN MÉTIER

Individu X, qui est un facteur d'instruments de musique Y [= de + N | sing ou plur **oblig**] ;

- FACTEUR³, nom, masc.

I ÉLÉMENT CAUSATEUR⁶⁵ : *L'expérience est un **facteur** déterminant dans la performance des sportifs.*

X est un facteur dans le fait Y [= dans N, de N, de+N, pour N]

⁶⁵ Cette lexie a pour synonymes **cause, paramètre, aspect, élément.**

II. 1 PARAMÈTRE⁶⁶ : *Le **facteur** de protection solaire de cette crème s'élève à 40.*

Facteur de fait X [= de+N] ayant la valeur Y [= de Num (N)].

II. 2 Nombre⁶⁷ : *Il faut calculer le plus petit **facteur** commun d'une série de nombres.*

Facteur X [= (de) Num]

A ce propos, les collocations contrôlées par chacun des vocables expliqués ci-dessus ne sont pas, par voie de conséquence, similaires. En effet, la/les collocation(s) contrôlée(s) par :

- FACTEUR¹ pour exprimer les sens : (i) **F. fait son travail** ; (ii) **Parcours effectué par un F.** sont : (i) **Le(s), un, des facteur(s) + passer, apporter, distribuer, livrer, remettre + [Ny⁶⁸ à Nz]⁶⁹** ; (ii) **tournée du/d'un/des facteur(s).**
- FACTEUR² pour exprimer le sens : **F. travaille est Le(s), un, des facteur(s) + fabriquer + [Ny]⁷⁰**. Notons, en plus, que l'actant sémantique décrit pour ce vocable [= de + N | sing ou plur **oblig**] est en soi une collocation nominale **facteur(s) d'orgue(s), facteur(s) de piano, etc.** selon la typologie collocationnelle conçue par González-Rey (2015).
- FACTEUR³ qui est polysémique pour exprimer les sens relatifs à l'acception :
 - ✓ de la lexie I : (i) **Tel que X est un comportement humain** ; (ii) **Tel que X est l'écoulement du temps** ; (iii) **Ensemble de F.** ; (iv) **Important** ; (v) **Peu important** ; (vi) **Qui rend Y pire** ; (vii) **[X] être un F.** ; (viii) **F. fonctionne** ; (ix) **[Qqn] empêcher un F. de fonctionner** sont (i) **facteur humain** ; (ii)

⁶⁶ Cette lexie a pour synonymes **degré, niveau, taux.**

⁶⁷ Cette lexie a pour synonymes **coefficient, multiplicateur, nombre.**

⁶⁸ La variable Y dans la description de ce vocable représente les objets comme courrier, colis, lettre, paquet (à signaler que colis, lettre, paquet sont hyponymes de l'hyperonyme courrier).

⁶⁹ La variable Z représente les personnes.

⁷⁰ La variable Y dans la description de ce vocable représente les objets comme orgue, piano, flûte, clavecin.

facteur temps ; (iii) conjonction, ensemble de facteurs ; (iv) facteur important < majeur, déterminant ; (v) facteur minime, négligeable ; (vi) facteur aggravant ; (vii) constituer, être, représenter un/des/les facteur(s) ; (viii) facteur + agir, avoir une influence, influencer + [sur N_y], intervenir, jouer un rôle [dans N_y] < conditionner, déterminer [N_y] ; (ix) écarter, supprimer un/des/les facteur(s).

✓ de la lexie II. 1 : (i) **important** ; (ii) **peu important** ; (iii) **[X] avoir un F.** ; (iv) **F. a la valeur Y** sont (i) **un haut facteur, un facteur élevé, un facteur + fort** (position indifférente du collocatif adjectival **fort**) ; (ii) **un facteur + faible** (position indifférente du collocatif adjectival **faible**) ; (iii) **avoir, posséder un/des/les facteur(s)** ; (iv) **facteur + être [de N_y], s'élever [à N_y].**

✓ de la lexie II. 2 : (i) **Qui peut être extrait d'un ensemble d'expressions** ; (ii) **[Qqn.] extraire un F. d'un ensemble d'expressions** ; (iii) **[Qqn.] utiliser un F.** sont : (i) **un/des/les facteurs commun(s)** ; (ii) **mettre [N_x en ~]** (par ex. « Dans leur évaluation de la circulation, ils mettent en facteurs le nombre d'essieux standards en fonction du pourcentage [...] »⁷¹) ; (iii) **appliquer, utiliser un, des, les facteur(s), multiplier par un, des, les facteur(s).**

- Le sens propre/sens figuré participent dans la construction des collocations. A cet effet, ce sont les collocatifs qui sont porteurs de cette spécificité sémantique. Si l'on confronte entre elles, par exemple, les collocations extraites du corpus lexicographique *Le Thésaurus Larousse* **trouver la solution, avoir un avis opposé, installer une ligne, manquer de clarté et éclairer de ses conseils, couvrir de louanges, débiter son chapelet de reproches, nouer une conversation**, on se rend facilement compte du clivage sémantique qui caractérise les collocatifs verbaux : les collocatifs verbaux à

⁷¹ Exemple extrait de <https://www.linguee.fr>

un seul soulignement ont soit le sens propre, soit une métaphore faible, tandis que les collocatifs verbaux au double soulignement et la collocation composée **débitier son chapelet** ont le sens figuré et se caractérisent donc par une métaphore très forte⁷². Cependant, si le sens propre des mots peut être enseigné à partir de mots pris isolément, la valeur métaphorique des collocatifs ne saurait être perceptible que dans sa combinatoire lexicale, c'est-à-dire qu'auprès d'autres mots environnants. Par ailleurs, si le sens propre des formatifs composant la collocation et plus particulièrement des collocatifs pose moins de soucis (ou pas du tout) à la compréhension et que le sens figuré est problématique à la compréhension, les deux aspects dichotomiques posent identiquement problème au niveau de la production en raison de leur non-prédictibilité (Binon et Verlinde, 2003 ; Cavalla, 2009a ; Cavalla et al. 2009b ; Grossman et Tutin, 2002 ; Grossmann, 2011 ; Haussmann, 1989 ; Mel'čuk et Polguère, 2007 ; Nesselhauf, 2005 ; Tutin, 2013). Ainsi, il y a raison d'intégrer la combinatoire lexicale à l'étude du sens propre/sens figuré.

- Quant au lien qui unit synonymie/antonymie et formation des collocations, celui-là est absolument légitime. En effet, les synonymes (quasi-synonymes ou para-synonymes) et les antonymes (quasi-antonymes ou para-antonymes) ne sont pas substituables en toutes circonstances ; la preuve en est que : (i) les bases synonymes et antonymes ne contrôlent pas tout le temps les mêmes collocatifs : **discussion** et **conversation** sont synonymes, mais les collocatifs inchoatifs se plaçant en cooccurrence privilégiée avec les deux bases synonymes ne sont pas partagés : il est plutôt natif et intuitif pour un natif de combiner le collocatif inchoatif **ouvrir** avec la base **discussion** mais non avec la base **conversation**⁷³ ; (ii) les synonymes ou antonymes ne sont pas toujours substituables sur l'axe paradigmatique du point de vue du collocatif, à titre d'exemple

⁷² Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur au chapitre VI.

⁷³ Cet exemple est tiré du corpus II.

les collocatifs adjectivaux **gros** et **grand** se combinant avec la base **malaise** au sens de ‘TENSION’ ont pour collocatif adjectival antonyme **léger** et non **petit**. Nous signalons que le collocatif antonyme **petit** peut être opposé au collocatif adjectival **gros** si la base **malaise**, qui est polysémique, est envisagée au sens de ‘SOUFFRANCE PHYSIQUE’. Nous reproduisons les exemples ci-dessus de façon schématique :

1- Pour les collocatifs synonymes : discussion = conversation

→ ouvrir une discussion

→ ?ouvrir une conversation

→ Démarrer une conversation

→ ?Démarrer une discussion

2- Pour les collocatifs antonymes : gros, grand ≠ petit

a. La base **malaise** au sens de ‘TENSION’ :

→ Un grand malaise ; un gros malaise

→ *Un petit malaise

→ Un léger malaise

b. La base **malaise** au sens de ‘SOUFFRANCE PHYSIQUE’

→ Un gros malaise⁷⁴

→ Un petit malaise

- Pour ce qui est des actants sémantiques, Siepmann (2006) dénonce tout travail sur les collocations sans en envisager une vision holistique englobant, outre la bipartition

⁷⁴ Nous attirons l’attention du lecteur sur l’absence du collocatif adjectival **grand** auprès de la base **malaise** au sens de ‘SOUFFRANCE PHYSIQUE’.

lexicale, le régime syntaxique spécifique et les actants ou circonstants spécifiques.

Actualisée, une collocation telle que *quitter la route* :

*La même nuit, un jeune conducteur a également trouvé la mort après **avoir quitté la route**⁷⁵ avec son véhicule à Contamines-sur-Arves, près de Bonneville.
un petit chemin vicinal **quitte la route** principale pour se perdre dans les champs
Peu après **avoir quitté la route**, prenez le sentier qui s'ouvre à droite de la parcelle
116. (Siepmann, 2006, p. 101)*

pointe au moins deux acceptions. La première acception réfère à une déviation involontaire de la chaussée entraînant un accident mortel alors que la seconde acception fait référence à une bifurcation. Les sujets grammaticaux s'employant avec les deux collocations sont les suivants : sujet grammatical humain pour la première acception et sujet grammatical renvoyant à un chemin ou à un être humain pour la seconde acception.

De même, le syntagme *l'autoroute file* appelle nécessairement un complément de lieu : *vers la vallée, à gauche*, etc. A cet égard, l'auteur souligne le fait que la collocation formée de : *autoroute + filer + vers la vallée/à gauche* est marquée par l'imprédictibilité syntaxique et sémantique à partir du nom *autoroute* ou du verbe *filer* : **l'autoroute file*. La configuration, selon lui, est donc tripartite : collocation bipartite + régime syntaxique spécifique + actants ou circonstants spécifiques.

Il ressort de tous les exemples illustratifs fournis que l'étude du lexique paradigmatique doit être associée à celle syntagmatique pour offrir aux apprenants une vision globale et idiosyncrasique du fonctionnement du lexique qui devrait les amener à adopter le comportement productif approprié.

⁷⁵ C'est nous qui soulignons la collocation *quitter la route* dans les trois exemples en gras.

Venons-en maintenant à une comparaison des résultats liée à la distinction intraphraséologique entre **expressions idiomatiques** et **collocations** ainsi qu'à la reconnaissance des caractéristiques de chaque phraséologie par les apprenants.

L'évaluation des connaissances phraséologiques repose, nous le rappelons, sur les critères établis par González-Rey (2015), à savoir le critère lexical que nous avons formulé en termes de « Les expressions idiomatiques/collocations sont-elles composées de plusieurs mots ? » ; le critère sémantique en termes de « Les expressions idiomatiques/collocations ont-elles un autre nouveau sens ? » ; le critère grammatical et syntaxique en termes de « Les expressions idiomatiques/collocations sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ? » et le critère pragmatique que nous avons formulé en termes de « Les expressions idiomatiques/collocations sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ? ». L'évaluation est répartie dans deux sous-parties dont l'une est réservée aux expressions idiomatiques et l'autre aux collocations.

Nous entamons la comparaison entre les informations obtenues au sein de chaque sous-partie en commençant par l'évaluation des connaissances liées aux expressions idiomatiques pour passer ensuite aux collocations.

- **Les expressions idiomatiques.** Cet aspect lexical étant abordé en classe de FLE, nous constatons que les connaissances acquises par les apprenants sont à prédominance linguistique : polylexical (72%), sémantique (56%), et syntaxique (56%). De surcroit, la proportion de connaissances portant sur le critère polylexical est nettement supérieure par rapport à celles portant sur les critères sémantique et syntaxique ayant un pourcentage égal. Nous nous attendions à ce que la proportion la plus élevée soit attribuée au critère sémantique étant donné que les expressions idiomatiques sont, par définition, des combinaisons polylexicales se caractérisant absolument par la non-

compositionnalité sémantique (opacité sémantique). Le critère pragmatique qui consiste en l'usage commun qu'en font les interlocuteurs, n'est pas reconnu à sa juste valeur : 60% des apprenants ne savent pas que les expressions idiomatiques « se conventionnalisent » et se perpétuent par l'usage réitéré. Le manque de conscience de l'impact de l'usage sur la création des expressions idiomatiques a donné lieu à des interprétations fausses et arbitraires pour les apprenants ayant répondu « non ». La disproportion dans les taux obtenus est révélatrice du fait qu'il y a incohérence dans la qualité des connaissances acquises.

- **Les collocations.** L'existence de cette catégorie phraséologique n'a pas été reconnue par les apprenants, c'est la raison pour laquelle la majorité écrasante d'entre eux ont répondu « je ne sais pas » pour les critères polylexical (98%), sémantique (96%), syntaxique (94%), et pragmatique (92%).

Il s'ensuit qu'il est primordial d'accorder plus de temps à l'enseignement des expressions idiomatiques et des collocations en sensibilisant les apprenants non seulement aux critères linguistiques mais aussi au critère pragmatique qui préside à la formation arbitraire des blocs lexicaux et ce en expliquant comment et sous quels aspects se présentent chaque catégorie phraséologique pour une meilleure discrimination des faits phraséologiques pour améliorer la compréhension du fonctionnement de la langue. Les collocations étant méconnues des enseignants (Cavalla, 2008, Cavalla, et *al.* 2009a ; González-Rey, 2010) et des apprenants, il apparaît indispensable d'y initier « les non-initiés –enseignants et apprentis– » comme le souligne Nicolas (2014, p. 173), pour qu'il y ait non seulement une bonne compréhension du système idiomatique de la collocation mais aussi un meilleur usage.

Ainsi, nous constatons que l'étude de l'axe paradigmatique et des mots isolés en classe de FLE s'est taillé, dans l'ensemble, la part du lion alors que l'enseignement de l'axe syntagmatique surtout figé est marginalisé.

Dans le chapitre qui va suivre, nous tentons une approche accessible qui puisse profiter aux enseignants et aux apprenants et ce au travers d'une approche descriptive des caractéristiques phraséologiques d'un corpus de collocations.

CHAPITRE VI

Analyse descriptive des collocations à visée didactique: perspectives d'intervention didactique sur la phraséologie collocationnelle

CHAPITRE VI

ANALYSE DESCRIPTIVE DES COLLOCATIONS À VISÉE DIDACTIQUE: PERSPECTIVES D'INTERVENTION DIDACTIQUE SUR LA PHRASÉOLOGIE COLLOCATIONNELLE

Les données issues de l'enquête menée auprès des étudiants, nous a amené à proposer une approche descriptive de l'une des composantes principales du lexique et de la structuration du discours. Dans ce chapitre, nous visons à décrire et analyser le fonctionnement d'un phénomène linguistique se situant à l'interface entre lexique et grammaire, qu'est le phénomène collocationnel. Comme le soulignent Graves (2014), l'un des objectifs cruciaux d'enseignement/apprentissage de toute langue renvoie au fait « d'apprendre des faits sur les mots » impliquant ainsi des connaissances d'ordre métalinguistique. Ceci revient à dire que toute activité portant sur la description de la langue en tant qu'objet d'étude ou d'enseignement est de nature métalinguistique. Faisant partie intégrante du fonctionnement de la langue, les combinaisons lexicales d'association privilégiée définissent la compétence lexicale du locuteur et constituent également l'indice de la progression dans l'apprentissage d'un apprenant de LE. Tremblay (2009) préfère qualifier les connaissances portant sur la manière dont fonctionne le lexique de *métalexicales* ayant pour aboutissement d'évaluer la compétence lexicale de l'apprenant (compréhension orale/écrite, production orale/écrite) :

Les connaissances métalexicales devraient être développées au cours de la scolarité primaire, car comme toutes les connaissances métalinguistiques, elles permettent de réfléchir sur la langue comme un objet d'étude et de mieux en saisir le fonctionnement. Cependant, c'est l'enseignant qui se doit de les maîtriser d'abord et avant tout. En combinaison avec ses propres connaissances lexicales, un certain nombre de connaissances métalexicales lui sont nécessaires pour préparer et guider des activités lexicales, pour rétroagir auprès des élèves sur des questions concernant le lexique, et pour mieux évaluer la compétence lexicale de ces derniers. (Tremblay, 2009, p. 10)

A cet effet, et conformément aux préconisations de bien des chercheurs qui ont hérité de l'approche lexicale dont est à l'origine Lewis (2000), évoquées dans les parties précédentes, il convient d'enseigner des faits langagiers sur les collocations en s'appuyant sur une approche descriptive *ad hoc*.

Ainsi, nous focalisons, pour rappel, notre description des propriétés phraséologiques sur quatre critères⁷⁶ attribués au figement des unités polylexicales : **critères syntaxiques, critères sémantiques, critères lexicaux, et critère d'institutionnalisation.**

Les trois premiers critères relevant du fonctionnement interne au système linguistique sont appliqués en termes de contraintes que chacun puisse peser sur la séquence collocationnelle (Bolly, 2011 ; González-Rey, 2015 ; G. Gross, 1996 ; Lamiroy et Klein, 2005 ; Lamiroy, 2008 ; Lamiroy et *al.*, 2010 ; Mejri, 2005 ; Svensson, 2004) :

1- **contraintes syntaxiques** agissant sur la régularité de formation morphosyntaxique ;

2- **Contraintes sémantiques** agissant sur l'interprétation (dénotative ou connotative) du collocatif ;

3- **Contraintes lexicales** ayant pour corollaire la restriction ou la liberté paradigmatique.

Quant au critère d'**institutionnalisation** évoqué par González-Rey (2015), celui-ci relève du domaine psycholinguistique comme le soulignent Grunig (1997), Lamiroy et *al.* (2010) et Svensson (2004). Ainsi, les auteures l'attribuent à la conventionalité de l'usage ancré dans la mémoire collective. Il est donc plus facile pour un locuteur natif de recourir à son intuition pour le décodage ou l'encodage d'une suite collocationnelle étant donné qu'elle

⁷⁶ Cf. chapitre I, sous 3.

est le fait d'un usage social partagé par une communauté linguistique, ce qui n'est pas le cas pour un locuteur non-natif ou pour un apprenant d'une langue étrangère.

En tant que locutrice non-native, nous remédions à l'inapplicabilité de la subjectivité et de l'intuition en optant pour une solution plus objective, à savoir des dictionnaires élaborés à partir des relevés de fréquence des collocations extraites des corpus textuels : *Le Grand Dictionnaire des cooccurrences* et *Le dictionnaire des combinaisons de mots* (cf. chapitre VII, sous 7).

L'usage des dictionnaires dont nous faisons un critère d'institutionnalisation, présente un double intérêt : (i) d'une part, vérifier la présence des paradigmes synonymiques du côté du collocatif pour montrer dans quelle mesure le figement lexical pèse sur cet élément précis de la combinaison lexicale ; (ii) et d'autre part, vérifier l'existence des collocatifs employés par les apprenants dans le cadre de la description des erreurs liées à la production des collocations.

De là, se pose notre première problématique :

- A l'instar des expressions idiomatiques qui font traditionnellement l'objet de l'élaboration des cours sur des suites de mots figées, quelles sont, à transmettre, les connaissances métalinguistiques ou métalexicales⁷⁷ inhérentes aux collocations, et que tout participant de la classe de FLE est censé connaître ? De façon plus analytique, quelles sont les caractéristiques du figement syntaxique, sémantique et lexical propres aux collocations et que tout enseignant et apprenant du FLE devraient connaître ?

⁷⁷ Terme employé par Tremblay (2009) pour désigner la description de tout aspect relatif au lexique y compris les collocations.

Nous tentons de répondre à cette problématique au fil des pages qui suivent par une étude fonctionnelle.

1. Motivation et objectifs de l'analyse descriptive des collocations

L'idée qu'il existe une interaction constante entre la linguistique et la didactique n'est pas nouvelle. Les aboutissements théoriques de la linguistique trouvent en général leur application dans la didactique des langues, qui, à son tour, prend soin de faire l'adaptation des données descriptives. C'est ce qu'affirme Py (1988) lorsqu'il a abordé dans son article les connexions qu'entretiennent la linguistique et la didactique :

D'une part, la didactique fonctionne comme un *laboratoire*. Elle fournit à la linguistique des *documents* et des *réflexions* où la langue occupe une place particulière (objet d'apprentissage ou d'enseignement en particulier) ; elle attribue aussi de la *pertinence* à des paramètres qui sont le plus souvent laminés par les schématisations (par ex. les différences entre les compétences respectives des interlocuteurs apprenants et natifs). D'autre part, la didactique ne saurait négliger les théories de la linguistique dans la mesure où celles-ci proposent des *modèles de référence* qui aident la didactique à se situer et à définir sa *spécificité*. (Py, 1988, p. 5)

Même si le statut de la langue comme objet d'étude n'est pas le même du point de vue de l'une ou l'autre discipline – pour la linguistique, la langue constitue un objet de réflexion théorique, et pour la didactique la langue est prise comme objet d'apprentissage et d'enseignement (Py, 1988, p. 7) – il y a lieu de noter que, dans cette optique, l'analyse descriptive dont se chargent les linguistes ou phraséologues, devrait trouver son écho dans la pratique pédagogique auprès des enseignants et apprenants. S'ouvrir à de telles démarches permet de développer leur conscientisation sur le fonctionnement d'un système jugé, très longtemps, irrégulier (Veniard, 2012). Dans cette perspective, les connaissances à développer chez les apprenants doivent être de nature métalinguistique (Murphy, 2003 ; Tremblay, 2009), au même titre que les connaissances linguistiques. Autrement dit, il ne suffit pas de vérifier la

bonne compréhension ou production des collocations par les apprenants (connaissances linguistiques ou lexicales plus particulièrement), mais il faudrait expliquer et expliciter la formation de ces combinaisons lexicales en tentant de leur faire prendre conscience des particularités syntaxiques, sémantiques, et lexicales (connaissances métalinguistiques).

En plus, l'une des sources du mésusage des collocations tient au fait que les apprenants croient avoir affaire à des mots isolés, se trouvant l'un à proximité de l'autre pour former des phrases entières et dont l'existence est donc indépendante selon eux, plutôt qu'à une combinaison des mots dont l'existence est dépendante d'un ensemble de facteurs bien déterminés.

Par la présente section, nous poursuivons les objectifs suivants :

- 1- Dépasser le cadre descriptif du lexique ou du vocabulaire exclusivement basé sur la présentation ou l'étude des mots isolés car « connaître le sens des mots, pris isolément, ne donne pas accès au sens global et provoque des contresens » (Damette, 2007, p. 32 cité dans Dechamps, 2015, paragr. 19). Il est donc nécessaire de corriger cette vision réductrice de la langue en montrant que les collocations sont le lieu de rencontre de « mots » présentant des affinités sémantiques arbitraires et entretenant entre eux une relation syntaxique.
- 2- Montrer que les collocations se trouvent à l'interface entre lexique et syntaxe sur le plan syntagmatique : la combinatoire syntaxique des collocations est variable. On peut rencontrer des syntagmes collocationnels composés de : **verbe + déterminant + nom** ; **verbe + préposition + nom** ; **verbe + préposition + déterminant + nom** ; etc. L'extension syntaxique peut être possible dans certaines collocations et impossible dans d'autres (par l'ajout d'adjectifs par exemple). La structure standard des collocations (voix active) est aussi susceptible de variations (voix passive). Sur le plan

paradigmatique des collocations, donc lexical, les paradigmes de construction syntaxique donnent lieu à un paradigme lexical limité.

- 3- Mettre en exergue le degré de transparence sémantique des éléments lexicaux. Si, au niveau de la compréhension, les collocations ne posent pas ou partiellement problème aux apprenants – car l’association est parfois prédictible et le sens peut être déduit depuis son contexte – ceci ne semble pas être le cas au niveau de la production. L’association apparaît donc imprédictible dans une certaine mesure. Un traitement sémantique reposant sur la dichotomie **sens proche/sens figuré** ainsi que sur **la polysémie et la synonymie** permettra d’éveiller l’attention des apprenants.
- 4- Rendre l’analyse descriptive des collocations accessible aux enseignants à des fins d’enseignement et de diagnostic de l’erreur en cause.

Ainsi, notre chapitre s’organise comme suit :

Dans la première section, nous tentons une analyse discriminatoire des unités polylexicales extraites visant à distinguer les expressions figées appelées aussi expressions idiomatiques, des expressions étiquetées comme semi-figées appelées aussi collocations, et ce en recourant à des critères définitoires d’ordre syntaxique et sémantique. Cette étape, quoiqu’accessoire, est indispensable pour distinguer les unités phraséologiques entre elles, didactisée sous forme d’exercices de discrimination.

Dans la deuxième section, nous nous occupons de l’analyse descriptive des collocations. Dans un premier temps, nous commençons par considérer ces unités polylexicales sous un angle syntaxique. Comme nous l’avons vu dans les chapitres précédents, une collocation est une combinaison privilégiée de composants lexicaux et grammaticaux dont la formation peut être simple ou composée – qu’on ose qualifier de complexe dans une certaine mesure –. Une collocation est jugée simple si elle satisfait aux

conditions exigées par la configuration syntaxique simple constituée de deux lexies simples quelle que soit la partie du discours à laquelle appartiennent l'une ou l'autre lexie simple comme *faire des observations* ou *installer une ligne*. Une autre collocation comme *parler à mots couverts* ou comme *soulever un concert d'applaudissements* dépassent cette notion de binarité lexicale si l'on tient à une analyse distributionnelle de leurs constituants⁷⁸. Dans un deuxième temps, il nous semble légitime, sous couvert de classement syntaxique et de catégorisation grammaticale, d'identifier les principaux formatifs des collocations, c'est-à-dire la base et le collocatif, et de rendre compte, dans une optique descriptive, de la diversité distributionnelle des collocations ayant tout aussi pour mission de déterminer la fonction grammaticale des syntagmes enchâssés dans quelques collocations.

Dans un troisième temps, nous menons une étude portant sur le degré de figement syntaxique où il apparaît nécessaire de faire connaître aux apprenants les contraintes syntaxiques pesant sur les collocations en les situant sur un continuum libre-figé.

Dans la troisième section, l'aspect sémantique sera, quant à lui aussi, abordé en deux temps. Dans un premier temps, nous nous intéressons à la notion de rapport hiérarchique qu'entretiennent la base et le collocatif où la base apparaît, sur le plan notionnel, supérieure au collocatif car, en tous cas de figure, dénomminative et littérale par opposition au collocatif qui apparaît comme subordonné à la base.

Consciente de la corrélation entre la notion de transparence-opacité et la dichotomie compositionnalité/non-compositionnalité, nous abordons, par la suite, cette notion dichotomique éminemment subjective en l'associant au principe de substituabilité/non-substituabilité des collocatifs dans la mesure où une collocation est dite compositionnelle si le

⁷⁸ Même si nous nous inscrivons dans une approche descriptive à visée didactique, nous nous attribuons le droit de signaler des patrons syntaxiques ne figurant pas dans la liste proposée par Hausmann (1989), et celle de Laurens (1999) et qui gagnent à être rajoutés.

collocatif est substituable et qu'une collocation est dite non-compositionnelle si le collocatif est non-substituable (González-Rey, 2015).

2. L'extraction des collocations : comment distinguer les unités polylexicales entre elles ? Pour une discrimination des unités polylexicales en discours.

A ce propos, et dans le but de rendre compte de l'écart d'ordre syntaxique et sémantique entre les unités polylexicales, nous procédons à une analyse basée sur trois notions théoriques attribuées traditionnellement aux mesures de figement :

- 1- Fonction référentielle ou inférentielle associée souvent aux notions de compositionnalité ou de non-compositionnalité ;
- 2- Fixité ou liberté syntaxique ;
- 3- La substituabilité ou la non-substituabilité.

A cet effet, nous faisons de ces notions pertinentes propres à toute étude phraséologique des critères de discrimination et de reconnaissance.

Nous proposons ainsi une tentative de classification et de discrimination en appliquant les critères cités ci-dessus à quelques cas représentatifs de l'une et l'autre des unités polylexicales.

2.1. Unités polylexicales à fonction référentielle ou inférentielle ?

Ces deux fonctions ressortent du subjectif du fait qu'une lecture interprétative des composants est le résultat d'un examen sémantique fondé sur la correspondance signifiant-signifié.

Si une unité polylexicale remplit une fonction référentielle, c'est qu'au moins un des composants réfère à la désignation et à la dénomination des objets et de l'action (González-Rey, 2015), et que, par conséquent, l'ensemble converge vers la description littérale de la réalité linguistique. *A contrario*, si une unité polylexicale est dite inférentielle, c'est que la signification globale de l'ensemble des constituants n'est pas déductible de la signification des parties et que, par conséquent, la somme significative pointe vers l'interprétation connotative et métaphorique de la réalité linguistique.

Observons les cas suivants, extraits du *Thésaurus*⁷⁹ :

Garder un secret, il y a anguille sous roche, être dans la bouteille, faire le silence sur, mettre au trou

Le premier constat qui s'en dégage, est que les cas observés apparaissent sous une forme polylexicale étant la conséquence de la récurrence d'usage. Or, la différence entre ces unités réside dans la nature de l'expression et la description de l'action.

Si l'on tient à ce principe pour aboutir à un regroupement à valeur référentielle ou inférentielle, on obtient la bipartition suivante :

<p style="text-align: center;">REGROUPEMENT I</p> <p>Unités polylexicales référentielles :</p> <p>Garder un secret</p> <p>Faire le silence sur</p>
--

<p style="text-align: center;">REGROUPEMENT II</p> <p>Unités polylexicales inférentielles :</p> <p>Il y a anguille sous roche</p> <p>Mettre au trou</p> <p>Etre dans la bouteille</p>

⁷⁹ Toutes les expressions examinées dans cette thèse appartiennent à la grande catégorie « COMMUNICATION ». Nous y revenons dans le chapitre VII, sous 4.

Dans le premier regroupement, les unités polylexicales sont qualifiées de référentielles dans la mesure où le sens du tout est calculable grâce à la composition sémantique de chacun des constituants formant toute l'unité. En termes plus illustratifs, le sens de *garder un secret* est directement interprétable à partir des éléments lexicaux simples *garder*, *un*, et *secret*, de même que pour *faire le silence sur* dont le sens est le produit de ses éléments constitutifs.

Opposées aux unités polylexicales du premier regroupement, les unités polylexicales du deuxième regroupement sont de nature inférentielle en ce que le calcul significatif des constituants n'est pas sommatif.

Si *garder un secret* et *faire le silence sur* désignent directement et « référentiellement » l'action qui réfère au fait d'être discret et de ne rien déclarer, *il y a anguille sous roche*, *mettre au trou* et *être dans la bouteille* y font allusion, d'où une dénomination implicite et inférentielle de la réalité linguistique. De façon plus explicative et illustrative, *il y a anguille sous roche* ne désigne pas, au sens propre du terme, le poisson serpentiforme qui se cache sous un rocher mais le fait qu'il y a quelque chose de secret qui ne s'est pas encore révélé, de même que *mettre au trou* et *être dans la bouteille* qui ne correspondent pas à la réalité décrite par chaque composant sémantique mais qui renvoient au fait de *garder un secret*. Une perception iconique et imagée du concret est donc à l'origine de la création abstraite du concept.

L'analyse par procédés référentiel et inférentiel nous a permis non seulement de détecter la présence des collocations et de les distinguer des expressions idiomatiques mais aussi de postuler qu'au sein même des expressions idiomatiques, le degré d'interprétation figurée et imagée varie d'une expression à l'autre. En effet, certaines sont plus aisément interprétables, sémantiquement plus compatibles que d'autres et dotées d'une double lecture autant littérale que figurée :

Lever le voile, croiser les doigts, se froter les mains, se laver les mains, tirer la langue, y perdre son latin, avoir la bouche pâteuse, jouer la comédie, tenir la jambe à quelqu'un, couper les ponts, placer son grain de sel, tailler une bavette, etc.

sont tant d'expressions polylexicales appelées idiomatiques⁸⁰, bien que certaines d'entre elles aient le potentiel de référer à la désignation concrète des objets et des actions. Une double interrogation émanerait de l'observation de la liste des UP ci-dessus : pourquoi ne pas catégoriser les UP en question sous le groupe collocationnel ? Pourquoi et dans quelle mesure quelques unes des UP diffusent des images plus accessibles que d'autres ?

Pour répondre à la première question, nous avançons l'argument selon lequel les UP s'organisent dans *le Thésaurus* par contenus sémantiques et conceptuels et non par entrées lexicales. Prenons à titre d'exemple *jouer la comédie*, *avoir la bouche pâteuse*. Ces expressions appartiennent aux champs conceptuels de *Mensonge* et de *Inintelligibilité* selon leur répartition dictionnaire. Si l'analyse via l'abstraction lexicale de *jouer la comédie*, *avoir la bouche pâteuse* par exemple, mène à une construction sémantique univoque, il n'en reste pas moins qu'elle débouche sur une interprétation métaphorique et iconique de l'ensemble au regard des concepts qu'il véhicule par rapport à son appartenance conceptuelle. En termes plus illustratifs, *jouer la comédie*, *avoir la bouche pâteuse* détiennent une double lecture :

- La première correspond au fait de 'jouer un rôle et de prendre part à un spectacle théâtral', pour la première expression, et pour la seconde expression au fait d' 'avoir la bouche embarrassée d'une salive épaisse (surtout à la suite d'une consommation excessive de l'alcool le lendemain d'une soirée au réveil)'.

⁸⁰ Appelées *Figurative idioms* selon les termes de Cowie.

- La seconde renvoie au fait de ‘manifester des sentiments mensongers’ pour la première expression, et au fait d’‘avoir des difficultés d’articulation’ pour la seconde.

L’identité d’appartenance conditionne donc l’étiquetage phraséologique :

Si l’on ignore les champs conceptuels auxquels correspondent les expressions et que l’on les envisage sous un angle exclusivement lexical d’où la « sommativité » du calcul sémantique des formatifs, les expressions polylexicales à double lecture se rangent à la catégorie des collocations ; elles sont perçues comme des UP à lecture littérale et référentielle. Parallèlement, si l’on tient compte des champs conceptuels dans lesquels elles font leur entrée et qu’il y a rupture dans la correspondance signifiant-signifié en ce que la signification globale de toute l’unité donne lieu à la naissance d’un sens second, elles se trouvent conséquemment cataloguées dans la catégorie des expressions idiomatiques ; elles sont donc considérées comme des UP à lecture métaphorique, iconique et inférentielle.

En ce qui concerne la deuxième question, en plus de la fonction référentielle/inférentielle, c’est en conjuguant tous les critères cités plus haut qu’on parviendrait à distinguer les expressions idiomatiques ayant un effet de sens proche des collocations de celles s’en éloignant.

2.2. Fixité syntaxique vs. liberté syntaxique & substituabilité vs. non-substituabilité ?

Il est communément admis que ces deux critères dichotomiques fixité/liberté syntaxique relevant de l’examen syntaxique des constituants permettent la mesure du degré d’idiomaticité de l’expression à l’étude. A cet égard, nous examinons dans cette section quelques cas représentatifs sous cet angle afin d’en rendre compte du degré d’idiomaticité.

Le terme *fixité* évoque une stabilité syntaxique, c'est-à-dire une « non-liberté » de manipulations syntaxiques. En effet, toute expression polylexicale est déclarée idiomatique si elle se montre fermée aux alternances et transformations syntaxiques (Ruwet, 1983).

Des expressions telles que *crier sur tous les toits, jeter de la poudre aux yeux, monter un bateau à quelqu'un, avaler des couleuvres, n'avoir ni queue ni tête, passer la rampe, donner sa langue au chat, avoir la langue pendue*, etc. répondent à l'affirmation catégorique des formalistes soutenant une vision formelle de figement, dont Ruwet, étant donné qu'il est impossible de changer l'ordre distributionnel des constituants et d'y insérer des modificateurs :

- **Déplacement** : On crie sur tous les toits. → ***Sur tous les toits**, on crie.
- **Invariabilité de l'ordre** : Jeter de la poudre aux yeux. → ***De la poudre jetée** aux yeux.
- **Relativisation** : Il monte un bateau à quelqu'un. → *Le bateau **qu'il** monte à quelqu'un.
- **Interrogation** : Il avale des couleuvres. → ***Qu'est-ce qu'il** avale ?
- **Ajout d'un modifieur adjectival** : Ça n'a ni queue ni tête. → *Ça n'a ni **petite** queue ni **petite** tête.
- **Passivation** : Le spectacle passe la rampe. → *La rampe **est passée par** le spectacle.
- **Extraction** : Il donne sa langue au chat. → ***C'est sa langue qu'il** donne au chat. / ***C'est au chat qu'il** donne sa langue.
- **Détachement et pronominalisation** : Il a la langue pendue. → ***La langue pendue**, il l'a.

Outre l'invariabilité de la distribution syntaxique des composants témoignant de l'impossibilité syntagmatique, les expressions idiomatiques se caractérisent par l'impossibilité paradigmatique se reflétant dans la non-substituabilité lexico-sémantique des termes.

Parallèlement au critère de fixité syntaxique, la non-substituabilité des éléments constitutifs de l'expression idiomatique se porte garante de la mise en relief de la prédicativité de l'ensemble qui fonctionne comme un tout significatif, et par conséquent, comme un tout doté d'un concept.

Ainsi, il est impossible de procéder à des substitutions paradigmatiques pour chacune des expressions citées ci-dessus si bien que le fractionnement des éléments linguistiques a la particularité de faire disparaître l'interprétation imagée et la valeur métaphorique de l'ensemble :

- 1- Monter un bateau. → *Démonter un bateau.
- 2- N'avoir ni queue ni tête. → *Avoir la queue et la tête.
- 3- Avaler des couleuvres. → *Avaler des aliments.

Le sens en 1 et 3 bascule vers un nouveau contenu sémantique pourvu d'une régularité sémantique et d'une logique conceptuelle, à l'inverse du sens en 2 qui s'en écarte évidemment. Tous les trois ne débouchent pour autant pas sur les mêmes concepts que ceux véhiculés par les expressions idiomatiques.

Or, dans une vision graduelle du phénomène de l'idiomaticité, le figement « [...] se manifeste à des degrés divers. » (González-Rey, 2015, p. 115) : une expression idiomatique est susceptible aussi bien de variations syntaxiques que de substitutions paradigmatiques.

Quant au premier point, notre corpus offre ce type d'expressions montrant une certaine flexibilité syntaxique :

- **Passivation** : Lever le voile. → Le voile **a été levé**.
- **Relativisation** : Jouer la comédie. → La comédie **qu'il joue**.
- **Extraction** : Bâtir un roman. → **C'est un roman qu'il bâtit**.

- **Variabilité de l'ordre** : Couper les ponts. → **Les ponts coupés.**

Pour ce qui est du second point, certaines combinaisons se prêtent à un nombre limité d'opérations paradigmatiques. Elles ne sont ni totalement figées comme cela semble être le cas pour la liste d'expressions citées ci-dessus, ni totalement libres comme c'est le cas pour les combinaisons libres.

A titre d'exemple, les éléments verbaux *lever* et *bâtir*, apparaissant respectivement dans les expressions idiomatiques *lever le voile* et *bâtir un roman*, peuvent être remplacés par des quasi-synonymes de la même catégorie :

- Lever le voile = soulever le voile.
- Bâtir un roman = faire du roman

ou par des synonymes émettant le même concept comme c'est le cas pour *c'est du chinois* auquel se substituent *c'est de l'hébreu*, *c'est du bas breton*. De la même manière, l'élément adverbial *en rose* dans *voir tout **en rose*** peut avoir pour antonyme une autre suite adverbiale comme c'est le cas pour *voir tout **en noir***. Décidément, cela explique le caractère partiel de figement propre à ce type d'expressions idiomatiques.

A l'issue d'un tel examen, nous postulons l'existence d'une zone où une catégorie d'expressions idiomatiques semblent être limitrophes des collocations de par leurs possibilités – même limitées – de variations syntaxiques, de substitutions paradigmatiques et l'aisance d'interprétation métaphorique mais qui sont toujours tenues pour des expressions idiomatiques et non pour des collocations.

3. Description morphosyntaxique des collocations

De nature polylexicale, les collocations apparaissent en discours indiscernables des expressions idiomatiques ou des expressions libres. Un travail sur support de textes constitue le prétexte didactique à l'étude de la combinatoire collocationnelle : (i) catégorisation grammaticale des formatifs, (ii) identification de la base et du collocatif, (iii) caractérisation des spécificités du figement syntaxique.

3.1. Fonction grammaticale des formatifs d'une collocation et analyse distributionnelle

A l'exemple des expressions idiomatiques, apprendre aux apprenants de FLE qu'une collocation est une combinaison d'au moins deux lexies (ou mots) entretenant une relation syntaxique devrait les conduire à la prise de conscience et la reconnaissance des spécificités de sa formation syntaxique.

Un apprenant confronté à trois formations syntaxiques différentes telles que *établir une communication*, *être en contact* et *débiter son chapelet de reproches* doit se rendre compte du nombre des éléments lexicaux et grammaticaux constituant une collocation et que ces combinaisons de mots doivent être apprises telles qu'elles sans qu'il en omette aucun élément même s'il s'agit d'un mot grammatical. (Cavalla, 2009b).

Au fil de notre analyse morphosyntaxique des collocations, nous avons distingué deux types de composition de collocations :

- Collocations à composition simple. Ce type de collocations implique toute collocation composée nécessairement de deux unités lexicales (ou mots lexicaux) actualisées ou non par des éléments grammaticaux, à titre d'exemple : *garder un secret*, *faire question*, *induire en erreur*.

- Collocations à composition syntagmatique : le nombre d'éléments lexicaux configurant une collocation va au-delà de deux. Ces éléments sont articulés par des éléments grammaticaux. Nous avons, à titre d'exemple, *soulever un concert d'applaudissements* et *parler à mots couverts*.

Dans une séquence d'enseignement des collocations, doit être incluse une approche par partie de discours. Il ne fait aucun doute que la collocation est une forme polylexicale où se rencontrent le lexique et la grammaire. Ainsi, il revient à l'enseignant d'expliquer le processus de formation de la collocation en pointant les catégories grammaticales mises en jeu. (Cavalla, 2008, 2009b ; Cavalla et Labre, 2009c).

A cet effet, si la catégorie d'adverbe de la collocation composée d'un verbe et d'un adverbe comme, à titre d'exemple, *aimer éperdument*⁸¹, est facilement identifiable et peut être facilement nommée du fait de sa formation simple (l'adjectif *éperdu* + la marque d'adverbe *ment*), il n'en va pas de même pour une suite de mots assumant la fonction d'adverbe ne se terminant donc pas en *ment*. Il est, de ce fait, nécessaire d'approfondir l'étude du fonctionnement des unités polylexicales organisées en catégories grammaticales en termes de distribution syntaxique et d'analyse sémantique.

Notre corpus d'étude offre ce type de collocations contenant un adverbe mais n'ayant pas la configuration d'un adverbe : (i) *parler par énigmes* ; (ii) *Parler à mots couverts* et (iii) *Répondre par l'affirmative*.

Ces trois collocations sont composées respectivement de :

1. Verbe + préposition + nom
2. Verbe + préposition + nom + adjectif

⁸¹ Collocation emprunté à Bally (1909, cité dans Tutin & Grossmann, 2002)

3. Verbe + préposition + art. défini + nom

Les structures soulignées font ressortir l'hétérogénéité de la formation syntaxique de l'adverbe : elles n'ont pas l'aspect habituel de l'adverbe mais elles ont bel et bien un fonctionnement adverbial.

Pour arriver à définir la catégorie grammaticale de l'adverbe (ou de toute autre catégorie grammaticale), il suffit de substituer aux syntagmes à fonctionnement adverbial un adverbe à formation simple : à *par énigmes* dans la collocation composée *parler par énigmes*, il est possible d'y substituer *énigmatiquement, clairement, nerveusement, etc.* → parler *énigmatiquement, clairement, nerveusement, etc.*

L'enseignant pourra, ainsi, réaliser la distribution syntaxique des syntagmes appartenant à telle ou telle catégorie grammaticale en se calquant sur les modèles suivants :

Pour *parler par énigmes*, *parler à mots couverts*, *répondre par l'affirmative*, en voici la distribution syntaxique :

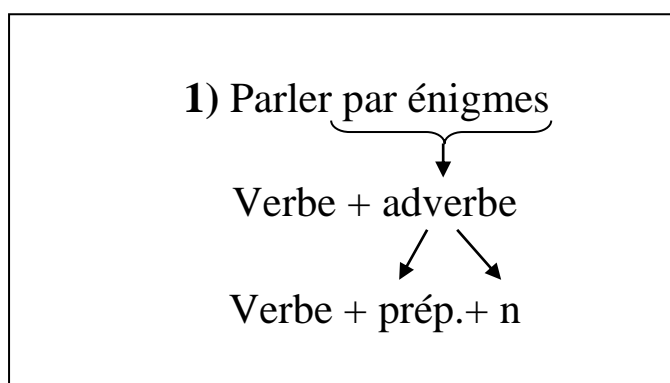


Figure 53. Représentation syntaxique de la collocation *parler par énigmes*

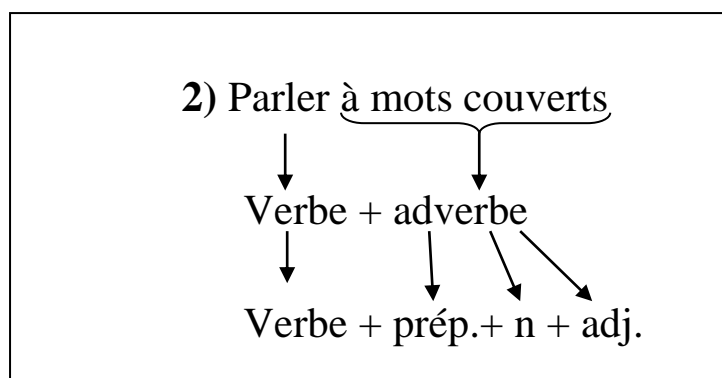


Figure 54. Représentation syntaxique de la collocation *Parler à mots couverts*

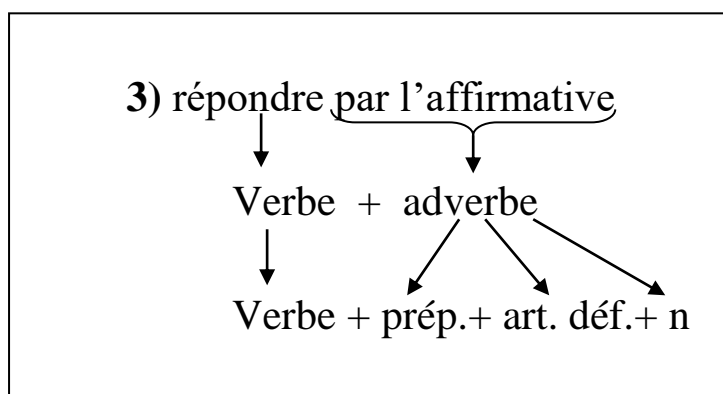


Figure 55. Représentation syntaxique de la collocation *répondre par l'affirmative*

3.2. Identification de la base et du collocatif en catégories grammaticales

Il est évident que la répartition en catégories grammaticales n'est pas le seul critère à adopter pour distinguer la base du collocatif. Pourtant, bon nombre d'études, ayant été menées sur les collocations, montrent qu'une proportion importante de bases revient aux noms. De plus, selon la classification d'Hausmann (1989) et celle de Laurens (1999), le verbe et l'adjectif peuvent aussi fonctionner comme base dans des collocations bien déterminées.

Mêmes si les classifications établies par les auteurs sont réalisées à des fins de description purement systématique, il n'en reste pas moins que leur transposition en contexte didactique se révèle plus que nécessaire. Dans la séquence d'enseignement des collocations, et comme nous l'avions précédemment mentionné, une classification en catégories grammaticales permet de les traiter en blocs de mots et d'en éviter l'isolement des

constituants, qu'ils soient lexicaux ou grammaticaux. Ainsi, une collocation comme *faire honte* ne doit pas faire l'objet d'une analyse séparée (*honte* et plus tard *faire*), mais d'une analyse conjointe (*faire* et *honte* simultanément) (Cavalla et Crozier, 2005 ; Cavalla, 2008, 2009b ; Cavalla et al. 2009a ; Cavalla et Labre, 2009c).

Les collocations que nous avons extraites du corpus sont de nature verbale, c'est-à-dire, c'est le verbe qui entre dans la composition de la collocation. Or, les composants d'une collocation peuvent jouer des rôles différents. En effet, si le verbe remplit la fonction de collocatif dans la plupart des cas, il peut aussi faire base dans bien d'autres cas, aussi minimes soient-ils.

A cet égard, nous avons distingué trois catégories de collocations :

3.2.1. Collocation à base nominale et collocatif verbal

Le principal constat qui se dégage de l'analyse syntaxique des collocations est la prédominance du nombre de collocations ayant comme bases des noms, sur les autres structures syntaxiques (cf. 2&3) : sur 104 collocations, 99 collocations se caractérisent par des bases nominales simples, soit 95,19% de l'ensemble, ce qui justifie statistiquement notre choix de l'étude des collocations verbo-nominales étant les plus répandues en discours.

Dans cette catégorie des collocations, les bases nominales sont en position de complément. Nous distinguons, dans cette grande catégorie, les structures suivantes :

► Collocations constituées de V.+ N. Nous citons à titre d'exemple, *donner connaissance, faire signe*. Ce type de collocations se distingue par l'absence du déterminant. Nous signalons, en outre, que l'article indéfini *un* peut venir s'ajouter devant le nom *signe*.

► Collocations constituées de V.+ Dét.+ N. Nous avons les exemples suivants : *Faire des allusions, pousser une gueulante, faire de l'effet, garder le silence, donner son avis, ne pas tarir d'éloges*. Nous constatons que : *des, une, de l', le, son* et même le *d'* sont rassemblés sous l'étiquette Dét. (déterminant). Ces éléments grammaticaux correspondent à : l'article indéfini (*des, une*), l'article partitif (*de l'*), l'article défini (*le*), l'adjectif possessif (*son*), l'omission de l'article quand il y a une forme négative (*d'*). Il appartient à l'enseignant de signaler toutes ces différences aux apprenants pour qu'ils ne fassent pas des choix quelconques.

► Collocations constituées de V. + Prép. + N. *Etre en contact, ne pas tirer à conséquence, mettre d'accord* en sont quelques exemples. L'introduction d'un déterminant, la permutation et la substitution des prépositions sont impossibles.

► Collocation constituées de V. + Prép. + dét. + N. Nous donnons l'exemple de : *aller droit au but, être du même avis, arriver à une entente, passer à la TV*. Pour les deux premières collocations, nous avons affaire à des articles contractés (*au, du*) qui sont le résultat de la fusion des prépositions *à* et *de* et de l'article défini *le*. Notons également que l'adverbe *droit* et l'adjectif *même* se greffent obligatoirement sur ces mêmes collocations. Par ailleurs, l'adjectif indéfini *même* se prête aux substitutions paradigmatiques : *être d'un autre, être d'un avis opposé, être de l'avis de quelqu'un*. Ceci ne semble pas être le cas pour l'adverbe *droit* dont la présence est figée dans la collocation *aller **droit** au but* : il est donc fermé aux substitutions paradigmatiques **aller **directement** au but*.

► Collocations constituées de V. + (COD libre) + Prép. + N. Si l'on perd de vue la classe grammaticale COD libre, les collocations construites sur ce modèle semblent être identiques à la précédente au premier abord. Pourtant, c'est le régime du verbe qui permet de les discerner.

C'est pour cette raison que nous avons dû ajouter la mention COD libre⁸² car des collocations comme *induire en erreur*, *porter à la connaissance*, *mettre sous presse*, *éclairer de ses conseils* sont, à la base, porteuses de verbes transitifs directs : *induire qqn en erreur*, *tourner qqch en plaisanterie*, *mettre qqch sous presse*, *fusiller qqn de critiques*. Le COD libre est représenté par les hyperonymes *qqn* et *qqch* qui doivent être par la suite spécifiés par les classes d'objet⁸³. Ainsi il est très important à l'apprenant de prendre conscience des différences syntaxiques caractérisant, à titre d'exemple, *induire en erreur* et *être en contact*. De ce fait l'enseignant oriente son travail sur le régime des verbes (transitif direct ou indirect, pronominal, intransitif).

► Collocations constituées de V. + (COD libre) + Prép.+ dét.+ N. Nous avons, par exemple, *porter qqch / à la connaissance (de qqn)*, *éclairer qqn de ses conseils*. Les bases nominales sont précédées de déterminants *la* et *ses*, à la différence de *tourner qqch en plaisanterie* dont le nom ne peut être actualisé en aucun cas par un déterminant **tourner en la plaisanterie*.

3.2.2. Collocation à base verbale et collocatif composé à fonctionnement adverbial

Comme nous l'avons précédemment mentionné, une collocation peut être composée d'un syntagme. Dans cette catégorie syntaxique entrent trois collocations dont le verbe fait office de base et l'adverbe de collocatif : *parler par énigmes*, *parler à mots couverts*, *répondre par l'affirmative*.

Or, le syntagme adverbial est, à son tour, décomposable en unités plus simples : *par énigmes*, *à mots couverts*, *par l'affirmative* → prép. + N. ; prép. + N. + adj. ; prép. + dét. + N. respectivement.

⁸² Cf. chapitre I, sous 2, p 20-21.

⁸³ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'article éclairant de Gross, G. (2008) cité en bibliographie.

D'un point de vue phraséologique, les constructions adverbiales *par énigmes* (prép. + N.) et *par l'affirmative* (prép. + dét. + N.), qui sont considérées comme des collocatifs accompagnant les bases verbales *parler* et *répondre* et formant les collocations entières *parler par énigmes* et *répondre par l'affirmative*, jouent à leur tour, le rôle de collocations. Toutefois, la nature de ces trois collocations diffère : *par énigmes* et *par l'affirmative* sont des collocations grammaticales si l'on se réfère au critère de Benson et Ilson (1986, cité dans Dubreil, 2008, s. p.) «a phrase consisting of a dominant word (noun, adjective, verb) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause.» Par ailleurs, *A mots couverts* est une collocation lexicale selon le critère de Hausmann, Mel'čuk, Tutin et Grossman composée d'une base *mots* et d'un collocatif *couverts*.

Nous représentons en schéma l'analyse «sous-collocationnelle» pour rendre les différences plus perceptibles :

- Collocation entière

<u>Parler à mots couverts</u>
Collocation lexicale 1

- Collocation décomposée

1er niveau	<u>Parler</u>	<u>à mots couverts</u>
	Base 1 (verbe)	Collocatif 1 (composé à fonctionnement adverbial) (Collocation lexicale 2)

- Collocation décomposée

2ème niveau	<u>mots</u>	<u>couverts</u>
	Base 2	Collocatif 2

Figure 56. Analyse sous-collocationnelle de la collocation superposée *parler à mots couverts*

- Collocation entière

<u>Parler par énigmes</u>
Collocation lexicale

- Collocation décomposée

1er niveau	<u>Parler</u>	<u>par énigmes</u>
	Base 1 verbale	Collocatif composé à fonctionnement adverbial (collocation grammaticale)

- Collocation décomposée

2^{ème} niveau

Par | énigmes

Prép. Mot dominant (traduction de *dominat word*)

Figure 57. Analyse sous-collocationnelle de la collocation superposée *parler par énigmes*

Cette analyse par niveaux n'intéresserait, peut-être, pas la classe de langue : le processus de description phraséologique que l'enseignant et l'apprenant sont censés connaître se réduirait aux objectifs précédemment expliqués. Par ailleurs, sans vouloir nous lancer dans une analyse à des fins linguistiques étant donné que notre travail s'inscrit dans la phraséodidactique nous espérons que les modestes résultats que nous avons obtenus permettent de faire progresser les recherches en phraséologie collocationnelle.

Ainsi, les collocatifs composés à fonctionnement adverbial peuvent jouer le rôle soit d'une collocation lexicale (*à mots couverts*) ou d'une collocation grammaticale (*par énigmes, par l'affirmative*). De ce fait, la collocation grammaticale peut être enchâssée dans une collocation lexicale et sert de collocatif auprès de la base de cette collocation lexicale.

3.2.3. Collocation à base nominale composée et collocatif verbal

Les spécificités syntaxiques et même sémantiques que présente cette catégorie de collocations doivent être transmises aux apprenants. Sur le plan des connaissances (méta) lexicales, les apprenants doivent être amenés à savoir que :

- 1- la décomposition d'une collocation peut donner lieu à deux collocations simples assumant des fonctions grammaticales différentes l'une de l'autre : (i) *débiter des reproches* est une collocation verbale composée de V. + Dét. + N. rejoignant ainsi la 1^{ère} catégorie de collocations ; (ii) *un chapelet de reproches* est une collocation nominale composée de Dét. + N. + Prép.(de) + N. ;

2- que la combinatoire syntaxique reste fixe dans un paradigme lexical limité via les opérations d'effacement et de substitution : à *débiter son chapelet de reproches*, le collocatif verbal *débiter* peut être remplacé uniquement par le collocatif verbal *égrener* qui, inséré dans la même collocation, donne le même sens ;

3- que les déterminants présents dans les collocations superposées *débiter son chapelet de reproches* et *soulever un concert d'applaudissements* sont d'autant plus figés qu'ils n'acceptent pas de variations ;

4- que la présence de *chapelet* et *concert* revêtent un caractère métaphorique venant renforcer et intensifier le sens de *reproches* et *applaudissements*.

3.3. Caractéristiques de figement syntaxique des collocations à l'étude : perspectives phraséodidactiques

Via une analyse linguistique des collocations, l'apprenant parviendra à découvrir leurs spécificités morphosyntaxiques. En effet, il réalisera que les collocations partagent avec les combinaisons libres la variabilité morphosyntaxique et avec les expressions idiomatiques le figement partiel ou total des propriétés morphosyntaxiques. Ainsi, pourvoir l'apprenant de ces connaissances linguistiques et métalinguistiques l'amènera à réaliser que la structure morphosyntaxique peut varier ou s'avérer imprédictible, c'est-à-dire inattendue et arbitraire.

Dans cette optique, nous nous rendons à l'évidence que les collocations peuvent subir (totalement ou partiellement) ou ne pas subir de variations liées (Breidt, Segond et Valetto 1996 ; Segond et Breidt, 1995, cité dans Tutin, 2004 ; Sinclair, 1991) :

- à l'ajout d'un modifieur adjectival correspondant au critère d'*extension de la collocation* de Sinclair (1991) ;
- aux variations morphologiques que reçoivent les noms ;

- et aux alternances syntaxiques correspondant au critère de *variation lexico-syntaxique interne* de Sinclair (1991).

Ces trois critères, appliqués traditionnellement à la mesure du degré de figement syntaxique des collocations, ou de toute autre unité phraséologique, nous seront utiles sur le plan didactique, dans la mesure où dans les activités de classe (compréhension orale/écrite, production orale/écrite), on ne rencontre pas les collocations qu'à la voix active, mais aussi à la voix passive, dans des constructions pronominales, relatives, etc. les noms contenus dans les collocations sont variables ou invariables selon le cas. Les collocations peuvent être étendues à l'aide d'adjectifs.

A cet égard, nous distinguons les catégories de collocations suivantes :

- Celles qui bloquent toute sorte d'opérations syntaxiques, elles sont donc syntaxiquement figées. Elles ne se prêtent à aucune application des critères de mesure de figement. *Faire question* en est un exemple du fait qu'elle n'est susceptible ni de variations morphologiques **faire des questions* où il y a lieu de signaler que la greffe d'un déterminant sur certaines collocations vient en changer complètement le sens ; ni de variations syntaxiques, par la mise au passif par exemple **la question a été faite* d'où il ressort qu'il n'est possible d'avoir cette collocation que sous sa construction standard à la voix active. Cette collocation, parmi d'autres bien évidemment, n'admet non plus l'insertion d'un modifieur adjectival **faire (une) question importante*.
- Celles contraintes syntaxiquement, c'est-à-dire, elles s'interdisent partiellement l'application des trois critères. Elles sont donc semi-figées. Nous avons décelé plusieurs collocations appartenant à cette catégorie :

1. *Etre en contact avec* accepte bel et bien l'insertion d'un adjectif pour préciser la nature du contact que l'on a : *être en contact permanent*, et certaines des transformations syntaxiques : *elle est la seule avec qui je suis en contact* (le complément de la collocation se prête à la relativisation par un pronom relatif composé *avec qui*). Par contre, elle est fermée aux variations morphologiques que peut subir le nom (la base) *contact* : **être en contacts*, **être en le contact*. Nous constatons que la collocation ne peut prendre ni la marque du genre (**le**) ni la marque du nombre (*contacts*).
2. *Parler par énigmes* est une collocation ouverte à un seul critère à savoir les variations syntaxiques. Elle accepte la topicalisation en *c'est.....que* : *c'est par énigmes qu'il commence à parler du sujet*. Les deux critères restants : variations morphologiques et ajout d'un adjectif, sont bloqués : **parler par des énigmes* ou **parler par énigme* (le *s* du nom *énigmes* est effacé) pour les variations morphologiques ; **parler par énigmes indéchiffrables* pour l'ajout d'un modifieur adjectival.
3. *Echanger des paroles* est susceptible de variations syntaxiques *des paroles échangées*, *les paroles qu'ils échangent*, *des paroles ont été échangées*, etc. Elle est également susceptible d'ajout d'un adjectif *échanger des paroles vives*. Par contre, il n'est pas possible de lui appliquer le critère de variations morphologiques **échanger une parole* car le verbe *échanger* implique un complément d'objet au pluriel.
4. *Faire effet* est une collocation qui n'accepte pas les variations morphologiques **faire des effets* à moins que le mot *effet*, de nature polysémique, exprime un autre sens par lequel il est possible d'avoir ce mot au pluriel. En effet, de par le mode onomasiologique sur lequel ont été organisées les collocations extraites, nous avons pu déduire le sens que prend le mot *effet* dans cette collocation. Il s'agit bien d'un synonyme de *impression* si bien qu'il lui est impossible de se mettre au pluriel. Nous avons à signaler que *effet* peut être précédé d'un article partitif sans que le sens change *faire de l'effet* contrairement aux

variations morphologiques (cf. ci-dessus). Les alternances syntaxiques, comme la relativisation et la passivation, et l'ajout d'un adjectif : *l'effet que fait le discours sur le public, l'effet a été fait sur le public ; le discours fait un bel effet* sont décidément validées.

5. *porter à la connaissance* est ouverte à la passivation *il est porté à la connaissance*. Cette manipulation syntaxique doit être assortie d'informations sur le contexte d'emploi. En effet, genres et types de discours doivent continuer à donner matière à enseignement si l'occasion se présente ; et c'est pour cette raison que l'apprenant a intérêt à savoir que certaines formes passives des collocations, comme c'est le cas pour *il est porté à la connaissance*, appartiennent au discours administratif. De ce fait, il prendra conscience que certaines transformations syntaxiques ne sont pas une simple affaire de grammaire ou de manipulations mais il s'agit plutôt d'expressions subordonnées à des contextes bien précis. Dans cette collocation, l'ajout d'un adjectif **porter à la connaissance exacte* et les variations morphologiques **porter aux connaissances* sont impossibles.

- Celles qui admettent la totalité des critères ; elles sont syntaxiquement libres. Ainsi, la construction syntaxique standard de cette classe de collocations se trouve compatible avec toute sorte d'opérations syntaxiques. *Garder un secret, hausser les épaules, faire des allusions, suivre un conseil*, etc. Sont des exemples de collocations tolérant : (i) l'ajout d'un adjectif : *garder un lourd secret ; hausser ses petites épaules ; faire des allusions directes ; suivre un conseil précieux* ; (ii) les variations morphologiques : *garder des secrets ; hausser une épaule ; faire une allusion ; suivre des conseils* ; (iii) les alternances syntaxiques : *le secret a été gardé ; les épaules qu'il hausse ; ce sont des allusions qu'il fait ; ce conseil, il l'a suivi*.

Sur le plan descriptif du figement syntaxique en phraséologie, le terme du groupe *expressions semi-figées* est défini par rapport à la combinatoire figée. Par ailleurs, les résultats

que nous avons obtenus à l'issue de l'analyse syntaxique des collocations à visée didactique nous ont permis d'avancer que ce groupe là est susceptible de se subdiviser en trois sous-groupes donnant lieu à l'extension de l'axe de figement collocationnel comme le montrent les schémas suivants :

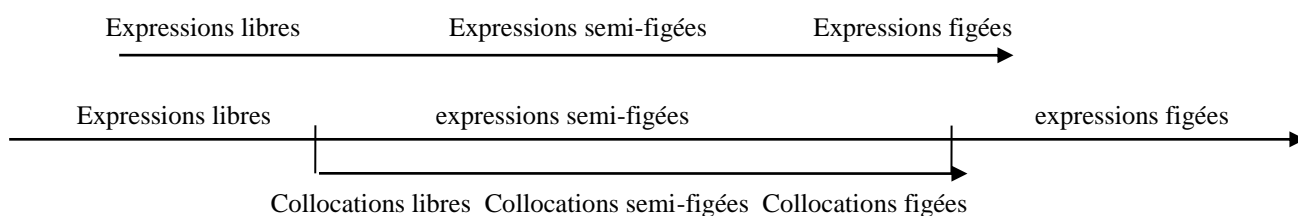


Figure 58. Continuum libre-figé des collocations

Ainsi, l'apprenant doit garder à l'esprit que les collocations se caractérisent par la variabilité du figement. Il n'a pas à les confondre ni avec les expressions libres ni avec celles figées. Par ailleurs, une distinction basée sur les seules opérations syntaxiques ne sont pas les seules et uniques caractéristiques à enseigner aux apprenants. A cet effet, il est indispensable d'associer à l'enseignement des spécificités syntaxiques des collocations des critères lexico-sémantiques.

4. Description des spécificités lexico-sémantiques des collocations à l'étude et figement lexical : perspectives phraséodidactiques

Au niveau de la compréhension, le sens de la collocation est partiellement accessible aux locuteurs non-natifs et ce grâce à l'interprétation littérale du sens de la base (la base conserve son sens habituel). Quant au collocatif, le sens est transparent dans certaines collocations et opaque dans d'autres ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension. Au niveau de la production, comme le souligne Hausmann (1997), c'est là où se pose tout le problème : l'apprenant est victime de l'incapacité de prévoir le(s) verbe(s) pouvant se combiner avec la base.

Notons également que l'apprenant n'arrive pas à en déceler la présence dans des supports oraux ou écrits. Il croit plutôt qu'il s'agit d'une suite «normale» de mots s'enchaînant à d'autres pour composer un texte. En termes plus illustratifs, si l'apprenant rencontre les mots formant la collocation *accuser réception* dans un support écrit, il les croit séparés et en traite donc le sens séparément. Ce mode de traitement l'amènera à des contresens : plutôt que de prendre la combinaison dans sa totalité il procède par dislocation. Il prend le verbe *accuser* dans son sens habituel ou, dans les meilleures conditions, il se rend compte que le verbe doit exprimer un autre sens mais il ignore lequel et le pourquoi de ce déplacement sémantique. De ce fait, il semble ne pas être conscient de la présence de la collocation dont le sens du verbe a été détourné au profit d'un nouveau sens métaphorique qu'il vient exprimer auprès de la base *réception* et dont l'existence avec ce nouveau sens en est totalement dépendante.

A cet égard, nous avons jugé nécessaire de rendre compte du sens littéral / figuré des lexies, du phénomène de la polysémie et de la marque du nombre que prennent impérativement certaines lexies. Cette étude sémantique et morphologique des formatifs de la combinaison toute entière pèse considérablement sur le sens entier de la collocation. Ceci étant, les spécificités sémantiques et lexicales devant faire l'objet de l'enseignement en classe de langue sont les suivantes :

- L'interprétation littérale du sens des composants accompagnée de la signification globale que possède réellement la collocation ;
- La compositionnalité / la non-compositionnalité sémantique.

4.1. Interprétation littérale du sens du collocatif et signification globale de la collocation

Pour que l'apprenant réussisse à faire la distinction entre la base d'une collocation et son collocatif, il doit être amené à en examiner le contenu sémantique et à déduire que le collocatif est de nature à spécifier la base.

Nous rendons compte de la démarche d'analyse sémantique des mots de la collocation à initier aux apprenants à travers quelques cas représentatifs. La démarche d'analyse sémantique consiste en la dislocation des constituants de manière à rendre compte des différentes acceptions que peut prendre l'unité lexicale verbale telle qu'elle est présentée dans les dictionnaires courants car connus des apprenants ainsi qu'à en souligner le glissement sémantique (de littéral à figuré). Une étude conjointe de leur sens une fois rencontrées dans une seule association de lexies, n'intervient que plus tard.

La collocation	Le sens de la lexie verbale (collocatif verbal)	Le sens de la collocation (lexie nominale + lexie verbale)
Donner connaissance	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on a soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un	Informier
Faire le silence	Faire (v.t.): Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Etre discret
Jouer un tour	Jouer (v.t.) : Participer à une compétition sportive ;	Mystifier, tromper quelqu'un

	Participer à une partie d'un jeu de société ; S'efforcer de réussir un contrat, un coup, etc., au cours d'une partie	
Hausser les sourcils	Hausser (v.t.) : Porter quelque chose à un niveau plus élevé, plus haut ; Augmenter la hauteur de quelque chose, surélever	Les lever en signe d'étonnement ou pour montrer son mécontentement .
Laisser planer le doute	Planer (laisser planer qqch) (v.i.) : En parlant de l'oiseau, se soutenir dans les airs, voler les ailes étendues, et quasi immobiles ; En parlant d'un planeur ou d'un avion qui vole avec ses moteurs arrêtés ou très ralentis, évoluer sous la seule sollicitation de son poids et des forces aérodynamiques.	Laisser le doute subsister dans les esprits. (https://www.cnrtl.fr/definition/planer/1)
Prendre la parole	Prendre (v.t.) : Attraper un animal, se rendre maître d'un lieu, arrêter, faire prisonnier quelqu'un ; Toucher quelque chose, quelqu'un, un animal, le saisir, le tenir, le porter, etc.	Commencer à parler (Larousse électronique) ; Parler en public, prononcer une allocution, un discours (https://www.cnrtl.fr/definition/parole)
Faire la morale	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ;	Adresser à quelqu'un des reproches, des recommandations sur sa conduite ; sermonner et réprimander.

	fabriquer ; réaliser, créer	
Couvrir un évènement	Couvrir (v.t.) : Placer, disposer quelque chose sur quelque chose d'autre ou sur quelqu'un, en particulier pour le protéger ou le cacher à la vue.	Assurer une information complète et directe sur un événement, en parlant d'un journaliste.
Faire honte	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action, à s'en repentir.
Ne pas tirer à conséquence	Tirer (v.t.ind.) : Soumettre quelque chose à un effort pour l'amener vers soi, pour le tendre, pour l'allonger.	Ne pas avoir des suites fâcheuses.
Jouer sur les mots	Jouer (v. t. ind.) : 1- (avec les prépositions <i>à</i> et <i>avec</i>) : Se divertir en pratiquant un jeu, s'amuser avec un jeu, un jouet ; S'amuser en utilisant tel objet, telle activité comme jeu ; Pratiquer un jeu, un sport ; 2- (avec la préposition <i>sur</i>) : Faire usage d'une qualité ou d'un défaut, miser sur quelque chose pour en tirer un avantage.	Tirer parti des équivoques qu'ils peuvent présenter.
Etre en ligne	Le verbe être ici a un rôle grammatical	Être branché téléphoniquement avec un

	comme le précise <i>Larousse</i> : « Réunit le sujet au complément précédé d'une préposition, ou à l'adverbe de manière, de temps, de lieu pour indiquer l'appartenance, l'origine, le lieu, le temps, l'état, l'opinion, etc. »	correspondant.
Parler à mots couverts	Couvert (part. passé de <i>couvrir</i> et adjectif) : Dont l'ouverture ou l'orifice est obturé, bouché; muni d'un toit; protégé par-dessus ; Muni d'un toit, d'une couverture, protégé par le dessus. (Ici, le syntagme à <i>mots couverts</i> désigne un adverbe de manière et joue le rôle de collocatif) (https://www.cnrtl.fr/definition/couvert)	[Mots] qui cachent un sens qu'on n'ose pas dévoiler. (https://www.cnrtl.fr/definition/couvert)
Mettre (qqch) sous presse	Mettre (v.t.) : Agir de façon à établir ou modifier (la localisation, la disposition, l'état, la fonction, la situation de quelque chose ou de quelqu'un). (https://www.cnrtl.fr/definition/mettre)	Imprimer
Assaillir (qqn) de questions	Assaillir (v.t.) : Attaquer quelqu'un en se jetant délibérément sur lui.	Le harceler, l'importuner de questions incessantes.
Débitier son chapelet de	Débitier (v.t.) : Réduire du bois en planches ou en	Dire tout ce qu'on a sur le cœur sans interruption.

reproches	bûches, de la pierre en blocs ou en plaques, prêts à être utilisés ; Détailler une matière, un produit, les découper en morceaux prêts à être employés. Chapelet (n.m.) : Objet de dévotion consistant en une sorte de collier de grains enfilés, que l'on fait passer successivement entre ses doigts, en récitant certaines prières, notamment, chez les catholiques, le <i>Credo</i> , le <i>Pater</i> et l' <i>Ave Maria</i> .	
-----------	---	--

Tableau 11. Analyse sémantique du collocatif et de la collocation entière

Une telle analyse doit conduire les apprenants à déduire que si la base garde toujours sa transparence, le sens de certains collocatifs comme *donner connaissance*, *ne pas tirer à conséquence* perdent leur sens propre au profit d'un sens idiomatique qui découle de la contiguïté des lexies.

Sans trop s'écarter des traits sémantiques qui lui sont propres, le collocatif peut être de nature métaphorique et exprime une notion abstraite auprès de la base comme *jouer sur les mots*, *assaillir de critiques*, *soulever un concert d'applaudissements*. Ainsi, le collocatif *jouer sur* signifie 'miser sur quelque chose pour en tirer un avantage' selon la définition apportée par le *Larousse* numérique. Son apparition privilégiée avec la base *mots* dans *jouer sur les mots* connote 'Tirer parti des équivoques qu'ils peuvent présenter'. Le collocatif *soulever* va au-delà de son sens premier correspondant à 'faire quitter à quelqu'un ou quelque chose le contact avec la surface sur laquelle il repose, en particulier en le portant' selon le même dictionnaire. Ce collocatif prend une nuance métaphorique dans *soulever un concert*

d'applaudissements correspondant au fait de 'susciter et provoquer une réaction intense exprimée par les applaudissements assimilés à un concert'.

D'autres collocations se caractérisent par la valeur littérale des deux constituants. Même s'ils se retrouvent combinés au sein de la même association lexicale, ils gardent leur « monosémantisme ». C'est effectivement le cas par exemple de *hausser les épaules*, *hausser les sourcils*, *installer une ligne*, *élever la voix* (2), *cligner de l'œil*, *manquer de clarté*, etc.

4.2. Liberté/blocage paradigmatique par (quasi-)synonymes

A côté de l'analyse sémantique des mots composant la collocation, l'enseignant a à faire travailler ses apprenants sur les paradigmes (quasi-)synonymiques du collocatif. En effet, Verlinde, Binon et Selva (2006) affirment que les collocations «ne sont pas toujours motivées sémantiquement et [...] sont donc difficilement compréhensibles et prédictibles pour l'apprenant» (Verlinde et *al.*, 2006, p.88). Le collocatif, par son caractère métaphorique et idiomatique, pose d'autant moins de soucis en compréhension qu'il est inséré en contexte, par opposition à la situation de production où l'apprenant a à reproduire la collocation dans sa globalité ou lui trouver les (quasi-)synonymes qui conviennent sans modifier aucun de ses éléments (lexicaux ou grammaticaux) afin d'en maintenir le caractère idiomatique et d'en conserver le sens.

Le paramètre en question opérant sur le plan lexical est mis en œuvre dans les approches statistiques et fonctionnelle et correspond au critère de :

- variation lexicale interne (Sinclair, 1991) ;
- variations lexicales de mots pleins (Breidt, Segond et Valetto, 1996 ; Segond et Breidt, cité dans Tutin, 2004).

L'intérêt didactique d'un tel enseignement consiste à faire prendre conscience aux apprenants du fait que, même si le collocatif verbal semble être transparent de par sa signification littérale, il est dans certains cas impossible que d'autres collocatifs verbaux s'y substituent. Une telle technique d'enseignement est censé les aider à identifier les collocations rencontrées en discours et à s'entraîner à l'analyse sémantique des formatifs (la base et le collocatif).

A travers un tableau illustratif contenant quelques cas représentatifs dont l'analyse peut se généraliser à l'enseignement d'autres collocations, nous montrons les spécificités lexicales propres à chaque collocation :

Collocation extraite du corpus	Substitution quasi-synonymique du collocatif sur base du sens littéral	Collocations créées à partir de la quasi-synonymie du collocatif	Collocations synonymes appropriées	Observations
Donner connaissance	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer connaissance.	Porter à la connaissance	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Garder un secret	Garder = conserver, entreposer.	Conserver un secret. *Entreposer un	Conserver un secret	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.

		secret.		
Faire (des) allusion(s)	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser (des) allusion(s) *Confectionner (des) allusion(s) *Créer (des) allusion(s) *Effectuer (des) allusion(s) *fabriquer (des) allusion(s) *Produire (des) allusion(s) *Accomplir (des) allusion(s)	Distiller une allusion : (si un déterminant vient actualiser le substantif <i>allusion</i> , le choix du verbe <i>distiller</i> est validé)	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Lever une ambiguïté	Lever = soulever, élever, dresser, hausser, enlever, hisser, monter, redresser, relever.	*soulever, *élever, *dresser, *hausser, *enlever, *hisser, *monter, *redresser, *relever une ambiguïté.	Eliminer /chasser /effacer/ dissiper une ambiguïté	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Echanger des paroles/des	Echanger = Changer,	*changer, *intervertir,		-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif.

propos	intervenir, inverser, permuter, remplacer, ...	*inverser, *permuter, *remplacer des paroles/propos	Aucune	-Absence de suites collocationnelles (quasi- synonymes -Blocage paradigmatique.
Accuser réception	Accuser = désigner, accabler, dénoncer.	*Désigner, *accabler, *dénoncer réception.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif -Absence de suites collocationnelles (quasi- synonymes. -Blocage paradigmatique.
Ne pas tirer à conséquence	Tirer (à) = Absence de (quasi-)synonymes	Aucune	Ne pas porter à, ne pas prêter à conséquence.	-Absence de (quasi- synonymie du collocatif verbal. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Etre en contact	Être (intr.) = 1-exister, vivre. 2- [suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Exister, *vivre en contact. 2- [suivi d'un adj.] *se sentir, *aller, *se porter en contact.	(Le sens de la collocation diffère selon le contexte) : Garder, maintenir le contact. Rester, se mettre, se trouver en	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.

			contact.	
Installer une ligne (téléphonique) (la base <i>ligne</i> est absente des deux dictionnaires) (requête sur <i>WebCorp</i>)	Installer = placer, mettre en place, poser, caser <i>fam.</i>	*Caser une ligne (téléphonique). ?Placer, ?poser une ligne (téléphonique). Mettre en place une ligne (téléphonique).	Mettre en place, établir une ligne (téléphonique).	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmaticque.
Répondre par l'affirmative	Affirmative = absence de (quasi-)synonymes.	Aucune	Aucune	Aucune

Tableau 12. Liberté/ blocage paradigmaticque

La lecture du tableau permet de bien mettre en exergue les contraintes des choix lexico-sémantiques pesant sur le collocatif. Ainsi, nous distinguons trois catégories de collocations en matière de possibilités/impossibilités de substitutions (quasi-)synonymiques :

1. Une catégorie de collocations ouvertes aux substitutions quasi-synonymiques du collocatif. La substitution quasi-synonymique ne change pas le sens de la collocation comme à titre d'exemples *installer une ligne* et *établir une ligne* dont les deux collocatifs de catégorie verbale *installer* et *établir* sont bien évidemment des quasi-synonymes susceptibles de se substituer l'un à l'autre. Elles se caractérisent par une

liberté paradigmatic et ne sont donc pas soumises à des restrictions lexicales portant sur les substitutions quasi-synonymiques ;

2. Une deuxième catégorie de collocations concerne les collocations restreintes paradigmaticement. Toute substitution synonymique du collocatif est subordonnée au critère de la restriction lexicale que commandent les conditions pragmatiques. En effet, l'exemple des collocations *lever une ambiguïté* et *faire la leçon* dont les restrictions pèsent sur les choix paradigmatices en est illustratif : (i) les collocatifs verbaux, pris séparément, renvoient à d'autres référents et (ii) si les collocatifs sont remplacés par d'autres quasi-synonymes, cette opération fait éclater le caractère idiomatique de la collocation. Nous constatons, à cet effet, que les collocatifs verbaux se retrouvent en combinaison lexicale privilégiée et restreinte avec les bases nominales *ambiguïté* et *leçon*. A titre illustratif, si les deux verbes *lever* et *faire* pris en dehors de leurs collocations, équivalent respectivement à ces deux séries de quasi-synonymes :

- (i) série du verbe *lever* : *hausser, élever, dresser, monter* ;
- (ii) série du verbe *faire* : *fabriquer, construire*.

Ces verbes là ne sont substituables qu'en contexte et ne sont pas en mesure d'apparaître auprès de leurs bases :

- (i) *Lever une ambiguïté* ≠ **hausser une ambiguïté, *élever une ambiguïté, *dresser une ambiguïté, *monter une ambiguïté, etc.*
- (ii) *Faire la leçon* ≠ **fabriquer la leçon, *construire la leçon*.

Le sens du collocatif est donc dépendant de la base et du contexte d'emploi ; ce qui donne accès à des associations lexicales synonymes et non à une synonymie à base de lexies simples :

- (i) *Lever une ambiguïté = éliminer une ambiguïté, chasser une ambiguïté, dissiper une ambiguïté.*
- (ii) *Faire la leçon = donner une leçon.*

En plus, nous avons également comptabilisé dans cette catégorie les collocations ayant pour synonymes des combinaisons lexicales mais dont les collocatifs verbaux sont dépourvus de synonymes, comme le montre le tableau.

Signalons, au passage, que certaines collocations synonymes ne partagent forcément pas les mêmes comportements syntaxiques. En effet, bien que synonymes, et porteuses de la même base, les collocations *donner une leçon* et *faire la leçon* ; *donner connaissance de qqch à qqn* et *porter qqch à la connaissance de qqn* sont marquées par un sémantisme et une syntaxe respectifs de chacune d'entre elles :

- 1- Le sens des collocatifs n'est pas le même hors contexte collocationnel : *donner* (un objet) \neq *porter* (un objet) ;
- 2- Les éléments grammaticaux ne sont pas non plus les mêmes : **donner la connaissance de qqch à qqn*, **porter qqch à (Ø)⁸⁴ connaissance de qqn*, ?*faire une leçon* (à moins qu'on lui ajoute le complément *de morale*), ?*Donner la leçon*.
3. La dernière catégorie concerne les collocations n'ayant aucun (quasi-)synonyme et étant par conséquent fermées à l'opération paradigmatique : *accuser réception* et *échanger des paroles/propos* en sont des exemples.

Nous signalons la présence d'une collocation n'appartenant à aucune des trois catégories distinguées, à savoir *répondre par l'affirmative* dont le verbe *répondre* est reconnu comme base et *par l'affirmative* comme collocatif à fonctionnement adverbial et ce en raison

⁸⁴ Le symbole Ø renvoie à l'absence de l'article défini à caractère figé « **la** ».

de l'absence de synonymes de ce dernier. La seule collocation générée depuis cette opération paradigmatique correspond à une suite de lexies antonymique à savoir *répondre par la négative*.

De manière générale, les collocations se caractérisant par le blocage ou les restrictions paradigmatiques sont celles porteuses de collocatifs à caractère métaphorique ou de sens opaque, ce qui correspond à la deuxième et troisième catégorie. La première catégorie, quant à elle, est ouverte à la substitution lexicale et ce en vue du sens propre que revêtent les collocatifs.

En résumé, tout travail en classe sur les collocations doit porter sur l'examen du sens de la base et du collocatif, les paradigmes synonymiques, ainsi que sur le rôle de certains éléments grammaticaux dans la construction d'un autre sens comme c'est le cas pour la base *observations* dans la collocation *faire des observations à qqn* employée impérativement au pluriel pour exprimer la même acception que *reproche(s)*.

Comme nous l'avons précédemment indiqué, une approche descriptive à visée didactique permettra à l'enseignant d'examiner les multiples facettes syntaxique, lexicale et sémantique d'une des principales composantes de la compétence lexicale, à savoir **la collocation**.

La nature d'une telle étude a pour finalité de didactiser les concepts liés aux connaissances métalexicales des collocations que tout enseignant devrait acquérir et faire acquérir à ses apprenants. En contexte d'enseignement/apprentissage, cette finalité est d'un intérêt crucial :

- Du côté de l'enseignant : (i) quand celui-ci corrige les productions écrites ou orales des apprenants, il sera à même de diagnostiquer l'erreur lexicale relevant

d'une unité lexicale simple ou d'une collocation en en faisant la description adéquate ; (ii) dans une séquence d'enseignement/apprentissage dédiée à l'étude du lexique, qu'elle soit abordée à l'occasion d'un support oral ou écrit ou d'un thème de vocabulaire bien précis, l'enseignant a à puiser dans l'analyse descriptive pour confectionner ses activités de classe : par exemple, dans une optique intralinguistique, il pourra mettre en parallèle deux collocations, l'une contient un déterminant et l'autre en manque comme, par exemple, *accuser réception* vs. *établir une/la communication*.

- Du côté de l'apprenant : cette conscientisation sur les spécificités linguistiques des collocations ouvre la voie vers la mémorisation en blocs de mots et non par division. Ainsi, l'apprenant sera en mesure de gérer par lui-même son apprentissage et de reconnaître la présence de(s) la (les) collocation(s) lorsqu'il la/les rencontre dans les textes afin de développer sa compétence lexicale active.

Certes, il va sans dire que le travail descriptif à mener en classe doit être inclus dans des projets pédagogiques bien organisés comme le préconisent les didacticiens. En effet, l'enseignant n'a pas à voir dans la transmission des savoirs métalexicaux liés aux collocations dans leurs différents aspects syntaxique, lexical et sémantique une séquence pédagogique en soi. A cet égard, il aura au préalable orienté ses réflexions sur les objectifs à atteindre, sur le niveau et les besoins des apprenants, sur les contextes à utiliser, sur les activités à faire (faire), le tout se concluant sur l'élaboration d'une fiche pédagogique comprenant les étapes progressives de la démarche didactique : **sensibiliser, nommer, renforcer, réutiliser** (Cavalla et Crozier, 2005 ; Tagliante, 2006).

Nous rappelons que, dans cette partie du travail, nous nous sommes limitée à un des principaux aspects de l'approche lexicale décrite par Polguère (2000) à savoir le fait de « faire

créer des corpus à utiliser en classe pour des **activités de réflexion sur la langue**⁸⁵ » (Bertocchini et Constanzo, 2008, p. 174). Ce point a nourri nos questionnements sur l'approche descriptive à adopter et à proposer aux acteurs de la classe de langue, constituant, par conséquent, la première problématique de notre thèse à laquelle nous espérons avoir répondu par une analyse phraséologique visant à faire découvrir aux acteurs de la classe le fonctionnement des collocations⁸⁶ qu'ils rencontrent inévitablement dans divers genres de discours : corpus médiatiques, corpus scientifiques, corpus académiques, etc., car elles ne sont pas connues des apprenants et probablement non plus des enseignants.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la question de l'appropriation des collocations par des apprenants universitaires de niveau intermédiaire-avancé. A cet effet, nous avançons l'hypothèse que le fait de mésuser du fonctionnement collocationnel pourrait faire obstacle aux apprenants sur le plan productif.

⁸⁵ C'est nous qui soulignons en gras.

⁸⁶ Par rapport aux expressions idiomatiques et expressions libres.

CHAPITRE VII

Présentation du corpus et méthodologie du travail

CHAPITRE VII

PRÉSENTATION DU CORPUS ET MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL

La première approche descriptive a eu pour corollaire la description et typologisation des erreurs collocationnelles. Avant de décliner notre approche descriptive d'analyse, nous présentons d'entrée de jeu la méthodologie associée à notre second objectif du travail et détaillons notre méthode de collecte de données pour finalement présenter notre démarche d'analyse des erreurs de production des collocations.

1. Description de la population

La population auprès de laquelle a été menée notre pratique d'évaluation consiste en un groupe d'étudiants nouvellement inscrits au français et âgés entre 19 et 27 ans.

En l'année universitaire 2016/2017, nous avons assuré le module de grammaire de la langue d'études à deux groupes de première année : groupes 07 & 09.

Les étudiants désireux de participer au test affichent de la motivation à l'égard de cette langue. Après leur avoir expliqué la tâche qui les attendait, la consigne et les modalités du test, quelques éléments des deux groupes ont répondu par l'affirmative à notre demande. Le refus de participation au test de la plupart d'entre eux s'explique par leur incapacité à s'y investir ainsi que par le fait que la tâche ne correspondait pas à leur niveau en langue bien qu'ils l'aient trouvée intéressante et stimulante.

Avant de leur soumettre le test, il nous a semblé inévitable de les faire s'autoévaluer le plus honnêtement possible : nous leur avons distribué une fiche d'évaluation de la compétence lexicale par rapport à laquelle ils sont appelés à se situer. Nous tenons à noter que le tableau

qui introduit les échelles de descripteurs des niveaux de compétence lexicale a été tiré du CECRL. En plus, les recommandations et les directives «souples» de cet ouvrage nous ont donné le droit de faire de ce tableau d'évaluation à l'usage des enseignants un outil d'autoévaluation car tout le contenu du CECRL s'adresse également aux apprenants :

Ces notes ont pour but de vous aider à utiliser le plus efficacement possible le cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, que vous soyez apprenant ou praticien de l'enseignement ou de l'évaluation des langues. (CECRL, 2001, p. 04)

Toutefois, afin de guider les apprenants, les enseignants et les autres utilisateurs dans le cadre du système éducatif vers un but pratique, il faudra sans doute une vision d'ensemble plus détaillée. Cette vue générale peut être présentée sous forme d'une grille qui montre les principales catégories d'utilisation de la langue à chacun des six niveaux. (CECRL, 2001, p. 29).

Nous ne manquons pas de noter que, dans un premier temps, l'échantillon de départ était constitué de 20 étudiants soumis au test. Or, après avoir parcouru tous les corpus, notre sélection s'est arrêtée à huit (08) étudiants. Cet écart important de nombre (de 20 à 08) s'explique par des implications méthodologiques et des critères de sélection ou d'élimination bien précis :

- Les étudiants dont le niveau de lexique correspond à A1 et A2.1 sont éliminés. Seuls les étudiants de niveau B1, B2 et C1 sont retenus. Sept (07) étudiants de niveau A2.1. se sont montrés incapables de réaliser le travail qui leur a été dévolu dans les conditions exigées. Dans la plupart des cas, ils abandonnent subitement et complètement la formulation de l'énoncé en le rendant ainsi incompréhensible car incomplet.
- La prédominance du caractère ininterprétable des énoncés.
- Sont éliminés aussi les étudiants de niveau A2-B1 ayant excessivement fait recours aux stratégies de sollicitation entraînant un décalage entre ce que l'étudiant sait et ce

qu'il est capable réellement de faire ; ce qui risque de fausser notre interprétation des faits.

- Prédominance des expressions libres : les énoncés retenus à l'étude sont censés présenter un haut degré de figement à l'opposé de ceux qui se montrent potentiellement libres. Une séquence est reconnue comme phraséologique et porteuse des caractéristiques collocationnelles si elle figure dans les ouvrages de référence, se présentant ainsi sous la forme d'une cooccurrence.

2. La constitution du corpus et la méthodologie retenue

Avant d'aborder la façon dont a été constitué notre corpus d'étude, nous tenons à présenter les définitions du corpus ayant eu des incidences sur la phase de collecte des données.

Comme les investigations menées en didactique des langues reposent essentiellement sur des enquêtes sociolinguistiques, celles-ci se définissent comme des recherches traitant une question linguistique donnée auprès d'un échantillon d'une société. Prônée par la sociolinguistique, une enquête de terrain est un mode d'investigation basé sur la collecte de documents sonores et/ou écrits, de témoignages et d'expériences concernant telle question (Maures, 1999, cité dans Robert, 2008). Les données recueillies constituent «un ensemble d'énoncés des locuteurs/scripteurs de cette langue appelé *corpus*. Un corpus n'est jamais exhaustif (il est impossible de répertorier tous les énoncés réalisés d'une langue), il ne peut être que représentatif» (Maures, 1999, cité dans Robert, 2008, p.80). Les données recueillies fournissent ainsi des indications sur des faits bien précis et déterminés par l'enquêteur.

Dans le cadre de notre recherche de doctorat, notre intuition de chercheuse a présidé à la constitution du corpus. Nous avons jugé *a priori* que plus l'apprenant avance en niveau,

moins il fait d'erreurs en matière de collocations. Pour vérifier notre intuition, nous nous sommes mise en mode «en quête de données authentiques» pour constituer notre corpus d'observation. Notre manière de procéder s'aligne sur les recommandations de Boulton et Tyne (2014) qui envisagent

le corpus comme un outil exploité par l'enseignant : celui-ci se renseigne, fabrique des exercices en fonction de ses recherches, vérifie ses propres connaissances (qu'il soit natif ou pas) afin d'appuyer ses explications, s'en sert pour élaborer des évaluations ou pour vérifier ses intuitions, sélectionne des extraits à exploiter sous forme «d'exemples», etc. (p. 58-59)

En plus, nous avons utilisé une approche qualitative plutôt que quantitative afin de mener une étude approfondie de quatre-vingt-dix (95) énoncés potentiellement produits par chacun des huit (08) sujets retenus à l'étude et ce dans le but de recueillir des données significatives et de les décrire le plus minutieusement possible dans un domaine de recherche encore peu exploré.

A ce propos, Miles et Huberman (1994/2003) soulignent l'intérêt des données issues d'une approche qualitative :

Elles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. [...]. De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à «d'heureuses trouvailles» et à de nouvelles intégrations théoriques ; elles permettent aux chercheurs de dépasser leur *a priori* et leurs cadres conceptuels initiaux. (Miles et Huberman, 1994/2003, p. 11)

C'est dans cette perspective que nous nous plaçons pour nous mettre à la découverte de nouvelles données qui, nous l'espérons bien, puissent servir de tremplin pour les théories sur l'enseignement des collocations.

3. Critères d'élaboration du test

Pour parvenir à examiner au plus près une des facettes de la compétence lexicale, soit la connaissance des relations syntagmatiques et paradigmatiques qu'entretiennent les mots entre eux, tout en restant soumise à des contraintes pragmatiques, nous avons décidé d'élaborer un test faute de pouvoir travailler sur de larges corpus informatisés d'apprenants.

En effet, comme le recommandent Sinclair (1991, cité dans Benigno, 2012), Kennedy (1998, cité dans Bolly, 2011) et Mc Enery et Hardie (2012), de très larges corpus textuels représentent une nécessité méthodologique, utilisés à des fins de description quantitative (environ un million de mots). Or, selon Kennedy (1998, cité dans Bolly, 2011), le besoin et la nature de la méthode adoptée ainsi que les objectifs fixés par le chercheur déterminent le nombre d'occurrences à observer.

C'est pour ces deux principales raisons (indisponibilité de corpus textuels informatisés d'apprenants, et la méthode d'analyse adoptée) que nous avons dû réfléchir à l'élaboration d'un test de connaissance des collocations pour toucher au cœur de la problématique.

D'ailleurs, le testing présente un intérêt pédagogique certain. Il a pour ambition d'évaluer le niveau de connaissance ou de compétences langagières acquises par l'apprenant sans lequel il est impossible de décider du stade d'apprentissage auquel il en est arrivé.

Par souci d'être la plus objective possible dans notre évaluation et notre jugement du degré de reconnaissance des collocations, nous nous sommes pliée à deux des trois critères traditionnellement appliqués à l'élaboration des tests de langue : Validité – objectivité.

3.1.Validité

Notre test mesure la capacité des apprenants à produire une collocation en contexte par la référence à la paraphrase/ la définition données ou aux synonymes. Il se trouve, à ce propos en conformité avec nos objectifs de la recherche.

En plus, pour que le test soit valide en sciences humaines, il est de règle que le concept abstrait doit être opérationnalisé et donne lieu au construit (Bachelet, 2011).

La même règle s'applique à la didactique du FLE. Le CECRL définit ainsi la validité :

La validité est le concept dont traite le *cadre de référence*. La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question. (CECRL, 2001, p. 134)

3.2.Objectivité

Selon Mothe (1975), un test est dit objectif si les jugements formulés par les examinateurs recourent. Or, l'évaluation d'un tel phénomène donne souvent lieu à la formulation d'avis hétérogènes et la systématisme des résultats n'est donc pas garantie (Bolly, 2011). A l'exemple de Bolly, nous avons opté pour une méthode où le jugement de valeur du chercheur se joint à une méthode objective et se vérifie à travers la consultation des dictionnaires de collocations à savoir *le Grand dictionnaire des cooccurrences* (2009) et *Dictionnaire de combinaisons de mots* (2015) confectionnés sur la base de la haute fréquence des combinaisons lexicales (collocations) attestées dans les corpus reflétant l'usage authentique de la langue.

Nous avons laissé de côté le critère de fiabilité parce qu'à la base nous n'avons pas pour objectif de classer les apprenants les uns par rapport aux autres en termes de réussite ou d'échec. Il s'agit d'une opération à laquelle notre cadre d'analyse ne prétend pas.

4. Elaboration du test

Comme notre test s'adresse à des apprenants de niveau intermédiaire-avancé ainsi qu'à des apprenants de niveau maîtrise⁸⁷, nous avons fait en sorte que les collocations extraites du *Thésaurus* correspondent au niveau des apprenants elles reflètent l'usage courant et fréquent que les locuteurs en ont lorsque la situation de communication se présente.

Nous avons fonctionné par intuition pour sélectionner les collocations à l'étude. Notre statut de locuteur non-natif, notre expérience en tant qu'apprenante expérimentée et notre modeste expérience en matière d'enseignement de cette langue nous ont été très utiles pour juger de ce qui est adapté à leur niveau et de ce qui ne l'est pas. «L'intuition de l'enseignant a toujours été sollicitée lors de la confection de listes ou de manuels de vocabulaire et cette intuition n'est sans doute pas à exclure complètement, quelles que soient les données objectives dont on dispose». (Boulton et Tyne, 2014, p. 66)

Le test auquel les étudiants ont été soumis est de nature onomasiologique. Il est appelé *test de rappel* ou *test productif*. Il a pour principe d'aller du concept à l'étiquette ou la forme. Autrement dit, dans les tests productifs, l'information sémantique est donnée et c'est la forme lexicale qui est visée et doit être reconnue.

Faisant partie des tests productifs, c'est la paraphrase (ou la définition) et la synonymie en français que nous avons utilisées comme instrument d'évaluation pour mesurer le degré de rappel des apprenants.

Dans le cadre de notre étude, la forme lexicale correspond à la collocation. Conformément à la définition que nous avons donnée de la collocation, les connaissances lexicales, sémantiques et grammaticales sont mises en question. Par ailleurs, la collocation doit être investie dans un contexte approprié « (neutre ou riche) » (Bogaards, 1994, p. 229). Le contexte « ne dirige pas l'accès lexical ; il exerce son influence après l'accès, en imposant le choix de l'UL qui convient. » (Bogaards, 1994, p. 77) A cet effet, la contextualisation de la

⁸⁷ Pour une esquisse d'analyse comparative, nous renvoyons le lecteur au chapitre VIII, sous 2.

collocation est un élément décisif dans ce cas-là et ce dans le but de vérifier le bien-fondé et la pertinence des acquis : le contexte sémantique dans lequel devra se trouver la collocation oriente l'interprétation des mots (Ruhl, 1989, cité dans Bogaards, 1994).

Lors de la conception du test, nous avons pris soin de retrancher le nom de la collocation en vue de le placer à côté du concept. Le choix d'une telle opération n'est pas aléatoire. Une double raison motive ce choix. L'une est d'ordre linguistique et l'autre d'ordre acquisitionnel :

- En ce qui concerne le premier motif, nous tenons à rappeler que c'est la base qui sélectionne le collocatif. De plus, lors du traitement lexicographique des collocations les entrées lexicales sont des noms.
- Pour le second motif, d'une part selon Hausmann et Blumenthal (2006), au moment de la production, « le locuteur choisit librement la base parce qu'elle est définissable, traduisible et apprenable sans le collocatif» (Hausmann et Blumenthal, 2006, p. 4). D'autre part, les tests d'associations, ayant pour finalité d'appréhender le fonctionnement des réseaux associatifs lexicaux portent dans la plupart des cas sur des noms. En plus, les réactions enregistrées au mot stimulus sont à 80% des noms en comparaison avec les autres classes grammaticales (50% pour les verbes et les adjectifs ; 30% pour les adverbes). (Deese, 1965 cité dans Bogaards, 1994, p. 95)

Ainsi, le nom mis en gras et entre deux parenthèses est censé jouer le rôle de stimulus auprès du concept que la collocation entière devrait exprimer.

Le thème autour duquel tourne le test porte sur *la communication*. Ce thème a été choisi pour sa grande richesse en collocations et pour son utilité didactique, d'autant plus qu'il possède une bonne gamme d'actes de parole à introduire dès le niveau seuil (B1) (Alliance

Française, 2008), les niveaux intermédiaire et avancé (Callet et Tricot, 2012 ; Trévisiol et Vasiljevic, 2011) ou dès les niveaux débutant et intermédiaire (Miquel, 2010 ; Miquel et Goliot-Lété, 2011).

Dans *Le Thésaurus Larousse* (1992), le thème traité dans le test correspond à deux rubriques étiquetées **LA COMMUNICATION ET LE LANGAGE** et **LA COMMUNICATION ET L'INFORMATION**. Ces deux rubriques appartenant à la partie **LA SOCIÉTÉ**, impliquent chacune des sous-rubriques qui, à leur tour, impliquent des thèmes bien précis. Nous reproduisons, telle qu'elle, l'organisation de la rubrique et des sous-rubriques accompagnés de leurs thèmes (*Thésaurus Larousse*, 1992, p. xix) :

LA COMMUNICATION ET LE LANGAGE

■ **COMMUNICATION ET DISSIMULATION**

- 726 Communication +⁸⁸
- 727 Secret +
- 728 Tromperie +
- 729 Mensonge +

■ **LE SIGNE ET LE SENS**

- 730 Signe +
- 731 Représentation
- 732 Sens +
- 733 Non-sens +
- 734 Intelligibilité +
- 735 Inintelligibilité +
- 736 Ambiguïté +
- 737 Sous-entendu
- 738 Interprétation +

■ **LA LANGUE**

- 739 Langue
- 740 Grammaire
- 741 Phrase
- 742 Mot
- 743 Nom
- 744 Lettre

■ **LA PAROLE**

- 745 Parole +
- 746 Troubles de la parole
- 747 Cri +
- 748 Interjections

⁸⁸ Le signe + marque les sous-thèmes renfermant les collocations retenues pour notre étude.

749 Conversation +
750 Plaisanterie +

■ **LE DISCOURS**

751 Discours
752 Figures de discours
753 Rhétorique
754 Récit
755 Description
756 Résumé

■ **LE STYLE**

757 Éloquence +
758 Platitude
759 Concision
760 Prolixité
761 Grandiloquence

LA COMMUNICATION ET L'INFORMATION

■ **L'ÉCRIT ET LES MÉDIAS**

762 Écriture
763 Imprimerie +
764 Imprimé
765 Livre
766 Presse +
767 Radiotélévision +
768 Publicité

■ **CIRCULATION
ET TRAITEMENT DE
L'INFORMATION**

769 Télécommunications +
770 Correspondance +
771 Enregistrement
772 Informatique

Nous notons également que certaines collocations font partie d'autres rubriques. Bien que les rubriques ne soient pas dénommées *Communication*, leur collocations ont été relevées du fait que leur sens implique, par définition ou par extension, la communication. En voici la répartition avec mention de la partie (p. XVI, XVII, XVIII)

LE CORPS ET LES PERCEPTIONS

■ **L'AUDITION ET LE SON**

366 Silence +

L'ESPRIT

■ **LE RAISONNEMENT**

- 419 Question +
- 420 Réponse +

■ **LE JUGEMENT ET LES VALEURS**

- 427 Jugement +
- 428 Accord +
- 429 Désaccord +

■ **LA PARTICIPATION**

- 566 Conseil +

■ **LOUANGE ET REPROCHE**

- 636 Louange +
- 637 Reproche +

5. Passation et déroulement du test

Les conditions de passation sont les mêmes pour les apprenants. Les huit sujets retenus à l'étude ont été mis au courant de la tâche qui les attendait. Il s'agit bien de la consigne suivante :

Retrouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Avant la mise en route du test, nous avons expliqué aux apprenants ce qu'on entend par *structure verbale figée* en leur donnant des exemples présentés en contexte. Par la même occasion, nous avons apporté des éclaircissements sur la notion de collocation ainsi que sur ses enjeux en production. A l'origine, le test aurait dû se dérouler en classe en dehors de nos séances règlementaires mais les apprenants ont négocié cette condition avec nous. Comme ils avaient, parallèlement au test, d'autres travaux dirigés (TD) à faire et par manque de temps disponible, ils ont préféré passer le test chez eux pour s'y consacrer entièrement. Certains d'entre eux travaillent ou habitent loin. En contrepartie, nous avons exigé d'eux des efforts personnels et qu'ils ne fassent appel à rien ni à personne par souci de fiabilité et

d'authenticité. En cas de besoin, d'incompréhension ou de doute, ils ont à solliciter l'aide de l'enseignante. Notre seul et unique rôle consistait à leur expliciter les concepts qui leur posaient problème ou de les remettre sur la voie au cas où ils auraient fait fausse route. La passation s'est étalée sur plusieurs jours. Par ailleurs, certains participants (de niveau avancé) ont remis leurs travaux sous un délai très court.

6. Correction du test et démarche d'analyse

Avant de commencer la correction, nous avons dû faire le tri au sein des travaux remis (cf. supra en 1). Après avoir effectué le tri, l'analyse des huit travaux constituant notre corpus d'étude est passé par les étapes suivantes :

6.1.Repérage et identification des erreurs collocationnelles

Pour procéder à cette première étape d'analyse, nous avons suivi la définition que donne Cuq de l'erreur (2003, p. 86) : « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». Pour ce faire, nous avons procédé en plusieurs temps. Nous illustrons nos procédures à l'aide d'exemples tirés du corpus.

6.1.1. Procédure de repérage de l'erreur relative à la production de la collocation

Comme notre thèse traite des problèmes d'encodage des collocations, nous avons dû déterminer la portée de l'erreur en la soulignant :

5.a. [...] *cette bonne pommade ne conduit pas à de mauvaises conséquences sur votre peau madame.* (M.N.H.)

6.1.2. Procédure de restitution du sens

1. * [...] *cette bonne pommade ne conduit pas à des mauvaises conséquences sur votre peau madame.* (M.N.H., 5.a.)

1.1

1.2

2

1.1. [...] cette bonne pommade n'**entraîne** pas ; ne **provoque** pas de mauvaises conséquences sur votre peau madame.

1.2. [...] cette bonne pommade n'entraîne pas des conséquences **désagréables** ; **fâcheuses** sur votre peau madame.

2. [...] cette bonne pommade **n'entraînerait pas des effets indésirables / secondaires** sur votre peau.

Comme illustré ci-dessus les corrections sont opérées à plusieurs niveaux. Nous distinguons deux niveaux de correction :

→ Correction primaire. A ce niveau de correction, l'énoncé n'a pas encore retrouvé son naturel idiomatique. Les retouches n'y sont que superficielles (1.1 et 1.2).

→ Correction finale. A ce niveau de correction, la reformulation s'avère pertinente tout en restant fidèle au sens initialement visé par l'apprenant (2).

D'autres énoncés ne réclament pas une reconstruction par niveaux. Un énoncé erroné comme : **Quand je veux exprimer mon regret du silence je déplaçait vers mes épaules* n'opère qu'à un seul niveau.

Quand je veux exprimer mon regret du silence je déplaçait vers mes épaules* → [...] je **haussais mes épaules. (S.A, 4.a.2.)

Dans la procédure de restitution du sens, il y a lieu de faire retrouver à l'énoncé construit par l'apprenant un aspect natif qui soit le plus représentatif possible de la forme qu'un locuteur natif pourrait produire en situation de communication (Bolly, 2011).

Etant donné que le contexte d'enseignement/apprentissage nous place dans une situation de communication exolingue, et que nous sommes non-native de langue française,

nous avons tenu à vérifier le bien-fondé de notre intuition de départ par le recours aux ouvrages de référence que nous allons présenter dans le point suivant. Notons également que nous avons toujours tenu compte du contexte d'emploi (que nous avons exigé dans la consigne) au fil de notre analyse du corpus.

6.2. Description de l'erreur relative à la production de la collocation

Dans cette partie de l'analyse, nous orientons notre réflexion sur la description de la (des) partie(s) de l'énoncé affectée(s) par l'erreur en fonction de la phase de **restitution du sens**.

Cette phase constitue la base de notre recherche parce que c'est en décrivant l'erreur que nous pouvons dresser une typologie descriptive d'erreurs liées à la production des collocations sur la base d'une classification phraséologique entre autres, portant sur les dysfonctionnements de nature grammaticale, sémantique et lexicale qui puissent toucher le phraséosystème collocationnel. Nous aborderons ce point en détail en 8 dans le présent chapitre.

7. Sources de référence

La notion de norme, souvent associée à la subjectivité s'opérationnalise dans les dictionnaires notamment en ce qui a trait au lexique (Guilbert, 1972). Ceux sur lesquels repose essentiellement notre cadre pratique diffèrent de ceux populaires et d'usage courant, en ce que les premiers traitent exclusivement des collocations, ce qui n'est pas le cas pour les seconds.

Les dictionnaires en question sont des réalisations lexicographiques basées sur les relevés de fréquence d'apparition des formatifs composant une collocation, établis à partir de larges corpus.

Dans le traitement lexicographique des collocations de la langue française, deux ouvrages, à notre connaissance, sont offerts : *Dictionnaire de combinaisons de mots* et *Le Grand Dictionnaire des cooccurrences*. Nous rappelons que le principe de ces ouvrages repose sur des données exploitées sur corpus et qu'ils sont donc perçus comme des dérivés de l'usage conventionnel : « [...] on peut même faire en sorte que le produit pédagogique (le manuel, le dictionnaire) inspiré de données de corpus ressemble à un produit conventionnel. Il est juste bâti à partir d'observations systématiques sur corpus effectuées par des spécialistes » (Boulton et Tyne, 2014, p. 58).

7.1. Dictionnaire de combinaisons de mots : (paru à la maison d'édition Le Robert en 2007).

Cet ouvrage suit le principe d'organisation usuelle dans le traitement lexicographique des collocations : l'entrée, qui constitue la base de la collocation, est de nature nominale.

Chaque substantif est accompagné d'indications sur le genre, et s'il y a lieu, de nuances de sens permettant de faire ressortir les différences d'usage contextuel. Il va sans dire que les substantifs polysémiques impliquent des collocations différentes.

Sur le plan syntaxique, nous distinguons les structures suivantes : base + adjectif ; base + verbe ; verbe + base ; nom + prép. + base ; verbe + prép. + (dét.) + base.

A l'intérieur de chaque structure, les collocatifs sont organisés selon la proximité sémantique qu'ils présentent. Les collocatifs traités qu'ils soient verbaux, adjectivaux ou nominaux ne sont pas exclusivement simples ; ils peuvent même se présenter sous une forme complexe et s'il y a lieu, des indications sur les registres de langue sont aussi fournies. Les combinaisons sont illustrées par des exemples.

7.2. Le Grand Dictionnaire des cooccurrences : (paru à la maison d'édition Guérin, 2009)

La microstructure de cet ouvrage tient à la dichotomie : base + collocatif.

La base, qui est également ici un nom, est de couleur bleue ; elle est saisie en gras et en lettres majuscules. Il a été tout aussi tenu compte de la polysémie des substantifs. Sous l'entrée nominale, on trouve les adjectifs en noir, et les verbes en bleu et en italique, ou seulement en noir classés alphabétiquement.

Les structures syntaxiquement traitées sont représentées par deux couleurs différentes :

- les collocatifs adjectivaux en noir → **base + collocatif adjectival** ;
- les collocatifs verbaux sont de deux couleurs : les collocatifs verbaux en bleu et en italique représentent la structure : **collocatif verbal + base** ; les collocatifs verbaux en noir représentent la structure **base + collocatif verbal**.

Bien que bon nombre de bases, recensées dans ce dictionnaire, ne soient pas présentes dans le dictionnaire présenté plus haut, celui-ci a le défaut de ne pas contextualiser les collocations relevées, ni d'apporter d'informations sur les marques de registre et les variables sociolinguistiques (français de France, Belgique, Suisse, Québec). Notons que la variable sociolinguistique n'est pas non plus considérée dans *le dictionnaire de combinaisons de mots*. Pour pallier aux manques signalés, nous avons fait appel aux dictionnaires *Le Robert* et *Larousse*, que nous avons même utilisés en cas de doute sur tel ou tel sens, ainsi qu'au *WebCorp* pour des exemples en contexte. Au passage, il convient de présenter brièvement *WebCorp* et les possibilités d'exploitation qu'il offre.

7.3. Le concordancier *WebCorp* : (<http://webcorp.org.uk>)

L'équipe de chercheurs de *Research and Development Unit For English Studies* ont crée et mis en ligne une interface permettant d'explorer et d'exploiter les formes linguistiques recherchées.

La requête que l'utilisateur effectue sur l'interface *WebCorp*, génère, en se servant d'un moteur de recherche classique, des fragments de texte sous forme de lignes contenant l'occurrence de la forme linguistique recherchée, appelés *concordances*.

L'équipe de chercheurs met à la disposition des utilisateurs une panoplie d'outils permettant d'affiner la recherche et la présentation des résultats selon les objectifs et besoins de recherches formulés.

Par exemple, en cliquant sur la case correspondante à l'option «*One concordance line per web page*», l'utilisateur limite ainsi le flux de concordances comportant des occurrences identiques et pouvant apparaître dans une même page web à une seule concordance. Une autre option permet de sélectionner parmi les diverses «nationalités» des corpus. Si l'on descend en bas de l'interface en cliquant sur *Advanced options*, on peut déterminer «le lieu» de provenance des occurrences : si l'on choisit *France*, on obtient des sites se terminant par *.fr*. L'intérêt principal de la manipulation de cette option, réside dans la volonté de ne travailler que sur les occurrences appartenant au français de France parce qu'elle est la langue d'enseignement / apprentissage en Algérie, en sachant qu'une même occurrence donnée peut traverser l'étendue de la francophonie. Sa présence en contexte aide à lever l'ambiguïté sur le sens à associer à la forme en question.

Les occurrences soulignées placées au milieu de la concordance, constituent un hyperlien vers la source que l'utilisateur peut suivre pour aller vérifier et examiner le contenu générique du corpus.

A l'utilisation des concordanciers, se pose le problème de la fiabilité de certains sites Internet. Il convient, à ce propos, d'appliquer des critères attribués habituellement à la mesure de la fiabilité des sites Internet que nous n'évoquons pas ici.

Nous avons interrogé *WebCorp* seulement dans le cas des collocations douteuses c'est-à-dire, au cas où le collocatif ou la collocation utilisée par l'apprenant ne figurerait pas dans les dictionnaires de collocation bien qu'il / elle soit possible dans l'usage.

En combinant les sources citées plus haut dans l'analyse des données (dans le cadre de notre approche descriptive abordant l'enseignement/apprentissage des faits sur la langue ou celle d'erreur), nous pensons avoir garanti au travail le maximum d'objectivité possible en privilégiant les données «réelles» sur celles «virtuelles» sans pour autant prétendre à la normativité.

Après avoir rendu compte de la méthodologie adoptée, nous entrons dans les détails des composantes de la typologie descriptive des erreurs liées à la production des collocations.

8. Notre typologie descriptive des erreurs collocationnelles

Nous présentons ci-après notre typologie descriptive des erreurs que nous avons établie au fur et à mesure que nous avons relevé les erreurs dans notre corpus.

Le tableau synoptique offre une vue d'ensemble des classes d'erreurs distinguées, suivi d'une explication de chacune des classes et sous-classes.

Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif	Transgression du concept (non respect de l'association signifiant-signifié)	
Ecart affectant le système collocationnel	La polylexicalité	Absence d'une structure verbale figée
		Cooccurrence erronée
		Défaut lexical (absence de la base ou du collocatif dans une collocation superposée)
	Le système grammatical de la collocation	Préposition erronée/absence de la préposition
		Déterminant erroné/absence du déterminant
		Classe de mots erronée
		Syntaxe erronée
	Système lexico-sémantique de la collocation	Actant sémantique erroné
		Collocatif verbal
		Collocatif adjectival
		Collocatif nominal
		Paraphrase
		Périphrase
Base erronée		
	Collocation valable mais inappropriée en contexte	
Ecart par rapport à l'usage préférentiel		

Tableau 13. Notre typologie des erreurs relatives à l'encodage des collocations

Cette typologie rassemble les différents types d'erreurs auxquels nous avons eu affaire lors de l'étape d'analyse. Il est important de signaler que les erreurs relevées sont localisées au niveau de la portée de la collocation. Nous ne nous sommes donc pas intéressée aux autres erreurs présentes dans le reste de l'énoncé. Les erreurs orthographiques n'ont pas fait non plus l'objet de traitement dès l'instant où il est question de porter toute notre attention aux systèmes lexical, sémantique, grammatical et pragmatique inhérents à la construction collocationnelle.

Ce qui suit est un survol de l'ensemble des classes d'erreurs.

Au cours de la description des erreurs, nous avons distingué trois classes majeures d'erreurs :

1. Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif
2. Ecart affectant le système collocationnel
3. Ecart par rapport à l'usage préférentiel d'une collocation

En ce qui concerne la première classe, les erreurs qui y figurent sont dues à une transgression du contrat pragmatique. Pour la deuxième classe, nous nous sommes appuyée sur l'analyse descriptive des collocations dans le chapitre VI étant donné que les erreurs traitées sont de nature systématique, c'est-à-dire, elles relèvent d'un écart par rapport à la norme et au système linguistique de la collocation. Quant à la dernière classe, celle-ci contient des erreurs ayant à voir avec ce que les natifs du français préfèrent communément comme forme lexicale.

Par souci de précision et d'affinement, il nous a semblé pertinent de diviser les deux premières classes en plusieurs sous-classes. Les sous-classes sous-jacentes à la deuxième classe se laissent subdiviser encore en d'autres sous-classes de telle sorte que nous couvrons l'ensemble des erreurs systématiques rencontrées.

8.1.Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

C'est à Marquilló Larruy (2003) que nous devons cette grande classe d'erreurs en vue de fonder une typologie *ad hoc* qui prenne compte de l'ensemble des erreurs analysées. En effet, chaque énoncé doit être renvoyé à son contexte : pour que l'énoncé soit pertinent du point de vue de la signification, il doit être ajusté au contexte pragmatique ou communicatif comme l'illustre d'une manière anecdotique Marquilló Larruy (2003, p.45) :

Face à une question telle que : «viens-tu dîner à la maison, ce soir ?» on s'attend à une réponse positive ou négative assortie éventuellement d'arguments, mais on ne s'attend pas à : «Cette robe, elle a l'ourlet qui est décousu»... à moins que le contexte (une personne en train de coudre) ne permette à l'interlocuteur d'interpréter cela comme : « Je ne peux pas venir car je dois terminer ce que j'ai commencé ». La prise en compte du contexte est fondamentale : il existe bien des univers dans lesquels les lapins se font appeler «votre excellence» et essuient leurs lunettes...⁸⁹.

De façon plus spécifique, nous estimons qu'il y a transgression de la situation communicative s'il y a transgression du concept, c'est-à-dire lorsque la collocation produite ne correspond pas à la situation pragmatique visée. Hamel et Milićević (2007) parlent de *situation incompatible*. Cette sous-classe d'erreurs se trouve subordonnée à la classe *d'erreurs de sens*. Elles représentent des connaissances incomplètes et insuffisantes du contenu sémantique du signifiant, soit du signifié ou de la définition de la forme en question.

8.2.Ecart affectant le système collocationnel

Cette classe majeure d'erreurs correspond partiellement au deuxième niveau dans la portée de l'écart, parmi les quatre distingués par Marquilló Larruy (2003), à savoir « Ecart affectant le système de la langue ». Nous n'avons pas retenu le mot «la langue», et par conséquent, nous y avons substitué l'adjectif «collocationnel» étant donné que - en plus d'être l'objet de notre étude - les collocations sont partie intégrante de toute langue comme il a été souligné précédemment par les spécialistes de la phraséologie et de la didactique. Comme nous l'avons vu, dans les chapitres précédents, les collocations sont considérées comme des entités linguistiques et discursives, dotées d'un fonctionnement phraséologique spécifique. Nous avons tiré parti de l'analyse méta-collocationnelle à visée didactique (cf. chapitre VI) pour transposer les résultats au contexte de la description de l'erreur. Ainsi, il nous a semblé nécessaire d'attribuer cette classe à la description des erreurs intrinsèques aux collocations

⁸⁹ Elle souligne que cela ne peut se passer que dans *Alice au pays des merveilles, bien sûr !*

afin d'appréhender au mieux où et à quel niveau(poly-) lexical, sémantique, grammatical et aussi contextuel résident les difficultés en production rencontrées par les apprenants.

8.2.1. Polylexicalité

Les erreurs détectées à ce niveau sont de nature à affecter le nombre de lexies configurant une collocation, ainsi que les règles en régissant la formation.

8.2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

Les erreurs appartenant à cette sous-classe se situent au niveau syntagmatique. S'il y a écart par rapport à l'aspect polylexical, c'est que l'apprenant déroge à la consigne d'après laquelle il doit retrouver la structure verbo-nominale dans laquelle il emploie le nom mis entre parenthèse se trouvant souvent en cooccurrence avec un ou des verbes bien précis. L'énoncé est «polylexicalement» déviant s'il est privé d'un verbe figé : (i) le substantif, supposé remplir la fonction de base, est employé auprès de la structure existentielle *il y a*, ou auprès du présentatif *c'est* ; (ii) les substantifs sont introduits par des prépositions/locutions prépositives se trouvant éloignées de la structure verbale employée.

8.2.1.2. Cooccurrence erronée

A la différence de *Absence d'une structure verbale figée*, une cooccurrence est jugée erronée si l'écart affecte et le nom (la base nominale) et le verbe (le collocatif verbal) où le traitement des problèmes sémantiques et combinatoires est entré en ligne de compte. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter : soit on perçoit une forme combinatoire composée de la base et d'un verbe, mais cette combinatoire n'est absolument pas valable et formellement fautive ; soit la position du collocatif adjectival auprès de la base est incorrecte.

8.2.1.3. Défaut lexical (absence de la base ou du collocatif dans une collocation superposée)

L'énoncé produit par l'apprenant comporte une collocation qui manque de collocatifs verbal, adjectival et/ou nominal ou de base. Il nous a semblé judicieux de créer une autre sous-classe d'erreurs rassemblant les collocations «défectueuses» plutôt que de les classer dans *Absence d'une structure verbale figée*. Donc, en quoi une collocation défectueuse se montre différente de la classe *Absence d'une structure verbale figée*?

Dans le 1^{er} cas, le défaut lexical se fait sentir : l'énoncé produit comporte manifestement une collocation défectueuse qui sonne donc faux, faute de collocatif ou de base. Pour remédier à cela, le correcteur se doit de restituer la collocation défectueuse. Dans le second cas, l'énoncé produit par l'apprenant n'a pas le profil d'une collocation : le substantif supposé remplir la fonction de base est donc construit sans contraintes combinatoires.

8.2.2. Système grammatical

Cette classe étant révélatrice par son nom, les erreurs qui y sont relevées sont celles touchant au système formel de la collocation.

8.2.2.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

Selon que la préposition est omise ou faussement ajoutée, nous regroupons sous cette sous-classe ces deux erreurs. Dans le 1^{er} cas, la préposition est manquante dans une structure collocationnelle où il faudrait qu'elle soit présente : elle est censée accompagner un nom, un verbe, un adjectif ou un adverbe. Dans le second cas, la structure prépositive est introduite par une préposition inappropriée.

8.2.2.2.Déterminant erroné/ absence du déterminant

Les déterminants suivent le même principe que pour les prépositions. La catégorie de déterminants ne contient pas que les articles définis et indéfinis mais inclut également les adjectifs possessifs, démonstratifs, etc.

Les formatifs nominaux s'emploient normalement avec des déterminants mais il existe bien des cas où les collocations n'en contiennent pas. Nous tenons compte de cette formation pour détecter et décrire l'erreur relative à l'ajout erroné ou à l'omission du déterminant.

8.2.2.3.Classe de mots erronée

Le changement délibéré vers une autre classe de mots que celle imposée en consigne trahit une erreur grammaticale. Certains noms présentent une forme phonétique (mais nom orthographique) identique comme par exemple *je te conseil*. Entre aussi dans cette sous-classe d'erreurs, toute unité lexicale ne remplissant pas la fonction grammaticale qui lui est dévolue et appartenant au même champ lexical: *il faut parle et exprimer* au lieu de la collocation *prendre la parole*.

8.2.2.4.Syntaxe et actant(s) sémantique(s) erronés

Nous avons inclus dans cette sous-classe toutes les erreurs relevant des contraintes sémantiques sur les actants des collocatifs et de la syntaxe générale de la collocation étant donné qu'il y a bien des cas où les deux types d'erreurs se recoupent. En effet, nous nous sommes confrontée à des cas où, pour restituer la forme correcte de la collocation, nous avons dû faire de multiples choix : soit nous introduisons impérativement le factitif *faire* pour garder les actants initialement employés, soit nous changeons la position de l'actant pour que celui-ci occupe une nouvelle fonction grammaticale, soit nous modifions le collocatif verbal pour

garder l'actant sémantique, soit nous modifions l'actant sémantique pour maintenir le collocatif verbal.

L'analyse des actants sémantiques erronés passe d'abord par une analyse sémantique du collocatif verbal puisque, à la base, c'est les verbes qui contrôlent les actants sémantiques appropriés (sujet et/complément(s) et leurs traits sémantiques). Nous avons détecté des erreurs qui permettent de constater que l'apprenant n'a pas encore acquis une connaissance bien « stable » des contraintes sémantiques pesant sur les actants des collocatifs verbaux employés. Les erreurs détectées ayant trait à la syntaxe générale de la collocation concernent la position grammaticale erronée du complément (l'un des actants contrôlé par le collocatif), l'absence des factitifs comme *faire* ayant en principe le rôle de garder la collocation sans rien modifier aux actants sémantiques introduits, et la pronominalisation erronée. Nous sommes bien évidemment consciente du fait que les erreurs analysées appartenant à cette classe ne couvrent pas l'ensemble des erreurs syntaxiques et d'actants sémantiques qui puissent être produites par les apprenants du fait de la taille limitée du corpus. Pour une analyse plus détaillée de ces deux aspects, nous renvoyons le lecteur aux travaux sur les erreurs lexicales et grammaticales réalisées par Anctil (2010), Bartning et Shlyter (2004) et Luste-Chaâ (2010).

8.2.3. Système lexical

Les erreurs se rapportant au système lexical sont celles pesant sur le choix de la lexie appropriée dans une collocation, ainsi que sur la formulation de toute la collocation.

8.2.3.1. Collocatif erroné (verbal, adjectival, nominal, adverbial)

La collocation est une combinaison d'éléments lexicaux et grammaticaux formant un syntagme. Si l'on s'arrête au mot «lexicaux», on postule la présence d'au moins deux lexies

placées en cooccurrence dans un syntagme donné ; l'une est appelée «base» et l'autre «collocatif»⁹⁰.

Le collocatif utilisé, et ce quelle qu'elle soit sa nature grammaticale, manque à la norme d'usage : le collocatif employé ne doit donc pas figurer auprès de la base de la collocation.

A la différence de la sous-classe *cooccurrence erronée*, l'erreur touche soit le collocatif soit la base. Le choix de l'adjectif *lexico-sémantique* associé au *système du collocatif* et de *la base* est délibéré : il est impertinent de concevoir une analyse purement fondée sur la forme ou le signifiant de la lexie sans tenir compte de son signifié ; une étude de la forme lexicale implique une étude du sens de la lexie en question.

Tout au long de l'analyse des erreurs portant sur le système lexico-sémantique de la base et du collocatif, nous avons dû faire intervenir une analyse sur le sens. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée en partie de la typologie d'erreurs de sens élaborée par Hamel et Milićević (2007) (sens proche et sens fictif) faisant ressortir l'écart qu'il y a entre la forme lexicale choisie par l'apprenant et le concept visé. L'analyse qui tient compte de la (quasi-)synonymie, la polysémie, l'homonymie, et du pléonasma est traditionnellement pratiquée en didactique de l'erreur lexicale.

Comme la conception des dictionnaires de référence auxquels nous avons fait recours dans l'analyse des erreurs tient compte des dimensions sémantiques mentionnées plus haut, nous avons pu établir une nette différenciation des erreurs sémantiques relevées.

Nous présentons les définitions des problèmes sémantiques traités dans cette section de l'analyse des erreurs collocationnelles (de la base et du collocatif) :

⁹⁰ On mentionne la possibilité de changement de position (cf. chapitre VI, sous 3.2.).

- **Sens proche (Hamel et Milićević, 2007) :**

La lexie choisie par l'apprenant et celle qui aurait dû être employée ont en commun des composantes importantes de sens sans pour autant que l'on puisse les permuter en contexte. L'erreur réside donc dans le mauvais choix d'une lexie de sens proche.

- **Sens fictif (Hamel et Milićević, 2007):**

L'apprenant choisit une lexie existante mais y associe un sens qui ne lui correspond pas, créant ainsi un sens fictif.

- **(Quasi-) synonymie :**

La lexie choisie par l'apprenant et celle qui aurait dû être employée ont en commun la plupart ou toutes les composantes sémantiques. Leur substituabilité n'est pas toujours possible : possible dans certains contextes et impossible dans d'autres.

- **Polysémie :**

Une unité lexicale polysémique est une unité qui a la propriété d'avoir plusieurs sens. Le choix d'un des sens d'une unité polysémique est tributaire du contexte. Ainsi, on parle d'une erreur de polysémie dès lors qu'un apprenant choisit un des sens d'une unité lexicale qu'il connaît sans se soucier du concept qu'il a à exprimer.

- **Homonymie⁹¹ :**

Les homonymes sont des unités de forme identique mais de sens différent. Une erreur d'homonymie résulte d'une confusion entre les formes. L'apprenant croit avoir choisi la bonne forme mais s'écarte du sens visé.

⁹¹ A l'origine, les homonymes étaient traités comme des sous-sens d'une unité lexicale polysémique au vu de leur étymologie commune.

- **Pléonasme :**

Il s'agit de la répétition de deux lexies ayant le même sens résultant d'une maladresse : le sens de l'une est inclus dans l'autre.

8.2.3.2.Paraphrase

Une forme paraphrastique est, la résultante d'une décomposition sémantique d'une unité lexicale. Par ignorance de l'existence d'une unité lexicale ou d'une combinaison lexicale appropriées, l'apprenant se sert d'une définition par décomposition sémantique. En d'autres termes, l'apprenant procède à une formulation lourde pour exprimer un concept donné proche, par le sens qu'elle véhicule, de la définition que l'on trouve associée, dans les dictionnaires, à une forme lexicale précise. Nous avons relevé des cas où l'apprenant emploie toute une définition au lieu du collocatif approprié.

8.2.3.3.Périphrase ou écart par rapport au style

«Ecart par rapport au style» tient de la périphrase. L'apprenant formule maladroitement son énoncé de telle sorte qu'il fait l'effet d'être loin de la norme sans qu'il soit erroné. Anctil (2010) définit la périphrase comme étant

une formulation lourde produite pour exprimer une idée qui aurait pu l'être de façon plus économique et élégante ; bien que la formulation utilisée ne soit pas erronée en soi, le résultat est peu idiomatique et n'aurait jamais été produit par un locuteur expert. (Anctil, 2010, p. 200)

La périphrase se distingue de la paraphrase par le fait que dans le cas de la paraphrase, la formulation par décomposition sémantique est réductible à une lexie simple ou à une combinaison de lexies bien précise, ce qui n'est pas le cas de la périphrase qui apparaît sous la forme d'une suite de mots ; forme gardée même après correction.

8.2.3.4.Base erronée

L'apprenant se trompe sur le sens de la lexie à employer : il croit avoir employé «le bon mot» pour exprimer le concept donné en fonction du contexte donné. En outre, il nous a été difficile, dans un premier temps, de nous prononcer sur la nature de l'erreur car elle ne semble pas relever d'un problème sémantique mais plutôt d'un écart par rapport au contexte de communication. Et comme notre typologie a pour tâche de décrire et d'analyser l'erreur sous toutes ces facettes, nous avons choisi de regrouper sous la sous-classe *base*, toute erreur ayant pour cause un écart par rapport au système sémantique et découlant, par voie de conséquence de l'emploi inopportun de la lexie qui fait base.

8.2.3.5.Collocation valable mais inappropriée en contexte

Une collocation que nous jugeons valable mais inappropriée en contexte est une collocation dont le collocatif est d'un emploi attesté mais mal ajusté au contexte de la communication. Cette sous-classe d'erreurs correspond aux «déviances contextuelles des collocations » de Bolly (2011) et à « l'emploi d'un collocatif valable, mais qui ne correspond pas au sens visé » d'Anctil (2010).

8.3. Ecart par rapport à l'usage préférentiel

La troisième classe majeure d'erreurs s'inspire de celle de Bolly (2011) « déviance quantitative » qui envisage cette classe, comme relevant d'une déviance par rapport à l'usage que préfèrent les natifs dans une situation donnée. Nous n'avons, cependant, pas retenu l'appellation choisie par Bolly car dans son analyse des erreurs, elle a tablé sur une méthode statistique prônée par la linguistique de corpus.

Dans la section qui suit, nous prenons le soin de décrire minutieusement l'erreur en nous attardons sur chaque sous-classe tout en faisant entrer en jeu les causes potentielles de la production des erreurs en cause.

CHAPITRE VIII
**Analyse des erreurs
collocationnelles**

CHAPITRE VIII

ANALYSE DES ERREURS RELATIVES À LA PRODUCTION DES COLLOCATIONS

« Il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser. » (Marquilló Larruy, 2003)

Le présent chapitre est dédié à la présentation des résultats relatifs à notre second objectif de recherche, soit la typologisation des erreurs de production des collocations tirées d'un corpus d'énoncés produits, à l'occasion d'un test de rappel, par des apprenants universitaires de niveau intermédiaire-avancé. Nous faisons le tour de chaque grande classe d'erreurs de la typologie que nous avons précédemment présentée en nous intéressons tour à tour aux exemples tirés de chaque sous-classe d'erreurs.

1. Tour d'horizon des trois classes d'erreurs du corpus

Dans la présentation des résultats, nous avons procédé par ordre décroissant de fréquence d'erreurs par grande classe ; nous commençons par les erreurs les plus fréquentes (398 erreurs), soit **écart affectant le système collocationnel** et terminons avec celles les moins fréquentes (22 erreurs), soit **écart par rapport à l'usage préférentiel** en passant par le calcul des erreurs classées dans **écart affectant l'adéquation par rapport au contexte communicatif** (85 erreurs). Ainsi, nous comptons un total de 505 erreurs. La figure ci-dessous montre la répartition en pourcentages de chaque grande classe :

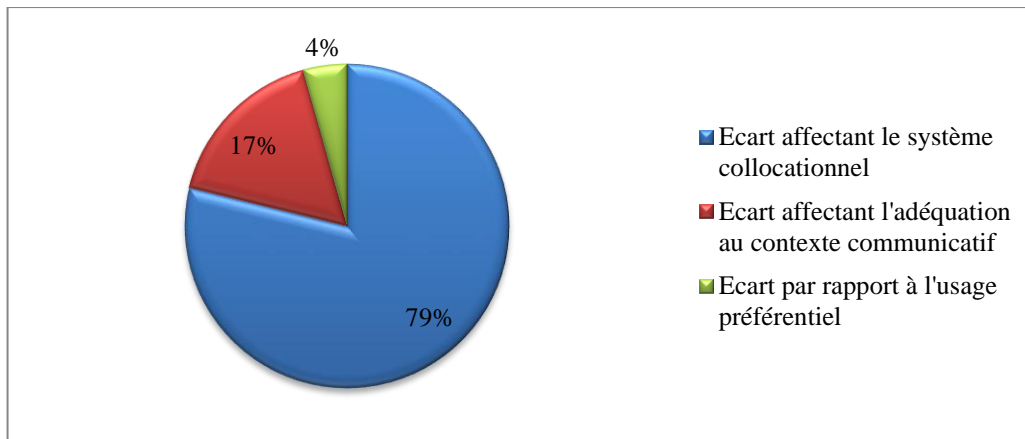


Figure 59. Répartition des écarts par grandes classes d'erreurs

La classe majeure d'erreurs **écart affectant le système collocationnel** est introduite par une présentation en figures de la répartition des sous-classes d'erreurs.

1.1. Ecart affectant le système collocationnel

La figure suivante montre la répartition des 398 erreurs, par classes d'erreurs liées à la grande classe **écart affectant le système collocationnel**.

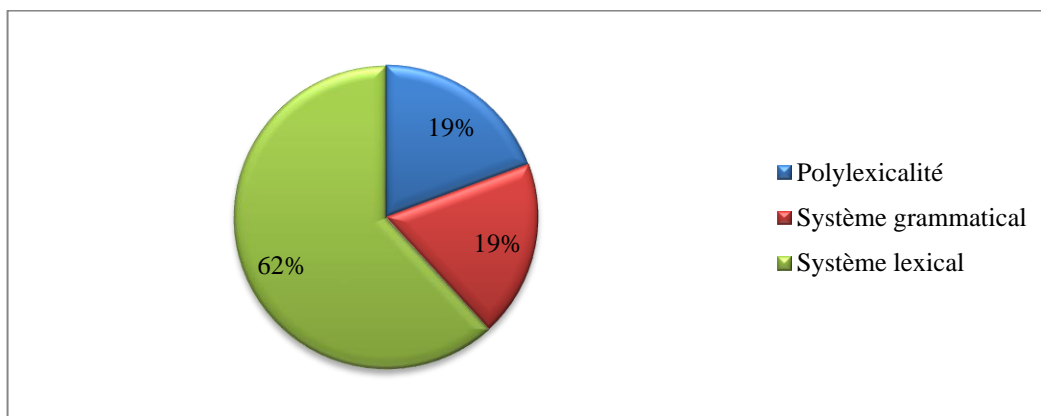


Figure 60. Répartition des erreurs systématiques par classes d'erreurs

1.1.1. Système lexical de la collocation

Comme le montre la figure ci-dessus, les erreurs relevées dans la classe *système lexical* l'emportent sur celles relevées dans les deux classes restantes. La classe *système lexical* comporte 08 autres sous-classes où nous avons constaté que les erreurs pesant sur la

production du collocatif sont les plus fréquentes comme nous allons le voir dans la figure ci-après :

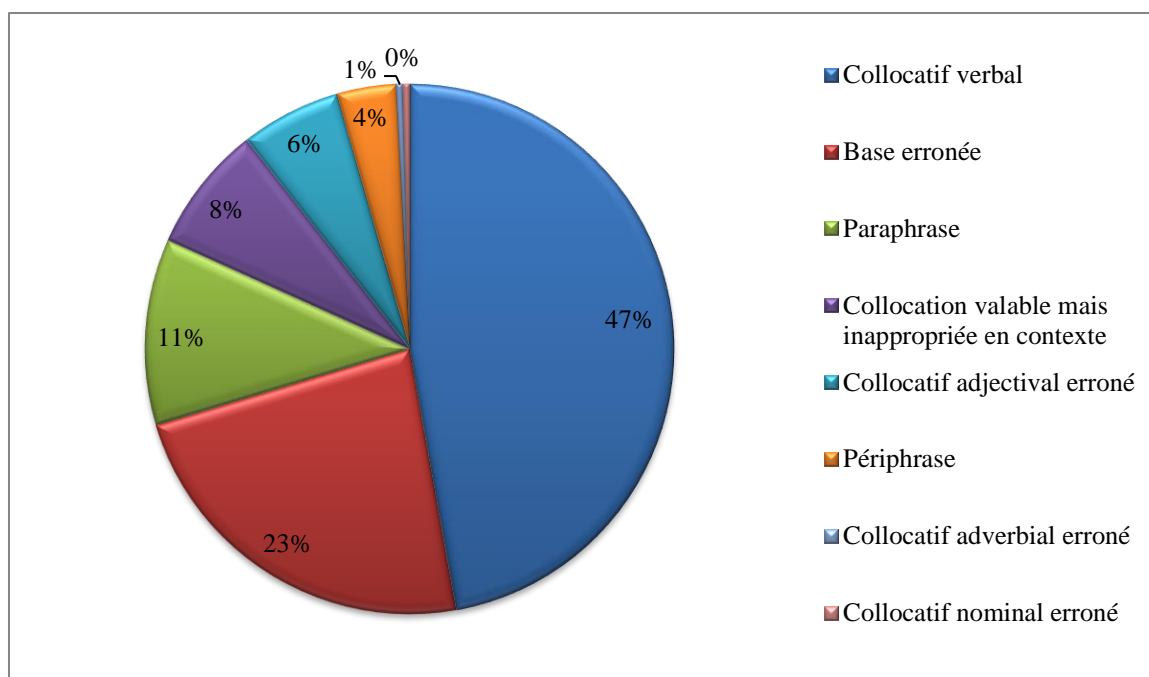


Figure 61. Répartition des erreurs lexicales (sous classes de la classe *système lexical*)

1.1.1.1. Emploi erroné du collocatif (verbal, adjectival, nominal, adverbial)

Réunies ensemble, les trois sous-classes de collocatifs appartenant à la catégorie de verbes, d'adjectifs, de noms et d'adverbes comptent 133 erreurs, soit 54,06% de la valeur totale, soit la moitié des erreurs produites. Les erreurs les plus fréquentes dans la grande classe d'erreurs, soit écart affectant le système collocationnel, appartiennent également à l'emploi erroné du collocatif verbal. En effet, les apprenants utilisent un collocatif qui ne correspond pas aux collocations qu'aurait produites un locuteur natif dans un même contexte de communication pour exprimer un même concept. Pour analyser les erreurs liées au mauvais choix d'un collocatif, nous avons fait recours aux dictionnaires précédemment présentés pour décider de ce qui est déviant et de ce qui ne l'est pas. Nous rappelons que l'intérêt d'une telle analyse réside dans le fait que le principe de la fréquence d'usage du

collocatif en constitue la pierre angulaire car reflétant l'usage réel des locuteurs natifs. Evidemment, nous sommes partie de notre intuition allant de pair avec l'observation objective des données pour vérifier l'acceptabilité ou la non-acceptabilité de la production des collocations par l'apprenant.

Parmi les erreurs affectant le collocatif, la majorité concerne les collocatifs verbaux. Le patron syntaxique le plus souvent employé par les apprenants est celui où la base de la collocation est en position de complément (la base est un nom).

La nature sémantique des verbes employés varie sensiblement. Certains d'entre eux sont des verbes sémantiquement vides, c'est-à-dire, des verbes supports. Dans ces cas là, les collocatifs verbaux sont des verbes supports. Analysons de plus près quelques-unes des collocations verbales portant des collocatifs de nature à «supporter» les bases nominales :

(1) **J'indique des allusions à les autres [...]* → Je fais (des) allusion(s) aux autres [...].
(K.S., 7.a.1.)

(2) **Le directeur sais toujours comment choisir ses mots lorsqu'il s'agit de convaincre ses employés, il laisse un bon effet sur eux.* → [...] il fait, produit bon effet sur eux. (L.H., 13.a.)

(3) **Elle voulait faire une gueulante pour sa mère, [...]* → elle voulait pousser une gueulante contre sa mère [...]. (S.A., 10.c.2)

(4) **Je vais lui dire mes reproches pour ce qu'il m'a fait* → Je vais lui faire des reproches
(M.N.H., 22.a.1)

Les quatre collocations analysées ont pour structure syntaxique :

V.+N., soit **un collocatif verbal + une base nominale**. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la base remplit la fonction de complément et plus précisément, la fonction de

complément d'objet direct (selon l'appellation de la grammaire traditionnelle). Les noms qui font base dans les quatre collocations analysées sont : **allusion(s), effet, gueulante, jugement**, respectivement. Ces structures syntaxiques composées des bases constituant les prédicats auprès des verbes supports (employés de manière erronée par les apprenants pour quelques raisons que ce soient, ou dont la forme correcte a été restituée par la correction que nous avons apportée à la collocation) régissent naturellement un actant sémantique jouant le rôle grammatical de sujet d'une part, et potentiellement, d'autre part un autre actant sémantique dont la fonction grammaticale est complément d'objet indirect. Illustrons de plus près les configurations syntaxiques des collocations analysées mais cette fois-ci sans les verbes supports :

1) **J'indique des allusions à les autres* → Je fais des allusions aux autres → **les allusions de**

Collocatif base
verbal erroné

qqn à qqn / qqch.

2) **[...] il laisse un bon effet sur eux* → il fait / produit un bon effet sur eux → **l'effet de**

Collocatif Collocatif. base
verbal erroné adjectival

qqch / qqn sur qqn.

3) **Elle voulait faire une gueulante pour sa mère [...]* → elle voulait pousser une gueulante

Collocatif base
verbal erroné

contre sa mère [...]. → **la gueulante de qqn contre qqch / qqn.**

4) **Je vais lui dire mes reproches pour ce qu'il m'a fait* → Je vais lui faire des reproches [...]

→ **les reproches de qqn à / à l'égard de qqn.**

Les parties saisies en gras, étant des phrases nominalisées, montrent que dans les collocations analysées, c'est la base qui en remplit la fonction de prédicat car nous pouvons

nous passer des verbes supports n'ayant pour d'autres fonctions que de fournir des indications sur le temps, le nombre et la personne.

Dans ces collocations à verbes supports, les apprenants ont correctement choisi les actants sémantiques régis par les noms prédicatifs ou bases à savoir : le sujet et les compléments indirects et ont tout autant respecté leur distribution syntaxique. Il en va de même pour les compléments d'objet direct qui font bases. Nous illustrons ces configurations syntaxiques dans le tableau suivant :

Sujet (1 ^{er} actant sémantique)	Verbe de la collocation (verbe support)	Complément d'objet direct (base de la collocation : un nom prédicatif)	Complément d'objet indirect (2 ^{ème} actant sémantique)
(1) Je	* indique → fais	Des allusions	*à les autres → aux autres
(2) Il	* laisse → fait, produit	Un bon effet	Sur eux
(3) Elle	* voulait faire → voulait pousser	Une gueulante	*pour sa mère → contre sa mère
(4) Je	* vais lui dire → vais lui faire	Mes reproches → des reproches	Pronominalisation du complément d'objet indirect en lui dans <i>je vais lui faire des reproches</i> .

Tableau 14. Configurations syntaxiques des collocations produites analysées

Comme constaté dans le tableau, les actants sémantiques contrôlés par la base de la collocation sont utilisés à bon escient. En effet, les 1^{er} actants sémantiques, étant sujets, employés par les apprenants correspondent exclusivement bien au trait sémantique [+ humain] et non à celui non-humain [-humain]. Pour les seconds actants sémantiques, étant compléments d'objet indirect, les deux traits sémantiques, [+ humain] et [- humain] sont

valables pour (1) et (3); pour ce qui est des collocations (2) et (4), on ne peut qu'accepter le trait sémantique humain [+ humain].

En revanche, si les apprenants ont correctement employé les actants sémantiques, ceci n'est pas le cas pour les verbes ou collocatifs verbaux. Les apprenants auraient dû employer des verbes supports bien précis comme illustré dans le tableau ci-dessus. En essayant de rester fidèle au sens de la collocation visée par l'apprenant, nous avons substitué aux formes erronées, les verbes appropriés suivants : *faire* auprès de la base **allusions**, *faire* et *produire* auprès de la base **effet**, *pousser* auprès de la base **gueulante**, et *faire* auprès de la base **reproches**.

Les formes verbales employées sont des déviations lexicales à caractère non-acceptable et non-attesté en français L1; c'est ce qu'en témoignent les ouvrages de référence. Parmi tous les collocatifs verbaux pouvant apparaître avec les bases en question, seulement ces verbes là sont susceptibles d'être substituables en contexte et se trouvent donc sémantiquement les plus proches possible des collocations de départ. Le choix des verbes supports sémantiquement vides s'explique par le fait que ce type de verbes n'ajoutent aucune valeur sémantique à la collocation et équivalent, par voie de conséquence, aux syntagmes nominalisés. De ce fait, les collocatifs verbaux sont non-attestés dans l'usage des locuteurs natifs.

D'autres collocations erronées analysées sont censées contenir, elles aussi, des verbes supports sémantiquement vides ; mais ce qui différencie le second cas de collocations, que nous allons tout de suite examiner, du premier cas est le fait que les collocations appartenant au second cas de figure portent des collocatifs verbaux régissant un seul complément.

Les collocations suivantes correspondent bien au cas des verbes supports n'ayant qu'un seul complément occupant la fonction de base de la collocation :

(5) **Moi quand je m'énerve, je préfère de rester en silence → [...] je préfère garder le silence*
(M.N.H., 14.a.1)

(6)* *Je déteste m'asseoir devant ce jeune homme parce que il emploie des paroles vulgaires dans ses discours. → [...] parce qu'il profère des paroles vulgaires [...]*⁹². (S.A., 9.b)

Bien que les apprenants ne sachent pas les verbes devant être en cooccurrence avec les deux bases en pareil contexte, il n'en reste pas moins qu'ils n'ont rien touché aux actants sémantiques.

La déviance que nous avons localisée en (5) pèse uniquement sur le verbe *rester en silence*. La copule *rester*, appelée aussi verbe d'état en grammaire traditionnelle, n'a pas raison d'apparaître auprès de la base *silence* car non-attesté dans l'usage. L'apprenant a bien compris qu'il s'agissait de décrire l'état du sujet, c'est pour cela qu'il a employé un collocatif verbal qui signifie que le sujet de la collocation est dans un «état de silence». De ce fait, plutôt que d'employer le collocatif approprié, l'apprenant a utilisé un verbe erroné car l'apprenant mésuse du système collocationnel. Nous supposons en fait que la combinaison *garder le silence* n'a pas été automatisée et mémorisée telle quelle et que, par conséquent, l'apprenant a procédé par traitement séparé des informations. Les collocations déviantes comportant des verbes d'état en l'occurrence, *rester en* et *être en* ont été également constatées dans un autre corpus sous 2.a. ; 14.a ; 14.b, (K.S.) correspondant aux concepts suivants : « **ce qui doit rester caché, ce qu'on tient secret ; se taire ; faire taire quelqu'un** », respectivement :

(7)* *On reste en silence pour conserver la secret.*

(8)* *Je serais en silence dans la maison*

(9)* [...] *Restez-vous en silence.*

⁹² Cette correction correspond au premier niveau d'analyse, soit correction de surface.

Les trois concepts appellent justement des collocations bien précises ; en nous référant aux deux dictionnaires :

- pour ce qui est du 1^{er} concept, nous avons retenu : *garder le silence*, et *faire le silence* ; toutes les deux susceptibles de régir des compléments d'objet indirect introduits par la préposition *sur*.

- Le deuxième concept ne saurait correspondre qu'à la collocation *garder le silence*.

- Quant au troisième concept, « **faire taire quelqu'un** » entraîne des collocations à valeur sémantique différente et nuancée : *réduire quelqu'un au silence*, *imposer le silence à quelqu'un*, *garder le silence*, *faire silence*. Les deux premières collocations convergent vers le sens de '**faire taire quelqu'un en l'empêchant de s'exprimer**'. Les deux dernières collocations ont le sens de 'demander à quelqu'un de ne pas faire de bruit'.

Par ailleurs, une collocation dans le corpus de M.N.H. a attiré notre attention. Pour mettre en accord la forme lexicale avec le concept 14.b. **faire taire quelqu'un**, l'apprenante a produit la collocation « [...] *donc garder ton silence c'est mieux* ». Ce qui a arrêté notre attention, c'est le fait que, pour exprimer le concept 14.a., l'apprenante n'a pas produit la même collocation bien que les deux concepts puissent justement bien déboucher sur la collocation *garder le silence*. A cet effet, nous avons formulé l'hypothèse que l'apprenante ne sait pas que cette collocation s'adapte aux deux concepts à condition qu'on apporte des modifications grammaticales dans le cas de 14.b. Nous illustrons le processus de modifications grammaticales qui doivent être effectuées dans la collocation *garder le silence* en confrontant 14.a.1. et 14.b. :

	Sujet	verbe	Complément d'objet direct	Complément d'objet indirect
Concept 14.a.1.	X	Se tait	/	
Collocation	X	garde	le silence	
Concept 14.b.	X	fait faire	quelqu'un d'autre	/
Collocation	X	fait garder	le silence	à quelqu'un d'autre
		«Garde/ez	le silence !»	

Tableau 15. Manipulations syntaxiques d'une même collocation en fonction du concept

La disposition des éléments grammaticaux de la sorte, formant des configurations syntaxiques, permet de rendre compte de la fonction grammaticale que doit occuper chaque élément ainsi que de la modification / l'ajout devant se faire pour s'adapter en tout point aux concepts.

Commençons par le concept 14.a.1. Celui qui fait l'action de se taire doit être un humain ce qui fait que cet actant sémantique doit se mettre en position de sujet. Le verbe *se taire* a pour équivalent sémantique la collocation *garder le silence* ; le collocatif verbal *garder* se place donc dans la case réservée aux verbes et *le silence*, faisant base de la collocation, dans celle du complément d'objet direct. Ainsi, *se taire* qui est un verbe simple donne lieu à des synonymes de nature polylexicale composés d'un verbe + un complément d'objet comme *garder le silence*, dont il est question ici, *ne pas piper mot*, etc.

Le concept 14.b. est légèrement différent du 14.a.1. en ce que la présence du verbe *faire* a une valeur factitive, c'est-à-dire que l'action est accomplie par un tiers. En effet, la présence du verbe *faire* à valeur factitive entraîne inévitablement des changements sémantique et syntaxique : l'action exprimée par le verbe *faire* est le résultat d'une autre action accomplie par un autre que le sujet. Autrement dit, le factitif *faire garder le silence* correspondant au concept « **faire taire** », comportant, lui aussi un factitif, exprime le fait que 'quelqu'un agit de façon à ce que quelqu'un d'autre garde le silence'. La présence du factitif *faire* à côté de la collocation *garder le silence* impose la présence d'un complément d'objet indirect précédé de la préposition *à*. Pour pallier le manque représenté par la méconnaissance de la valeur factitive du verbe *faire*, l'apprenant a employé la collocation *garder le silence* à l'impératif à la deuxième personne du singulier et ce pour la mettre en accord avec le concept *faire taire quelqu'un*.

Examinons maintenant d'autres collocations à configuration syntaxique identique à celle des collocations contenant des verbes supports régissant un seul complément jouant le rôle de base :

(10) *Je sais qu'il était surpris quand il déplacé ses sourcils → [...] quand il a haussé les sourcils. (4.a.3., S.A)

(11) ?Il peut ouvrir une conversation pendant le débat → Il peut entamer, engager, amorcer, commencer, déclencher, démarrer, entrer en, (re) nouer une conversation [...]. (11.a.2., K.S.)

(12) *Je ne cesse pas de lui réprimander, mais si seulement il apprend la morale → [...] si seulement il tirait la morale. (17.a.2., K.A.)

Les verbes apparaissant auprès des bases *sourcils*, *conversation*, *morale*, par opposition aux collocatifs verbaux précédents, ont le plein sens, c'est-à-dire ont une valeur

prédicative. Pour le patron syntaxique des collocations, nous avons S. +V. + CO : le premier actant sémantique de la base est un sujet humain, la base de la collocation est représentée par le complément d'objet direct.

En (10) le collocatif verbal erroné *déplacer* véhicule le sens de **'bouger, mouvoir un membre'** ; auprès de la base *jambe*, à titre d'exemple, on peut employer le verbe *déplacer* pour obtenir la collocation *déplacer sa jambe*, ce qui ne peut jamais être le cas auprès de la base *sourcils* qui, pour exprimer le sens **'faire que les sourcils soient à un niveau plus haut en signe d'étonnement ou de mécontentement'**, apparaît habituellement à côté des verbes *hausser* et *lever*. En ayant interrogé l'apprenante sur son intention, et en lui ayant demandé de faire le geste qui correspondait, nous avons réalisé qu'elle avait bien compris le concept mais ignorait le collocatif verbal approprié.

En (11) le collocatif verbal *ouvrir* est d'un emploi douteux ; raison pour laquelle nous avons placé un point d'interrogation en début de collocation. La collocation d'usage douteux *?ouvrir une conversation* ne donnerait pas une impression de fausseté pourtant le collocatif verbal *ouvrir* n'est pas attesté dans l'usage qu'en fait un natif selon *Le Grand dictionnaire des cooccurrences* et *Dictionnaire de combinaisons des mots*. L'erreur aurait pour cause la synonymie :

- l'apprenant aurait cru que *discussion* et *conversation* pouvaient partager le même collocatif verbal du fait que les deux bases partagent (presque) les mêmes composantes sémantiques. Dans la phase de restitution du sens, plusieurs collocatifs verbaux nous semblaient appropriés du point de vue de la polylexicalité et du sens. En effet, parmi les collocatifs qui s'y succédaient, nous avons retenu *entamer*, *engager*, *amorcer*, *commencer*, *déclencher*, *démarrer*, *entrer en*, et avons laissé de côté le collocatif *(re)nouer* étant donné que cette série là de verbes expriment exclusivement l'idée de commencement, la même qu'a voulu

exprimer l'apprenant, alors que les verbes *nouer* et *renouer* signifient respectivement 'engager et engager de nouveau la conversation de manière à ce qu'elle se poursuive et continue'. Notons également que le collocatif *entrer en* n'est pas construit sur le même patron syntaxique que les autres collocatifs candidats ; la base *conversation* n'est pas complément direct comme dans *amorcer une conversation* ou *démarrer une conversation* ; elle est ici complément d'objet indirect. Malgré ces différences syntaxiques, nous l'avons pris comme bon candidat grâce au rapport d'analogie de sens qu'il entretient avec les collocatifs verbaux de nature transitive directe.

La lecture de l'énoncé (12) fait directement penser au verbe *tirer* : la collocation produite **apprendre la morale* n'existe pas dans le fonds commun de la langue française ; pourtant sa présence nous a conduit intuitivement vers une seule et unique collocation verbale, à savoir *tirer la morale*. Nous allons en discuter plus loin car l'erreur qu'a commise l'apprenante est double : l'écart affecte, d'une part, le collocatif verbal et, d'autre part, le concept (transgression du concept).

Passons maintenant à l'analyse des collocations contenant un collocatif verbal prédicatif sous-catégorisant trois actants sémantiques dont l'un d'entre eux est complément remplissant la fonction de base.

(13) **Ce poète a fait décrire les louanges de son roi → Ce poète a chanté, entonné les louanges du roi ; a couvert, a comblé le roi de louanges ; s'est répandu en louanges sur le roi.*
(M.N.H, 21.a.1.)

(14) **J'ai donné des énigmes à mes élèves → J'ai posé des énigmes à mes élèves.*
(K.S., 7.a.3)

(15) **mon père m'a proposé son accord pour aller à Paris* → Mon père m'a donné son accord [...] (K.S., 19.d.1.)

(16) **Elle ! non. Je ne la croirais plus, elle m'a mise en erreur plusieurs fois* → [...] elle m'a induite en erreur plusieurs fois. (S.H., 3.a.)

Les quatre collocatifs verbaux mis en jeu ne fonctionnent en aucun cas avec les bases en question :

En (13), l'apprenante a employé à tort le factitif *faire* auprès d'un mauvais collocatif verbal *décrire*. Nous avons du mal à comprendre cette coordination et expliquer cette erreur. Or, ce qui a favorisé la restitution du sens, c'est bel et bien la présence des actants sémantiques : sujet *poète* et complément indirect *roi* environnant la base *louanges*. Pour garder le contexte syntaxique de départ, c'est-à-dire, celui créé par l'apprenante tout en restant également fidèle au sens de départ ; nous avons retenu *chanter* et *entonner* qui sont les collocatifs les plus appropriés. Par ailleurs, à côté de la configuration syntaxique *chanter / entonner les louanges du roi*, deux autres configurations sont possibles contenant des collocatifs verbaux ayant influencé des changements syntaxiques impliquant des changements de position du complément d'objet direct et du complément indirect : d'une part *le poète a couvert / comblé le roi de louanges* où *roi* est complément d'objet direct et *louanges* est complément indirect introduit par la préposition *de* en comparaison de *chanter / entonner les louanges du roi* où *louanges* est complément d'objet direct et *roi* est complément de la base ; d'autre part, le collocatif verbal *se répandre en louanges (sur qqn)* qu'on peut actualiser en *ce poète s'est répandu en louanges sur le roi* implique spécifiquement les prépositions : *en* et *sur*. En bref, pour exprimer des louanges, nous disposons de trois collocations ayant en commun la base *louanges* et dont la combinatoire syntaxique varie d'une collocation à l'autre.

En (14) l'influence de la langue maternelle se fait sentir. La collocation arabe أعطى لغزا est attestée dans l'usage de cette même langue, par contre la collocation **donner des énigmes* ne l'est pas dans l'usage du français. Ainsi, pour dire la même collocation en français de façon «native», *poser une / des énigme(s)* constitue le meilleur choix. Comme constaté, il serait contre-intuitif pour un locuteur non-natif d'utiliser le verbe *poser*, auprès de la base *énigme*, signifiant plutôt *placer* ou *installer* car il méconnaît les spécificités sémantiques et métaphoriques d'une telle combinatoire lexicale.

L'énoncé (15) devrait attirer notre attention du fait que le même apprenant a produit les deux collocations (14) et (15). Pour verbaliser le concept 19.d.1. '**Déclaration par laquelle ou approuve quelque chose**', l'apprenant a employé le verbe *proposer*, donc un collocatif verbal inapproprié formellement et contextuellement, auprès de la base *accord*. La collocation *donner son accord* serait la seule collocation correspondante au concept en question. De plus, si nous prêtons une attention particulière à l'emploi inapproprié du verbe *donner* dans **donner des énigmes* et à celui de *proposer* dans **proposer son accord*, il nous semble légitime d'en conclure que l'appropriation des collocatifs verbaux n'est pas encore automatisée : l'apprenant connaît le sens du verbe *donner* mais méconnaît sa combinatoire lexicale ; la preuve en est qu'au lieu de combiner lexicalement et syntaxiquement *donner* et *accord*, l'apprenant a opté pour le verbe *proposer* et a affecté *donner* auprès de *énigme(s)*.

En (16), le concept 3.a. ne peut rimer qu'avec une seule structure collocationnelle : « **Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper** » = *induire en erreur*. Les spécificités syntaxiques de cette collocation sont bien évidentes : le verbe *induire* apparaît seulement avec *erreur* par l'intermédiaire de la préposition *en*, ce qui amène à la construction syntaxique suivante : V. + prép. + N. Or, la structure en question est bloquée aux paradigmes verbaux, prépositionnels, et nominaux. En d'autres termes, d'autres verbes synonymes,

prépositions ou noms synonymes ne sont pas susceptibles de se substituer à *induire*, *en* et *erreur*. La déviance localisée dans la collocation produite par l'apprenante pèse uniquement sur le collocatif verbal ; **elle m'a mise en erreur plusieurs fois* → *elle m'a induite en erreur plusieurs fois*. N'ayant pas à sa disposition le collocatif verbal qui convient au contexte, soit *induire*, l'apprenante s'est servie d'un verbe passe-partout. Nous n'ignorons cependant pas le rôle des verbes passe-partout, parmi lesquels figurent *mettre*, dont il est question ici, *faire*, *prendre*, *donner*, *dire*, *avoir*, *il y a*, etc. dans la construction des collocations. Dans le cas du verbe fréquent *mettre*, bon nombre de bases se voient apparaître en combinaison lexicale privilégiée : *(se) mettre en colère*, *(se) mettre en relation*, *(se) mettre en fonction*, *(se) mettre en marche*, *(se) mettre en accord / d'accord*, etc. Or, le concept visé n'appelle qu'une seule et unique collocation *induire en erreur*. Pour une telle erreur, nous penchons pour formuler l'hypothèse que l'apprenante a procédé par surgénéralisation, c'est-à-dire qu'elle aurait calqué **mettre en erreur* sur le modèle syntaxique des collocations citées ci-dessus.

En ce qui concerne sa configuration syntaxique, l'apprenante a respecté autant la position grammaticale et le choix des actants sémantiques, sujet humain [+ humain] et complément direct humain [+ humain], que ceux de la préposition *en* et du substantif *erreur* remplissant la fonction de complément verbal et de base de la collocation:

*[...], <i>elle</i>	<i>m'a</i>	<i>mise</i>	<i>en</i>	<i>erreur</i> .
Sujet humain	COD humain	Collocatif verbal inapproprié	Prép.	Complément du verbe (base)

Intéressons-nous maintenant à un patron syntaxique autre que celui où la base est en position de complément d'objet. Le patron syntaxique mis en jeu dans ce qui va suivre comporte une base en position de sujet et un collocatif verbal ; soit : sujet (base) + verbe

(collocatif). Au travers de quelques cas représentatifs, nous montrons en quoi ce type de patron syntaxique pose problème aux apprenants autant que les précédents :

(17) ?Toutes objection était contre le 2^{ème} candidat du scrutin → toutes les objections se sont élevées contre le 2^{ème} candidat du scrutin. (S.B.A., 20.b.1)

(18) **La prouve qu'il a donné était extrament convainconte que le silence entoure la salle.* → [...] le silence régnait, s'imposait dans la salle ; envahissait la salle ; planait, s'abattait sur la salle (S.B.A., 14.b.).

(19) **Si on fait des exercices sur ça, cette ambigüité va se cacher.* → si on fait des exercices sur ça ; cette ambigüité disparaîtra. (M.N.H., 6.A.)

Quoi que moins nombreuses dans le corpus analysé que les autres structures collocationnelles en **verbe (collocatif) + CO (base)**, les constructions en **sujet (base) + verbe (collocatif)** ont arrêté tout autant notre attention du fait qu'en parlant les locuteurs n'ont pas une attitude langagière figée ; ils ne s'expriment donc pas qu'en **verbe (collocatif) + CO (base)**. En effet, l'expression langagière varie et l'enseignant du FLE devrait accorder une chance égale à l'analyse aussi bien des variétés syntaxiques des collocations que des erreurs issues des dysfonctionnements ou changements syntaxiques.

En (17), la collocation paraît être naturelle et même idiomatique, pourtant, le sens qui se dégage du contexte d'emploi appelle plutôt le collocatif verbal *s'élever*. Si l'on saisit la collocation contextuellement problématique *objections sont contre*⁹³, à titre d'exemple, dans la case *search case* de WebCorp, seulement deux concordances sont retournées :

1) <https://www.lobsangrampa.org/fr/religion.html>
[Text](#), [Wordlist](#), text/html, UTF8 (HTML source), 2018-12-19 (Server header)

⁹³ Notons que la requête a été faite à tous les modes et temps, mais que le seul résultat obtenu est au présent de l'indicatif.

1: du point de vue politique des églises. Mes objections sont contre « l'église » et non la Chrétienté puisque nous

2) http://www.histoire-empire.org/correspondance_de_napoleon/1807/mai_01.htm
Text, Wordlist, text/html, UTF8 (HTML source), 2016-11-09 (Server header)

2: sans profiter des ressources de l'art. Deux objections sont contre : 1° des palissades non rompues par l'artillerie,

Les raisons qui nous ont poussée à juger cette collocation inappropriée dans le contexte où elle a été investie sont les suivantes :

- Le collocatif verbal *être* n'est pas attesté dans l'usage «figé» des combinaisons lexicales configurées avec la base «objection» ; l'énoncé est donc une combinaison libre ;

- L'apprenante, après qu'elle avait été interrogée sur toutes les structures collocationnelles qu'elle connaissait et qui coïncideraient avec le concept **20.b.1. Objecter et protester**, a répondu qu'aucune collocation ne lui était venue à l'esprit. Nous signalons que nous ne lui avons pas imposé un patron syntaxique précis.

En (18) et (19), le cas est différent de (17) en ce que ces deux collocations n'ont absolument pas l'air naturelles et ne sont pas non plus présentées sur le mode idiomatique. A défaut des collocatifs appropriés, les apprenantes ont mobilisé des ressources lexicales approximatives : les verbes employés et ceux visés sont liés par un rapport de proximité sémantique en ce qu'ils ont le potentiel d'exprimer les mêmes idées.

Dans le cas de (18), l'apprenante aurait procédé par moulage, c'est-à-dire, elle aurait fait recours, volontairement ou involontairement, au procédé de *moules générateurs* pour qu'elle produise une collocation de sens approximatif. En termes plus illustratifs, la collocation erronée **le silence entoure la salle*, aurait été moulée, par exemple, sur *le mystère entoure l'affaire* d'où le sens commun pourrait véhiculer le concept de '**diffusion**'. Le moulage a donc pour origine la relation de parenté sémantique. A cet égard, les collocatifs

semblant être en accord avec le contexte de l'énoncé sont : *régner, s'imposer dans ; envahir ; s'abattre, planer sur*. A la correction, nous avons écarté le collocatif verbal *s'imposer* car il n'exprime pas cette idée de 'diffusion' autant que le font les autres collocatifs verbaux : *régner dans ; envahir ; s'abattre, planer sur*. Chacun des collocatifs verbaux retenus se caractérise par un régime syntaxique précis : *régner* est un verbe transitif indirect suivi de la préposition *dans* et la base *silence* est son complément indirect ; *envahir* est un verbe transitif direct et la base *silence* est son complément direct ; *s'abattre, planer sur* sont, tout deux, des verbes à régime pronominal pour le premier et transitif indirect pour le second, suivis de la préposition *sur*.

Dans le cas de (19), l'interférence se fait sentir. Ne sachant pas quel collocatif convient le mieux à la base *ambigüité*, l'apprenante a employé un verbe de sens approximatif, à savoir *se cacher* au lieu du collocatif verbal *disparaître*, en tentant d'exprimer le concept « **6.a. Rendre clair quelque chose et le désambigüiser** ».

Par ailleurs, si les enseignants se plaignent généralement de voir les apprenants utiliser excessivement des verbes passe-partout pour combler le déficit lexical en verbes précis, ceux –ci posent toujours problème quand il s'agit de les placer en contiguïté avec des substantifs aussi bien précis. Ceci est le cas des énoncés suivants :

(20) **l'enseignante n'utilise jamais la clareté dans ses explications des questions d'examen, elle se contente des allusions* → [...] elle ne fait que des allusions. (L.H., 7.a.1)

(21) **J'ajoute des objections pendant le débat* → Je fais des objections pendant le débat. (K.S., 20.b.1) (Mais aussi *émettre, formuler, avancer, exprimer, opposer des objections*)

(22) *Le juge a dessiner des conclusions sur le comportement du comptable → Le juge a fait des conclusions [...] (Mais aussi *déduire, dégager, émettre, établir, formuler, titrer une / ses / des conclusions ; arriver à , aboutir à des / une / ses conclusion(s)*). (L.D., 8.a.)

Le contexte des trois énoncés nous a surtout aidée à opérer convenablement les choix lexicaux. En (21), *Ajouter des objections ne correspond nullement pas au verbe simple ‘**objecter**’ figurant en concept. Le seul collocatif verbal qui se porte candidat à la substitution au mauvais collocatif verbal *ajouter est le verbe passe-partout *faire*. La collocation corrigée *faire des objections* est considérée comme une paraphrase de ‘**objecter**’ : *objections* est la nominalisation du verbe *objecter* et *faire*, ici, est le verbe support (dont il a été question dans les pages précédentes). *Objecter* et *faire des objections* sont sémantiquement équivalents. Pour nuancer la pensée, il est possible d’employer d’autres collocatifs verbaux (verbes supports) au lieu du verbe passe-partout **faire** : **émettre, formuler, avancer, exprimer, opposer des objections** ; tous régissant un complément direct.

La même remarque a été faite pour le cas (22) où l’apprenante aurait dû au moins employer le verbe passe-partout *faire*. Nous ne nous sommes cependant pas parvenue à expliquer la cause de cette erreur.

Dans le cas (20), *se contenter des allusions* donnerait l’impression d’être acceptable voire même idiomatique pour un locuteur non-natif de niveau avancé. Dans une combinatoire qui se voulait libre, c’est-à-dire dans un contexte libre d’expression ou de communication, la collocation serait acceptable où l’erreur passerait inaperçue. Et comme nous avons ciblé une composante de la compétence lexicale générale de l’apprenant du FLE, nous avons jugé ce choix erroné et mal ajusté au concept. Le recours à la stratégie d’évitement se fait sentir : ne sachant pas que la base *allusions* s’utilise préférentiellement combinée avec le collocatif verbal *faire* d’une part, et ignorant que le verbe passe-partout *faire* entre dans la construction

d'une quantité importante de collocations, dont *faire (des) allusion(s) (à / sur)* d'autre part, et dans le but de réussir à surmonter cet obstacle par rapport à sa production langagière, l'apprenante a opté pour *se contenter de*.

Diverses erreurs du même genre ont été constatées dans le corpus de l'apprenante L.H. :

(23) ?*Ils devaient utiliser des termes plus courants dans leurs discours pour se débarasser de l'ambiguïté qui reigner dans le discours.* (Concept 6.a.)

(24) ?*L'ami a choisi de se servir d'énigmes pour ne pas laisser ses amis deviner la réponse.* (Concept 7.a.3)

(25) ?*Pendant le stage, les infirmiers doivent travailler selon l'avis des médecins [...]* (Concept 17.d.2.)

Les trois énoncés ont pour base les substantifs *ambiguïté*, *énigmes*, *avis* respectivement. Les collocatifs verbaux produits par l'apprenante sont compréhensibles et permettent d'accéder à son intention communicative. Cependant, même si l'apprenante a tenté de se mettre en accord avec la consigne, disant qu'il faut retrouver la structure verbale figée, en employant des verbes qu'elle trouve plus adaptés au contexte d'énonciation, ceux-ci n'ont pas un caractère idiomatique. En effet, ?*on ne se débarrasse pas de l'ambiguïté* mais *on lève l'ambiguïté*. Il est moins fréquent et moins naturel de dire ?*on se sert d'énigmes* et on lui préfère par conséquent *on parle par énigmes*. Il n'est pas du tout d'usage d'entendre un locuteur natif dire ?*on travaille selon l'avis des médecins*. Dans un pareil contexte, le locuteur natif dit ou écrit, sans aucun doute, une des deux collocations *les infirmiers se conforment / se soumettent à l'avis des médecins*. Notons également que le contexte dans lequel a été employée la collocation inappropriée implique une idée d'autorité ; raison pour laquelle nous

n'avons pas retenu les collocations *suivre un avis* et *adopter un avis* qui véhiculeraient plutôt l'image d'une personne «coincée» dans une situation difficile et allant demander conseil à un tiers pour s'en sortir.

Examinons maintenant des cas où les apprenants ne savent pas quel bon verbe passe-partout correspond au bon contexte.

(26) **moi et mon père, on fait désaccord pour un sujet.* → nous sommes en désaccord (mais aussi **nous nous trouvons, tombons, entrons en désaccord sur un sujet**). (K.S., 20.a.3)

(27) **De préférence de te fair cette demande car vous avez une bonne impression → [...]* vous faîtes bonne impression (mais aussi **vous produisez, laissez une bonne impression**). (S.A., 13.a.1)

(28) **J'ai fais des communications avec le bureau de l'agence → J'ai été en communication avec le bureau de l'agence (mais aussi **je suis entrée en communication avec** le bureau de l'agence). (S.A., 25.b.)*

L'examen de ces cas représentatifs montre que les apprenants ont également des soucis avec l'emploi approprié des verbes passe-partout, ce qui amène à rompre avec la vision selon laquelle les apprenants emploient, dans la chaîne paradigmatique, un verbe hyperonymique correct reflétant le sens qu'ils souhaitent transmettre sans passer par un verbe hyponymique précis.

En (26) et (28), les apprenants ont choisi un même mauvais collocatif verbal auprès des bases *désaccord* et *communication*, soit le verbe *faire*. De tels contextes impliquent des collocations construites avec le collocatif verbal d'usage fréquent *être* suivi de la préposition *en*.

De plus, si nous envisageons les deux collocations erronées **Moi et mon père, on fait désaccord pour un sujet* et **J'ai fais des communications avec le bureau de l'agence* sur les plans formel et sémantique, nous réalisons que la première collocation est sémantiquement et formellement fautive du fait que le collocatif passe-partout *faire* n'apparaît en aucune circonstance en combinaison privilégiée avec la base *désaccord*. À l'inverse, la collocation inappropriée produite par l'apprenante **J'ai fais des communications* est sur le plan formel appropriée mais inappropriée sur le plan sémantique ; en termes plus explicatifs, la base *communication* peut se combiner lexicalement et syntaxiquement avec le collocatif verbal *faire*, mais cette combinaison lexicale mène vers un autre contexte que celui ciblé par le concept : *faire une / des communication(s)* ne correspond pas au concept **25.b.** « **Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un** ». À cet égard, si nous rapprochons les collocations *être en communication avec qqn* et *faire une / des communication(s)*, nous percevons les différences grammaticales et sémantiques de chacune :

- 1- au niveau grammatical ; la base *communication* de la première collocation ne peut jamais s'employer au pluriel ; sa mise au pluriel et / ou l'ajout d'un déterminant dans la collocation *être en communication* sont agrammaticaux **être en (des) communications, *être en une communication*. Par contre, dans la collocation *faire une / des communication(s)*, la variation du nombre et l'ajout d'un déterminant sont grammaticalement possibles.
- 2- Au niveau sémantique, les deux collocations impliquent deux sens radicalement différents : la 1^{ère} collocation *être en communication avec qqn* a pour synonyme les collocations *être en relation / en contact / en liaison avec* ; tandis que *faire une / des communication(s)* équivaut à *faire un / des exposé(s) scientifique(s)*. Ainsi, ces différences grammaticales et sémantiques entraînent bien évidemment des différences contextuelles.

La collocation numéro (27) est un autre cas représentatif où il y a une erreur d'usage d'un collocatif verbal passe-partout. Elle diffère des deux cas précédents en ce qu'elle ne transgresse ni la règle de la sélection lexicale (la forme) comme pour (26), ni celle de la sélection sémantique comme pour (28). *Avoir une bonne impression* est bel et bien attesté dans l'usage ; pourtant l'usage qu'en a fait l'apprenante révèle une erreur contextuelle. Nous entendons par *erreur contextuelle* ici le manque de concordance entre une collocation correctement configurée, donc irréprochable sur le plan linguistique, et le contexte dans lequel elle a été employée. L'écart qu'il y a entre la collocation et son contexte nous a amenée à choisir la collocation *faire bonne impression* qui est marquée par l'absence de l'article indéfini comme en témoigne un exemple dans *Dictionnaire des combinaisons de mots : Il m'a fait bonne / mauvaise impression*.

Outre tous les cas dont nous avons, jusqu'ici, fait état, nous avons constaté bien d'autres cas révélant des erreurs d'emploi du collocatif verbal qui sont dues à une confusion du système sémantique. Nous commençons par les erreurs de sens proche :

(29) **Rares sont les gens qui savent comment se débarrasser de l'énergie négative, ils peuvent transformer le sérieux en plaisanterie* → [...] ils peuvent tourner le sérieux en plaisanterie.
(12.a., L.H.)

(30) **Les nouveaux habitants du bâtiment semblent autoritaires, ils provoques des noises avec les voisins tout le temps* → [...] ils cherchent noises aux voisins tout le temps.
(22.e, L.H.).

(31) ?*La conversation avec ma sœur ne se termine jamais* [...]. → La conversation avec ma sœur ne tarit jamais [...]. (11.a.2., M.N.H.)

Dans l'énoncé (29), le collocatif verbal produit par l'apprenante et celui proposé à la correction sont sémantiquement liés mais de façon indirecte. En effet, il existe un lien sémantique entre *tourner* et *transformer* signifiant respectivement, selon Larousse, **'faire apparaître quelque chose sous un aspect qui en modifie la nature, le caractère'** et **'rendre quelque chose différent, le faire changer de forme, modifier ses caractères généraux'**. Le lien sémantique qui rapporte le collocatif *tourner* au verbe *transformer* réside dans le concept de *changement / modification*. Pareil pour l'énoncé (30) où l'apprenante a choisi un verbe ayant un sens proche de celui du collocatif visé : **provoquer des noises, chercher (des) noise(s)* ont en commun le sens de **'faire qu'un acte violent, comme une querelle, se produise'**. Il est à noter, en plus, que la base *noise(s)* ne s'emploie auprès d'aucun autre collocatif verbal que *chercher*.

L'énoncé (32) met en jeu aussi une erreur sémantique impliquant une proximité de sens.

Les deux erreurs analysées mettant en jeu des collocatifs verbaux de sens proche ne sont pas les seules à avoir été détectées. Des erreurs de synonymie ont été également constatées dans notre corpus :

(32) **Les réponses contenait trop d'ambiguïté, je n'ai rien compris* → Les réponses comportaient une certaine ambiguïté, [...]. (7.b.2. / S.B.A.)

(33) **Et le silence assourdissant s'interrompt par un énorme éclat de rire* → Et le silence assourdissant se rompit par un énorme éclat de rire. (9.f. / S.A.)

(34) **La femme n'a pas pu résister, elle était trop énervé, au point de lever sa voix devant son mari !!* → [...] au point d'élever sa voix devant son mari. (10.C.2. / L.H.)

Dans les trois collocations analysées, l'erreur est due à une confusion de synonymie entre deux collocatifs verbaux qui ne se distinguent que par quelques nuances de sens. En (32), les verbes *comporter* et *contenir* partagent quelques unes des composantes sémantiques qui leur sont associées à savoir '**renfermer quelque chose et l'avoir en soi**'. C'est ce point commun qui a amené l'apprenante à l'erreur : l'apprenante croit qu'il s'agit de deux verbes substituables en tous contextes puisqu'elle ignore la totalité des définitions lexicographiques sous-jacentes à chaque verbe. Ainsi, avec la base *ambiguïté* c'est le collocatif *comporter* qui est de mise signifiant '**impliquer quelque chose et l'entraîner comme conséquence**'.

En (33), c'est le collocatif *rompre* qui doit être utilisé plutôt que le verbe synonyme *interrompre*. L'erreur découle d'un mauvais choix d'un verbe de la même famille, soit un verbe ayant presque la même morphologie que le verbe visé et se distinguant par le préfixe *inter*.

En (34), au même titre que l'item précédent, le mauvais choix d'un verbe synonyme de la même famille est à l'origine de l'erreur. *Lever* et *élever* ont le même radical se substituant l'un à l'autre dans certains contextes : *lever des pierres* est substituable à *élever des pierres*, mais le collocatif de la collocation *élever la voix* ne peut pas être remplacé par *lever*. Cette confusion entre *élever* et *lever* a été également rencontrée dans le corpus de S.B.A.

A côté des erreurs de sens proche et de synonymie, nous avons pointé un autre type d'erreur mettant en jeu des lexies au sens similaire utilisées dans le même énoncé entraînant ainsi le phénomène de pléonasme.

(35) **dans une salle, j'ai **augmenté** mon voix **au niveau haut** pour qui n'a pas entendu.* →
[...] j'ai élevé ma voix [...] (10.b., K.S.)

(36) *Il attaque à son ami par des critiques sans arrêt → soit, Il attaque son ami sans arrêt ; soit il fait sans arrêt des critiques cinglantes à son ami ; soit il se répand en critiques. (22.d., M.N.H.)

Les erreurs ainsi produites témoignent d'une véritable méconnaissance du sens des mots placés côte à côte. En (35), l'apprenant a fait une double erreur *j'ai augmenté mon voix au niveau haut : ainsi soulignées, nous mettons en valeur ce qui est problématique dans l'énoncé. La première erreur consiste en le mauvais choix d'un verbe synonyme *augmenter* dont le cas est similaire pour les items juste précédemment discutés. La seconde erreur consiste en le mauvais ajout du complément *au niveau haut* qui n'a pas lieu d'apparaître à côté d'un verbe exprimant le sens de *hausse* ou d'*élévation*.

En (36) le cas est légèrement différent. A la phase de restitution du sens, nous avons proposé trois corrections :

La première forme est une expression libre dans laquelle nous n'avons gardé que le verbe *attaquer* qui, dans sa définition lexicographique, implique le mot *critique(s)* ou toute autre sorte de propos violents. La deuxième est une collocation dont la forme a été restituée en éliminant le mauvais collocatif verbal *attaquer*, en y substituant un collocatif approprié (*faire*) et en y ajoutant un collocatif adjectival exprimant l'intensité *cinglant* et ce dans le but de la mettre en accord avec le concept 22.d. La troisième forme est la plus appropriée car elle met en jeu le collocatif verbal approprié *se répandre en* correspondant à juste titre au fait de '**critiquer quelqu'un abondamment**'. Si nous analysons de plus près l'erreur produite, nous réalisons que l'emploi de *attaquer* et *sans arrêt* est symptomatique d'un manque de répertoire verbal. En effet, l'apprenante a, d'une part, employé *attaquer* en tant que collocatif verbal formant avec la base *critiques* une expression verbale figée, et d'autre part, l'adverbe *sans arrêt* pour exprimer l'idée d'abondance auprès de la collocation produite. Cependant, déjà

synonyme de *faire des critiques à qqn*, *attaquer* n'a pas à apparaître en combinaison avec la base *critiques*, et l'adverbe *sans arrêt* peut avoir un équivalent verbal pour créer une collocation selon le code idiomatique qu'impose la langue française. De ce fait, et à titre d'économie de la langue, *faire sans arrêt des critiques à qqn* peut se ramener à *se répandre en critiques sur qqn*.

Pour finir cette partie consacrée à l'analyse des collocatifs verbaux, nous faisons état de deux cas différents d'utilisation d'un mauvais collocatif verbal.

(37) **ça sera toujours une vivante énigme que chacun interprète au grés de ses désirs* → Cela demeure, reste toujours une énigme [...]. (7.a.3., SB.A.)

(38) *«Soyez clair, en ayant droit au but, on n'a pas trente six solutions.» → «Soyez clair en allant droit au but [...]». (6.b., L.H.)

En (37), bien que l'apprenante ait utilisé le verbe d'état *être*, celui-ci est contextuellement inappropriée. Pourtant, en restitution du sens, nous avons opté pour deux autres verbes d'état dont le sens est légèrement nuancé *rester* et *demeurer*. L'énoncé est grammaticalement correct mais sémantiquement et «idiomatiquement» lourd en raison de la conjugaison du verbe au futur simple. Si le verbe d'état *être* avait été au présent, on aurait dit que l'énoncé était impeccable sur tous les plans mais n'avait rien avoir avec l'idiomaticité de la collocation puisqu'il s'agit d'une phrase précédée du présentatif *c'est* : *c'est toujours une énigme que chacun interprète au gré de ses désirs*. L'apprenante a voulu plutôt dire que cette énigme reste ancrée dans le temps et pour longtemps, si bien que les deux collocatifs *rester* et *demeurer* constituent les seuls meilleurs candidats.

En (38), le cas est radicalement différent du précédent. Bien que la collocation correspondant au concept 6.b. 'être précis et parler sans détour' soit d'une composition

complexe et figée, c'est-à-dire, qu'elle comporte inévitablement en son sein un adverbe figé, soit l'adverbe *droit*, l'apprenante a réussi à trouver pertinemment les éléments lexicaux et grammaticaux de la collocation sauf que l'erreur touche au verbe qui est ici employé au gérondif. Nous nous montrons sceptique quant à l'erreur formelle du collocatif verbal vu que la mise au mode gérondif aurait entraîné une erreur formelle due à une approximation phonétique entre *allant* et *ayant*.

Après avoir fini avec l'analyse des collocatifs verbaux, nous nous occupons maintenant des erreurs pesant sur les collocatifs adjectivaux et nominaux :

Commençons par les collocatifs adjectivaux :

(39) **Elle m'a joué un mal tour.* → *Elle m'a joué un mauvais tour.* (3.b., M.N.H.)

(40) **Ça sera toujours une vivante énigme que chacun interprète au grés de ses désirs* → *Cela demeure une énigme indéchiffrable [...].* (7.a.3., SB.A.)

(41) ?*Les reproches de ce père a son fils sont insupportables.* → *Les reproches [...]* sont amers, sévères, véhéments, violents. (22.b., M.N.H.)

En (39), l'apprenante a pris l'adverbe *mal* pour un adjectif. En plus, cette collocation ne se prête qu'à un paradigme fermé d'adjectifs : *mauvais*, *vilain*, *sale*, *pendable* et aussi à un complément de nom à valeur d'adjectif *de cochons*. L'emploi erroné de l'adverbe est synonyme que l'apprenante ne distingue pas encore nettement *mal* et *mauvais*, bien que ce dernier ait été remarqué dans son corpus. L'erreur est donc due à la confusion de la classe de mots.

En (40), le collocatif adjectival *vivante* ne se combine absolument pas avec la base *énigme(s)*. Parmi les adjectifs préférentiellement sélectionnés par la base *énigme(s)*, nous

avons surtout retenu le collocatif *indéchiffrable* dont le rôle est de faire ressortir le caractère insaisissable de l'énigme.

En (41), l'erreur est plutôt relative, par opposition aux précédents à caractère absolu. Il est bien évident que les reproches qui pèsent à quelqu'un sont insupportables mais faute du mieux, à savoir un collocatif précis à caractère idiomatique pour caractériser l'intensité des reproches, l'apprenante a utilisé un adjectif «générique». En un contexte pareil, le locuteur natif aurait plutôt fait usage de l'un des adjectifs suivants : *amers*, *sévères*, *véhéments*, *violents*.

Nous terminons cette partie sur l'analyse d'une erreur de collocatif nominal :

(42) **J'aime bien l'amie qui me comprend par un signe d'œil.* → [...] par un clin d'œil.

(4.a.1., S.A.)

Il nous apparaît que la mise en place de ce contexte révèle que l'apprenante est compatible avec le concept sauf que le collocatif *signe* ne peut en aucune manière former avec la base *œil* une collocation même si le signe qu'on fait peut aussi être marqué par un *clin d'œil*. Il convient d'expliquer que *clin d'œil* est une collocation nominale pour la bonne raison qu'elle est composée de deux substantifs *clin* et *œil*. Par ailleurs, c'est *œil* qui y fait base étant donné que l'effacement de *œil* est impossible alors que cette opération est légitimement possible avec *clin* puisque la base *œil* peut contrôler bien d'autres collocations : *la prunelle de l'œil*, *chambre de l'œil*, *blanc de l'œil*, *à l'œil nu*, etc.

1.1.1.2. Base erronée

Les erreurs liées au système lexico-sémantique de la base ont retenu notre attention autant que celles liées au système lexico-sémantique du collocatif. Quoiqu'il en soit

nombreuses que celles affectant le collocatif, les erreurs d'emploi de la base ont conduit vers un autre sens que celui visé dans le concept. Analysons-en quelques cas représentatifs :

(43) *On rends **louanges** aux combattants d'Algérie. → on rend hommage aux combattants d'Algérie. (21.a.1., K.S.)

(44) *pour ouvrir une discussion avec lui, je lui pose **une question** banal ≠ faire question. (15.d., SB.A)

(45) *Il ya des problèmes qui ont provoqué **des résultats** graves. → Il ya des problèmes qui ont provoqué / engendré / entraîné des conséquences graves. (5.a., K.S.)

(46) *Le médecin a fait une querelle avec les visiteurs du malade à cause de **ses noises**. → Le médecin s'est adressé avec rigueur aux visiteurs parce qu'ils faisaient du bruit. / Il exige des visiteurs qu'ils ne fassent pas de bruit ; fassent silence. (22.e., M.N.H.)

En (43), le contexte et le collocatif verbal choisi par l'apprenant pointent une autre base que celle indiquée : *Rendre louanges à qqn n'a jamais été entériné par l'usage natif de la langue ; seule la collocation *rendre hommage à qqn* est valable. En, plus le déterminant, étant absent de la collocation, la construction syntaxique de *rendre louanges à qqn* donne l'impression d'être calquée sur *rendre hommage à qqn*. Sur le plan sémantique, l'apprenant aurait agi par proximité sémantique si bien qu'il aurait confondu les deux bases.

En (44), la polysémie est manifestement à l'origine de l'erreur. Ne connaissant pas la plénitude des propriétés sémantiques du nom **question**, l'apprenante s'est écartée du concept. En effet, le sens du nom **question** ne possède pas que la composante sémantique 'interrogation' ; il s'étend également à la composante sémantique 'problème'. En outre, cette fourchette de sens implique logiquement deux collocations différentes : dans le sens de

‘**interrogation**’, la base **question** n’apparaît en combinaison lexicale qu’avec le collocatif *poser* ; par contre, dans le sens de ‘**problème**’, la base **question** forme avec les collocatifs *faire* et *soulever* les collocations *faire question* et *soulever une question*.

En (45), l’apprenant a employé une autre base synonyme de son choix au lieu de la base proposée : résultats = conséquences. Même synonymes, **résultats** et **conséquences** ne contrôlent pas les mêmes collocatifs. En termes plus illustratifs, le collocatif *provoquer* n’apparaît pas auprès de la base **résultats** ; il fonctionne plutôt avec la base synonyme **conséquences**.

A cet égard, la base **résultats** contrôle les collocatifs **occasionner** et **produire** et la base **conséquences**, à son tour, contrôle les collocatifs **provoquer**, **engendrer** et **entraîner**. Ce phénomène de formation a été appelé *blends* (Howarth, 1998b), *mélanges collocationnels* (Nesselhauf, 2005) et *greffe collocationnelle* (Polguère, 2007) en ce sens qu’elle donne l’impression d’être bien formée alors qu’elle ne l’est pas. Sa formation est due à une interférence intralinguistique « mettant en jeu une collocation valide $A_1 + B_1$ (par ex., *chaleur insoutenable*), initialement visée par le locuteur, et une collocation également valide $A_2 + B_2$ (*soleil de plomb*) ayant parasité la production de $A_1 + B_1$. » (Polguère, 2007, p.8).

De façon schématique, la collocation *provoquer des conséquences* ($A_1 + B_1$) et la collocation *occasionner des résultats* $A_2 + B_2$ se sont parasitées de façon à ce que l’un des éléments de l’une des deux collocations crée, en compagnie de l’élément opposé de l’une des deux collocations valides, une collocation maladroite :

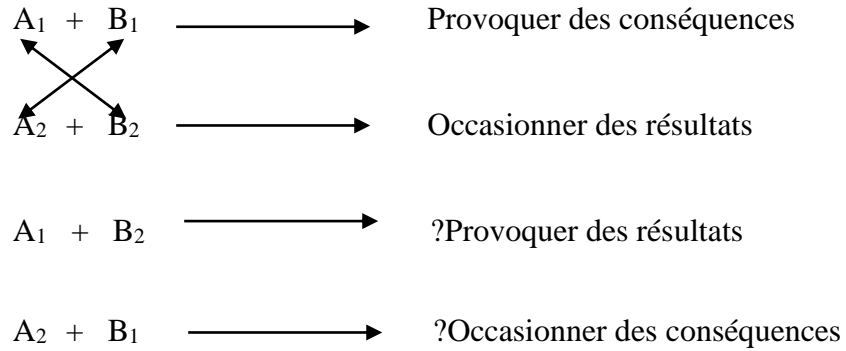


Figure 62. Parasitage des collocations *provoquer des conséquences* et *occasionner des résultats*

Bien que le mot **noise**, ainsi employé dans l'énoncé (46), n'ait pas le profil d'une mauvaise utilisation de la base, nous avons privilégié le fait de classer cette erreur dans la classe *Ecart affectant le système lexico-sémantique de la base* du fait qu'elle découle de la confusion entre deux formes graphiques identiques appartenant à deux langues différentes, soit le français et l'anglais, mais possédant, chacune, ses propres définitions sémantiques : les différences qui marquent chaque forme sont de nature :

- En premier lieu, phonétique : la forme **noise** se prononce [n w a z] en français, et [n ɔ i z] en anglais ;
- En second lieu, sémantique : la forme **noise** signifie, en anglais, '**bruit**'. Par contre, en français, **noise** signifiant '**querelle**' a un usage discursif dépendant du collocatif verbal **chercher**.

L'apprenante s'est certainement représentée le lien (logique!) qu'il existe entre [nɔiz] ou **bruit** en français, et **querelle**. Cependant, le contexte dans lequel apparaît ce lien est discutable : le médecin ne se dispute pas / ne se querelle pas avec les visiteurs du patient à cause du bruit ! Il exige plutôt des visiteurs qu'ils ne fassent pas de bruit ou il s'adresse à eux avec rigueur parce qu'ils font du bruit. Par ailleurs, nous constatons que l'apprenante a emprunté le mot **querelle** au concept en le combinant avec un mauvais collocatif verbal :

faire une querelle*. Pour créer une collocation avec **querelle ou **noise**, nous disposons d'un même verbe à savoir **chercher**. Toutefois, le sens visé par l'apprenante dénote un passage «à l'action» : **faire une querelle* donne donc lieu à **se quereller** ou à un verbe synonyme **se disputer**. Nous n'avons pas comptabilisé cette erreur, due à l'emprunt à un autre code linguistique, parmi les erreurs d'usage des collocations puisqu'elle transgresse les règles de formation de celles-ci.

1.1.1.3. Le cas d'utilisation d'une paraphrase plutôt qu'une collocation précise

Au cours de l'analyse du corpus, nous avons relevé bien des cas où l'apprenant hésite à donner la bonne collocation et pour pallier cette lacune ressentie en matière de collocation, il formule maladroitement son énoncé tout en laissant l'occasion de se laisser interpréter.

(47) **Il y a une question qui se répète dans mon cerveau, elle m'a dérangé*. → J'ai une question qui me préoccupe ; m'obsède ; me taraude / une question préoccupante me hante l'esprit ; me vient souvent à l'esprit. (15.c., M.N.H.)

(48) **Je mets mes sourcils vers l'haut lorsque j'ai reçu une surprise*. → Je hausse les sourcils de surprise. (4.a.3., K.S.)

(49) **Le journaliste a voulu bouleverser l'acteur, il lui a posé des questions sur sa vie privée*. → il l'a accablé, assaillit, bombardé, harcelé, mitraillé, pressé, soûlé de questions sur sa vie privée. (15.b., L.H.)

Les erreurs signalées relèvent toutes de la paraphrase mais n'ont pas toutes le même degré de gravité. Selon nous, les deux premières erreurs sont plus graves que la dernière.

La première paraphrase alourdit inutilement l'expression : comme les collocatifs verbaux, correspondant au concept 15.c., font défaut au répertoire lexical de l'apprenante,

celle-ci a commis des maladroites d'expression. En effet, la question ne dérange pas, elle préoccupe ; la question ne se répète pas dans le cerveau ! Elle hante l'esprit ou vient à l'esprit. Dans la première proposition de correction, la collocation *j'ai une question qui me préoccupe ; m'obsède ; me taraude* est à cheval sur deux autres collocations verbales dont la position respective de la base n'est pas la même : *j'ai une question* est composée d'un collocatif verbal (*avoir*) et d'une base complément direct (**une question**) ; de même, *la question me préoccupe ; taraude ; obsède* est constitué d'une base sujet (**la question**) et d'un collocatif verbal (*préoccuper ; tarauder ; obséder*).

Dans la seconde proposition de correction, la formation collocationnelle peut avoir deux bases : l'une **question** et l'autre **esprit**, et deux collocatifs : l'un adjectival (*préoccupant*) et l'autre verbal (*hanter ; venir à*). Dans cette collocation superposée, la base (**question**) contrôle les collocatifs adjectival et verbal, et la base **esprit** contrôle, à son tour, seul le collocatif verbal. Ainsi, cette manière de s'exprimer en collocation fait gagner en concision et en idiomaticité le style d'expression de l'apprenante.

En (48), la présence inappropriée du mot *haut* auprès d'un verbe passe-partout (*mettre*) et de la préposition *vers* a décelé l'erreur et nous a conduit vers le verbe *hausser*.

En (49), la collocation *poser des questions* est plutôt compatible avec le concept 15.a. qu'avec 15.b. qui appelle plutôt les collocations suivantes : *accabler de, assaillir de, bombarder de, harceler de, etc.* La raison pour laquelle nous avons considéré tout l'énoncé produit par l'apprenante comme une paraphrase est que, dans sa tentative de s'ajuster au concept, elle a glissé le verbe *bouleverser* et l'expression *vie privée* pour créer un effet similaire à ce qui aurait dû être formulé. L'examen des cas d'utilisation de la paraphrase, même comme stratégie de détournement de la difficulté, témoigne de l'insuffisance des

connaissances lexicales en matière de collocations. En outre, si nous mettons en parallèle les trois exemples représentatifs, nous nous apercevons que les deux premières paraphrases (47) et (48) sont loin de la norme, alors que la troisième s'en rapproche.

1.1.1.4. Collocation valable mais inappropriée en contexte

Pour faire la description de cette erreur, nous nous sommes inspirée de la classification opérée par Anctil (2010) pour les collocations du français langue maternelle (FLM) et de celle opérée par Bolly (2011) pour les collocations du français langue seconde (FLS). Une collocation valable mais inappropriée en contexte fait référence, de façon générale, au collocatif sur lequel porte l'écart par rapport à la norme d'usage. L'usage du collocatif qu'en fait l'apprenant satisfait (presque) toutes les conditions phraséologiques ainsi que les impératifs du concept mais ne correspond pas au contexte visé. En voici deux exemples :

(50) *J'aimerais d'être toujours en contact avec mes amis.* → J'aimerais bien garder, maintenir le contact ; rester en contact avec mes amis. (M.N.H., 1.b.)

(51) *Ils chuchotaient, murmuraient ; et quand je suis entré à la chambre, un silence qui s'impose.* → [...] le silence se fit. (SB.A., 14.a.1)

En (50), la collocation *être en contact* est bien évidemment attestée dans l'usage, mais nous semble désigner une situation habituelle ce qui est incompatible avec le contexte d'insertion de la collocation qui dénote plutôt le souhait de rester dans le même état et de continuer d'avoir ce contact. Nous avons donc préféré les collocations composées de *garder* + (art. défini / 0) + *contact*, *maintenir* + art. déf. + *contact* et *rester* + *en* + *contact* à la collocation au sens neutre *être en contact*.

La collocation produite en (51), composée de *silence + s'impose*, ne correspond pas au contexte créé. *Le silence s'impose*, analysé par abstraction, signifie que le silence est nécessaire, de rigueur mais si nous faisons référence au contexte d'emploi, nous réalisons que l'apprenante semble plutôt avoir voulu dire *le silence se fit*. Nous souhaitons, par ailleurs, attirer l'attention du lecteur sur l'emploi par l'apprenante de l'article indéfini **un** et du pronom relatif **qui**. A la correction, nous avons impérativement remplacé **un** par l'article défini **le** et avons omis le pronom relatif **qui** inutilement présent dans la formation de la collocation. L'usage de l'article indéfini **un** ne pourrait être nécessaire que si l'apprenante avait introduit un adjectif pour qualifier le silence : *un silence profond se fait*. Mis à part cet ajout, la collocation en question se construit normalement avec une base sujet actualisée par l'article défini **le**.

Un autre exemple doit aussi être mentionné :

(52) *Je suis en contact X avec mon ami car on étudie ensemble dans un même salle.* → Je suis en contact **permanent** avec mon ami. (K.S., 1.b.)

Comme constaté, nous n'avons rien changé à la formation *être + en + contact* ; tous les éléments de départ sont donc gardés. Cependant, nous avons signalé l'absence d'un élément important par un 0. L'ajout d'un modifieur adjectival, à savoir **permanent**, est rendu d'autant plus nécessaire que la situation dure dans le temps par rapport à un simple contact provisoire exprimé par *être en contact*. L'ajout du collocatif adjectival est donc obligatoire pour ajuster la collocation au contexte.

Les exemples analysés ci-dessus témoignent donc de l'inappropriété des collocations par rapport au contexte visé.

1.1.1.5. Le cas d'utilisation d'une périphrase plutôt qu'une collocation précise

Nous avons déjà su que la périphrase se distingue de la paraphrase par le fait qu'elle résulte d'une formulation peu économique et peu idiomatique. Elle relève d'un problème de style, alors que la paraphrase relève de la décomposition sémantique d'une unité lexicale bien précise.

(53) L'étudiant leve sa main comme signe pour intervenir dans le cours. → l'étudiant fait un signe de sa main pour intervenir dans le cours / L'étudiant lève sa main pour intervenir dans le cours. (4.c.1., SB.A.)

(54) Ma meilleure amie a toujours résisté à mon comportement de gamine, mais cette fois-ci elle a éclaté elle m'a fait des reproches du fond du cœur. → [...] elle a débité son chapelet de reproches. (22.c., L.H.)

(55) Ce vieil homme, toutes ses paroles sont des énigmes. → Ce vieil homme parle par énigmes. (7.a.3., M.N.H.)

En (53) l'étudiante a fait une erreur de combinaison : *comme signe* ne peut pas être ajouté à la collocation *lever la main* car elle (cette collocation) se suffit à elle-même. La seconde correction celle qui comporte la collocation *lever la main* n'a pas été retenue car elle a pour base le substantif **main** et non **signe**. Dans la première proposition de correction, nous avons reformulé la collocation créée tout en lui restituant le caractère idiomatique ainsi qu'en gardant *signe* et *main* : *faire un signe de la main*.

En (54), l'erreur est moins «condamnable» parce que la base *reproches* a été utilisée avec un collocatif approprié. Par ailleurs, l'apprenante a essayé de côtoyer le concept 22.c. en plaçant la locution adverbiale *du fond du cœur* tandis que, dans la consigne, il a été question

de trouver la structure verbale figée la plus ajustée à la situation, en l'occurrence *débiter son chapelet de reproches*. Nous notons que nous avons relevé deux fois où l'apprenante a employé le collocatif *faire* en cooccurrence avec la base *reproches*, preuve qu'elle ne dispose pas de verbes précis pour exprimer le concept en question.

En (55), l'auteure de l'énoncé évite la tournure idiomatique par une tournure libre : plutôt que d'employer le verbe *parler* en association avec l'expression adverbiale *par énigmes*, elle s'est servie du nom du verbe *paroles* suivi du verbe d'état *être* et du nom *énigmes*.

1.1.2. Polylexicalité

La proportion d'erreurs recensées dans cette classe (19,34%) équivaut, presque, à celles affectant le système grammatical (18,84%) à la différence près que les déviations sur la polylexicalité devancent la troisième classe de deux erreurs. Dans cette classe, nous avons distingué trois autres sous-classes : **absence d'une structure verbale figée**, **cooccurrence erronée** et **défaut lexical (base/collocatif)**. Nous avons abordé dans le chapitre VII, sous 8.2.1. la distinction entre les trois aspects relatifs à l'infraction à la polylexicalité et ce en nous basant sur les critères retenus et détaillés dans le chapitre I, sous 3 La figure ci-dessous montre la répartition des erreurs appartenant aux trois sous-classes constituant la classe **écart affectant la polylexicalité**.

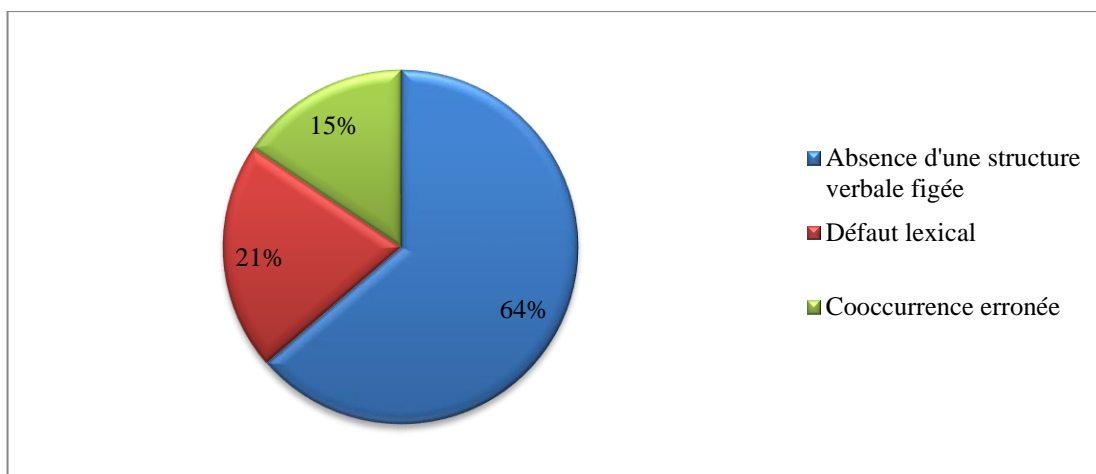


Figure 63. Répartition des erreurs polylexicales (sous-classe de la classe *système lexical*)

Comme affiché, les erreurs découlant de l'absence d'une structure verbale figée prédominent sur les erreurs affectant le nombre de composants d'une collocation (défaut lexical) ainsi que celles de cooccurrence (cooccurrence erronée). Cela s'explique par la méconnaissance potentielle des configurations verbo-nominales par les apprenants qui sont portés dans ce cas-ci à procéder par délexicalisation des collocations. Sont incluses dans la seconde sous-classe, soit *cooccurrence erronée*, les configurations verbo-nominales erronées ainsi que les collocations maladroites du point de vue de la position du collocatif adjectival. Pour mieux illustrer cette distinction, nous avons jugé judicieux d'analyser, tout en les comparant, quelques-uns des cas représentatifs de chaque sous-classe.

1.1.2.1. Absence d'une structure verbale figée et cooccurrence erronée

(56) ***Il va beaucoup d'accord*** entre ces deux équipes. ≠ Mettre d'accord. (accord « harmonie » ≠ accord « consentement, autorisation ») (19.a., SB.A.)

(57) Dans le spectacle d'hier, le public a marqué sa joie ***avec des applaudissements chaleureuses***. → [...], le public a manifesté ; exprimé sa satisfaction avec applaudissements chaleureux/ le public s'est répandu, a éclaté en applaudissements (21.b.1., SB.A.)

(58) *Je soulage ce que j'ai sur le cœur par des reproches.* ≈ je débite mon chapelet de reproches. (22.c., K.S.)

(59) **Le juge a fait une protestation forte.* → Le juge a fait une forte protestation. (20.b.2., M.N.H.)

(60) **Je veux un clarté autour cet problème.* → Je veux que ce problème soit clarifié. (7.b.1., S.A.)

(61) **Tu peux arrêter vos parole parcequ'il n'ya aucun sens dans.* → Tu veux bien te taire parce que tout ce que tu dis n'a aucun sens ≈ couper la parole à qqn. (9.e., S.A.)

(62) **Le président a rendu des louanges aux étudiants qui ont réussi au BAC.* → ?Le président a chanté les louanges des étudiants ; a couvert, a comblé les étudiants de louanges ; s'est répandu en louanges sur les étudiants [...] → Le président a présenté , adressé ses félicitations aux nouveaux bacheliers. (L.H., 21.a.1.)

Conformément à la définition apportée à chacune des deux classes, nous classons (56), (57) et (58) dans la sous-classe **absence d'une structure verbale figée** puisque les bases ont été employées dans des combinaisons libres en unités lexicales isolées. Elles sont donc privées de leurs collocatifs verbaux qui forment en leur compagnie des combinaisons lexicales (arbitrairement) privilégiées censées exprimer les concepts qui correspondent.

Faute de moyens verbaux, les apprenants s'expriment de façon moins idiomatique en éludant la lexicalisation et ce :

- soit en combinant les substantifs supposés être les bases des collocatifs verbaux retrouvés avec des structures existentielles comme en (56) ou avec le présentatif *c'est*⁹⁴ ou avec la copule *être* (par exemple : **Ses pleures sont un signal de sa douleur* (M.N.H., 4.c.2.);
- soit en omettant volontairement les verbes et en employant les substantifs dans des expressions plus ou moins libres (erronées ou non). En (57), l'apprenant a cherché refuge auprès d'une expression de manière introduite par *avec* : *avec des applaudissements chaleureux*. Notons que le substantif **applaudissements** a acquis sa fonction de base en raison de la présence du collocatif adjectival *chaleureux*. Cependant, même si la formulation semble être correcte du point de vue de la communication, nous postulons surtout le fait qu'un énoncé correct peut cacher une erreur comme l'affirme bien Marquilló Larruy (2003) car, dans ce test qui cible l'évaluation des connaissances lexicales bien précises, il est question de retrouver le verbe apparaissant souvent, et utilisé souvent par conséquent, en cooccurrence avec la base en question.

Dans certains cas, des emplois figés se rencontrent dans des collocations prépositionnelles constituées de **prép. (sans, avec, à) + N. (base)** bien qu'il soit question d'une collocation verbo-nominale. A titre d'exemple : *sans doute, sans but, avec mérite, à mon avis*.

En (58), l'apprenant semble avoir bien compris le concept, mais se retrouvant en panne de collocations allant de pair avec la représentation conceptuelle en question, il a dû reprendre une partie de la formulation constituant le concept et ajouter **reproches** tout en paraphrasant ; il a donc mis en place la stratégie de circonlocution par manque de moyens

⁹⁴ Les substantifs ainsi employés perdent leur fonction de base de la collocation si elles se retrouvent actualisées avec les structures en question. Il n'est donc pas question de collocations mais de combinaisons libres.

lexicaux. En effet, les collocations, rimant bien avec sa circonlocution, doivent être *débiter son chapelet de reproches, débiter ses reproches*.

Les quatre derniers énoncés appartiennent à la seconde sous-classe **cooccurrence erronée**. Les énoncés analysés mettent en jeu des erreurs de combinatoire. En d'autres termes, une combinaison devant être formée d'un verbe, servant d'un collocatif verbal, et d'un substantif, servant d'une base, est là mais cette combinatoire n'a pas raison d'exister parce qu'il ya incompatibilité discursive entre les deux composants.

A titre d'exemple, on n'entend jamais parler de **je veux une clarté autour de ce problème* : **je veux une clarté*, étant composée d'un soi-disant collocatif et d'une soi-disant base, sonne faux à l'oreille et pour qu'une telle expression retrouve son caractère idiomatique, il faut modifier l'énoncé dans sa globalité. Ainsi, la fonction de **base** n'est plus dévolue au substantif **clarté** ; c'est donc un autre substantif apparaissant dans l'énoncé mais se trouvant en dehors du prétendu périmètre collocationnel qui a droit à cette fonction, soit la lexie **problème**. La lexie **clarté**, qui a été employée ici comme base de la collocation, doit céder sa place à une lexie de la même famille tenant lieu d'un collocatif, à savoir le collocatif verbal *clarifier*. Pour rester la plus fidèle possible à la formulation initiale de l'apprenante, nous avons transformé la voix standard de la collocation à la voix passive : *je veux que ce problème soit clarifié*. Notons, par ailleurs, que l'énoncé, initial ou corrigé, est incompatible avec le concept **7.b. ce qui est susceptible d'une équivoque**.

Le même constat vaut pour l'énoncé (61). **Tu peux arrêter vos parole* qui semble résulter d'une opération de traduction *تحبس هدرتك* [...] signifie ici 'se taire'. Pour exprimer, en compatibilité avec le contexte d'énonciation, un tel concept, la langue française regorge

d'outils lexicaux, simples comme *se taire* ou phraséologiques tels que **clouer le bec à** et **river son clou à**⁹⁵ appartenant, tous les deux, au registre familier.

Or, la collocation visée par le concept que nous avons mis en place n'est autre que *couper la parole à quelqu'un*. Il se trouve, d'ailleurs, que **interrompre quelqu'un qui parle** est un synonyme de la collocation visée. Aussi, nous avons à observer l'approximation sémantique qui découle de la comparaison opérée entre **Tu peux arrêter vos parole = Tu veux bien te taire*, et **couper la parole à qqn** qui serait à l'origine de l'interprétation déplacée du concept par l'apprenante.

L'énoncé (59) est bel et bien un autre cas mettant en jeu un problème de cooccurrence. Le problème de cooccurrence dont nous faisons état touche l'ordre de la position des formatifs. S'agissant de l'agencement syntaxique des formatifs, nous avons préféré l'inclure dans cette classe plutôt que de le classer dans **les erreurs affectant le collocatif**. L'ordre des formatifs dont il est question ici concerne la position du collocatif adjectival venant renforcer la valeur d'intensité de la base **protestation**. Ainsi, le collocatif adjectival *forte* doit donc être antéposé à la base **protestation**. La postposition du collocatif adjectival dans cette collocation n'est pas de mise⁹⁶.

L'énoncé (62) constitue un autre type d'erreur de combinatoire. L'erreur pèse ici sur les deux formatifs, et la base et le collocatif. Si l'on analyse par abstraction la formation collocationnelle maladroite **rendre des louanges*, on se rend compte que l'emplacement du collocatif verbal *rendre* par rapport à la base **louanges** n'est pas approprié. Celui-là apparaît préférentiellement avec d'autres bases, comme à titre d'exemple, **hommage** (*rendre hommage*). La correction de surface par laquelle nous sommes passée souligne la nature de

⁹⁵ Expressions extraites de *Thésaurus Larousse : Des idées aux mots ; des mots aux idées* (1992, p. 514).

⁹⁶ Vague, le contexte d'énonciation de la collocation *faire une forte protestation* (après restauration de l'antéposition du collocatif adjectival) ne nous a pas permis de nous prononcer sur son admissibilité ou non.

l'erreur qui affecte le verbe. De ce fait, les collocatifs verbaux appropriés qui s'y substituent sont : *chanter les louanges de quelqu'un ; couvrir, combler quelqu'un de louanges ; se répandre en louanges sur quelqu'un*. Par ailleurs, le contexte dans lequel sont rétablies les collocations candidates pointe du doigt une erreur de base dans la mesure où le Président de la République ne *chante* pas **les louanges** des bacheliers, mais leur *adresse, présente des félicitations*. Une erreur de perception du sens de la base **louanges** est donc mise en jeu.

1.1.2.2. Défaut lexical

Dans la production des apprenants, surtout de niveau intermédiaire correspondant au niveau A2-B1, nous avons relevé des erreurs liées à l'absence d'un collocatif et de la base.

(63) **Je te demande leur email pour X le contact avec lui.* → [...] pour me mettre en contact, entrer en contact ; établir le contact ; nouer, prendre, lier contact avec lui. (1.b., S.A.)

(64) **J'ai été envoyé le message pour le informer sur la séance et j'ai reçu X la réception de message.* → Je lui ai envoyé un message pour l'informer sur / de la date de la séance et j'ai reçu l'accusé de réception du message. (26.b., S.A.)

(65) **A force d'être jalouse, la belle-mère lance des critiques X à sa belle fille sans se contrôler.* → [...] la belle-mère lance des critiques cinglantes, âpres, amères, acerbes, etc. [...]. (22.d., L.H.)

Les collocatifs absents respectivement signalés ont pour catégories : verbe, nom et adjectifs, pourtant tous essentiels à une production normative de l'énoncé.

En (63), c'est le collocatif verbal qui y fait défaut. En (64), le collocatif nominal y est perceptiblement absent : en général, quand on envoie des SMS, on reçoit un texto nous notifiant que le SMS en question a été bien reçu par le destinataire. Ce texto est **un accusé de**

réception. Ainsi, la collocation produite par l'apprenante est incomplète : on ne dit pas **j'ai reçu Ø la réception de message* mais *j'ai reçu l'accusé de réception du message*. Après avoir reconstruit la collocation, nous tenons à faire constater que sa configuration est superposée en ce sens qu'elle est constituée d'un collocatif verbal *recevoir* et d'une base jouant le rôle de collocation nominale **l'accusé de réception** où **accusé** fait collocatif et **réception** base (cf. chapitre VI, sous 3.2.3.). Si pour (63) plusieurs propositions paradigmatiques de collocatifs se sont révélées possibles, ceci n'est pas le cas pour (64) qui se caractérise par un blocage paradigmatique.

En (65), la collocation produite est beaucoup moins problématique et discutable que les deux cas précédents. Le collocatif verbal et la base sont en place mais l'absence d'un adjectif intensificateur donne l'impression que l'énoncé est incomplet au regard du concept 22.d.

1.1.3. Système grammatical de la collocation

Les erreurs relevant de cette classe sont les moins fréquentes et représentent, pour rappel, 18,84% de l'ensemble des erreurs relevées dans la grande classe **système affectant le système collocationnel**. Nous calculons la proportion d'erreurs par référence au décompte des erreurs dans cette classe – 75 erreurs – qui se subdivise en cinq (05) sous-classes que sont : **préposition erronée/absence de déterminant, déterminant erroné/absence de déterminant, classe de mots, syntaxe/actant(s) sémantique(s) erronés**. La figure ci-dessous affiche la répartition des erreurs par sous-classes.

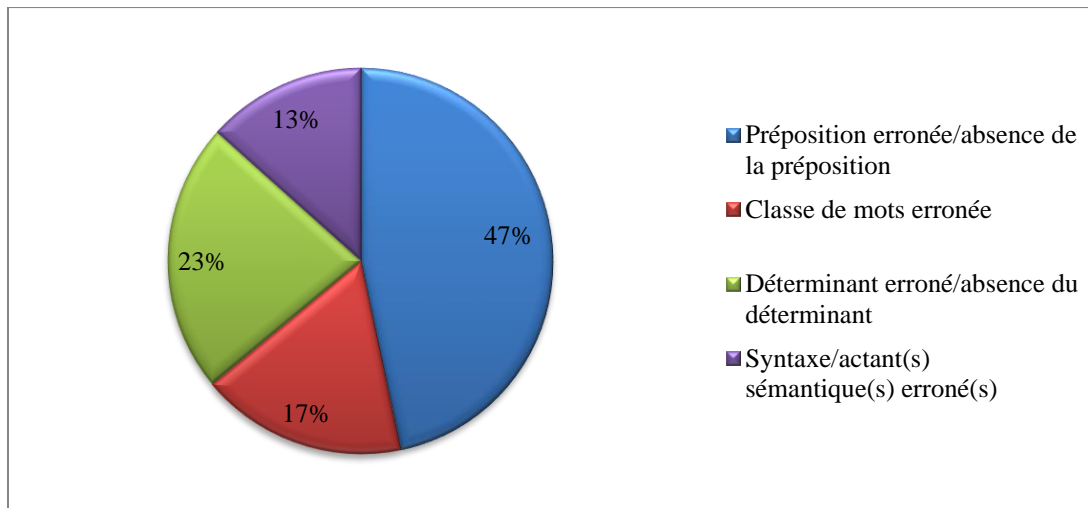


Figure 64. Répartition des erreurs grammaticales (sous-classe de la classe *système lexical*)

1.1.3.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

Dans le corpus analysé, les cas d'utilisation d'une mauvaise préposition découle de la rection. En effet, la présence d'une lexie, quelle que soit sa catégorie grammaticale, entraîne la présence obligatoire d'une préposition bien précise, appelée dans la littérature spécialisée **préposition régie**. Les erreurs relevées les plus fréquentes concernent principalement la rection liée aux collocatifs verbaux, comme dans les énoncés suivants :

(66) *Elle voulait faire une gueulante **pour** sa mère [...]. → Elle voulait pousser une gueulante **contre** sa mère [...]. (10.c.2., SB.A.)

(67) *[...] si on coupe la parole **de** quelqu'un. → [...] si on coupe la parole **à** quelqu'un. (9.e., K.S.)

(68) *Elle a dit à sa mère : maman, venez notre programme va **passer sur** la télévision. → [...] notre programme va passer **à** la télévision. (24.b.2., M.N.H.)

(69) *Je trace l'effet **dans un cerveau de** quelqu'un. → je fais l'effet **sur** quelqu'un. (13.a., K.S.)

(70) *Les voisins ont trouvé la solution parfaite **pour** le problème du parking après une réunion organisée par eux-même. → Les voisins ont trouvé la solution parfaite au problème du parking [...]. (16.b., L.H.)

(71) *parfois je change le ton dans un autre lieu. → parfois je change de ton dans un autre lieu. (10.c.2., K.S.)

Les erreurs relatives au choix d'une mauvaise préposition régie sont observées dans l'ensemble du corpus, même auprès des apprenants de niveau avancé parce que, à la base, les prépositions sont vides de sens et d'usage arbitraire. Comme nous le constatons dans les cas représentatifs, ce sont les verbes qui régissent les prépositions pour introduire les compléments d'objet indirects.

Les phrases analysées illustrent le fonctionnement en bloc des formatifs composant la collocation. Il n'y a pas que les mots lexicaux – collocatifs et bases –, qui se choisissent arbitrairement, les prépositions sont, elles aussi, sélectionnées arbitrairement par les formatifs.

En (66), un natif utilise intuitivement la préposition **contre** pour introduire un complément indirect de la collocation *pousser une gueulante* parce qu'il s'agit d'une action marquant l'opposition à quelqu'un. L'emploi inapproprié de la préposition **pour** s'explique par le fait que l'apprenante semble ici avoir voulu introduire un destinataire, celui à qui s'adresse l'action de *pousser une gueulante*.

En (67), l'emploi erroné de la préposition **de** introduit donc un complément du nom **parole** plutôt qu'un complément d'objet indirect du collocatif verbal *couper*. En dehors de cette collocation, cette construction est valide : *j'écoute la parole du père*.

En (68), l'apprenant a construit sa collocation avec une mauvaise préposition : **dans*, suivi en plus, d'un mauvais actant sémantique **un cerveau de quelqu'un*. Si l'apprenant savait que la collocation *faire (de l') effet* contrôle une structure actancielle introduite par la préposition **sur** suivi d'un nom de personne ou d'une personnification, il n'aurait pas employé **cerveau* comme complément de la base **effet** et se serait contenté de **quelqu'un** qu'il avait introduit comme complément du nom *cerveau*. Nous estimons que cette erreur est attribuée à une interférence interlinguistique, contrairement aux autres cas précédents.

En (69), nous avons affaire à une préposition problématique. La préposition *sur* n'est pas en elle-même erronée, c'est le mot *télévision* placé à sa suite qui pose plutôt problème. Même en dehors de la collocation en question, nous avons tendance à introduire la préposition **à** auprès du mot **télévision**, et **sur** auprès du mot **chaîne** ou du nom d'une chaîne : *j'ai vu ça à la télévision ; sur une chaîne ; sur TV5 monde*. Pareillement, la collocation constituée du collocatif verbal *passer* et de la base **télévision**, relie les deux formatifs par la préposition **à**. Et si **télévision** est remplacée par la base **chaîne**, nous avons à introduire, indiscutablement la préposition **sur**.

En (70), le problème des prépositions régies touche ici la catégorie des noms. Ici, c'est la base **solution** qui régit les prépositions **à** ou **de** introduisant le complément de la base en question et occupant une fonction prédicative dans cette collocation. Des prépositions régies autres que **à** ou **de**, comme le cas ici de *pour* ne sont pas de mise.

L'énoncé (71) met en jeu une erreur représentée par l'absence de la préposition régie. Le collocatif verbal employé par l'apprenant auprès de la base **ton** est correct mais le régime mis en place est maladroit. En effet, le verbe *changer* possède quatre régimes qui sont : transitif direct, transitif indirect, intransitif et pronominal ; celui utilisé par l'apprenant

correspond au transitif direct dont le sens appelle plutôt le régime transitif indirect **changer le ton* → *changer de ton*.

Tous les exemples précédents mettent en exergue le profil arbitraire et capricieux des prépositions régies dans les collocations.

1.1.3.2. Classe de mots erronée

Dans cette sous-classe, nous observons des problèmes liés au non-respect de la classe de mots employés. Dans notre analyse, nous avons rencontré deux cas :

- Le premier cas correspond à quand l'apprenant(e) abandonne la catégorie des noms pour une autre catégorie de la même famille : un adjectif ou un verbe. C'est le cas des énoncés suivants :

(72) *Il se sont entendus à faire une petite fête demain soir.* (19.b.2., M.N.H)

(73) *C'est honteux de faire la même bêtise deux fois.* (22.a.3., M.N.H.)

(74) [...] *il faut parle et exprimer.* (9.a., K.S)

Comme constaté, au lieu de retrouver les verbes rimant avec leurs bases respectives *entente*, *honte*, *parole*, les apprenants ont basculé vers des classes proches morphologiquement de la classe nominale des bases en question.

- Le second cas concerne la confusion entre les formes. L'apprenant prend la forme nominale de la base pour un verbe conjugué au présent de l'indicatif ou pour un adjectif accordé au féminin. En voici quelques cas représentatifs :

(75) [...] *je m'en doute.* (7.b.3., SB.A.) (le verbe **douter** au présent de l'indicatif au lieu de la base-nom **doute**)

(76) *Maman est tout le temps calme, mais une fois énervée elle perd la raison et devient gueulante.* (10.c.1., L.H.) (adjectif accordé au féminin au lieu de la base-nom gueulante)

(77) *Il lui reproches son insouciance.* (22.a.1., S.A.) (*reproches*, étant un nom, est employé comme verbe au pluriel dont la terminaison est bien évidemment erronée)

Tout ce qui vient d'être examiné trahit la méconnaissance du système combinatoire des bases étudiées ; ce qui a poussé les apprenants à faire recours à la stratégie d'éluage et ce en modifiant volontairement la classe nominale des bases et en employant des expressions dont ils sont sûrs.

1.1.3.3. Déterminant erroné/ absence du déterminant

Dans le cas des déterminants, nous avons recensé des collocations où (i) le déterminant est carrément absent, (ii) présent mais inapproprié, (iii) employé dans une collocation qui ne peut en avoir.

(78) **Quand les mots ne sert plus à rien, je préfère pleurer et ne dire aucun mot→ [...] et ne dire mot.* (14.a.2., L.H.)

(79) **J'espère tout ce que je dis reste X secret entre nous.→ reste un secret entre nous.* (2.b., S.A.)

(80) **Les spectateurs lancent leurs applaudissements pour le gagnant.→ Les spectateurs lancent des applaudissements [...].*

L'énoncé (78) correspond au cas où la collocation constituée de **ne** (négatif) + **dire** (collocatif) + **mot** (base) n'admet pas de déterminant. En fait, l'apprenante semble avoir cherché à renforcer la valeur négative de la collocation en ajoutant l'adjectif indéfini *aucun*.

Une telle construction peut être valable dans d'autres collocations : *je n'ai reçu **aucun** éloge, **aucune** critique ; je n'ai dit **aucune** plaisanterie, **aucune** méchanceté*, etc. Comme illustré par des exemples, toutes ces collocations, même celles ayant comme collocatif verbal **dire**, sont susceptibles de subir des variations au niveau de la catégorie des déterminants ; ce qui n'est pas le cas pour cette combinaison figée à trois éléments **ne + dire + mot** signifiant 'se taire'.

En (79), l'apprenante a omis l'ajout obligatoire d'un déterminant et plus précisément l'article indéfini **un**. Il nous semble que la collocation *rester un secret* ne saurait comporter un déterminant autre que l'article indéfini **un** relativement à ce contexte de production. L'omission du déterminant est donc une déviance qui pèse sur l'idiomaticité de la collocation.

En (80), la collocation *les spectateurs lancent leurs applaudissements* bien que problématique, contient un déterminant, mais celui employé est inapproprié. L'adjectif possessif a pour fonction grammaticale de désigner la possession. Or, dans le contexte analysé, **applaudissements** se combine arbitrairement avec l'article indéfini **des** précédés du collocatif ?**lancer**, à moins d'un effet de style. Dans un pareil contexte, la haute fréquence d'usage veut que le collocatif soit changé qui, à son tour, influe non seulement sur le déterminant mais aussi sur la syntaxe : *éclater en applaudissements*. De cette manière **éclater** impose la préposition **en** et se passe d'un déterminant pluriel tout en conservant la marque du pluriel à la fin de la base **applaudissements** dont l'usage au singulier reste quand même inconcevable !

1.1.3.4. Syntaxe et actant(s) sémantique(s) erronés

Nous avons préféré combiner les deux sous-classes et les réunir dans une seule description étant donné qu'un actant erroné influe sur la syntaxe générale de l'énoncé. De la même façon, la syntaxe erronée de l'énoncé pèse sur la validité de l'actant.

Observons d'abord quelques-uns des énoncés mettant en jeu des problèmes de syntaxe et d'actant :

(81) **Je vous porte connaissance que votre demande a été confirmée* → je porte à votre connaissance [...]. (1.a., S.H.)

(82) **Ils ont **X** passé l'article à la radio* → Ils ont **fait** passer l'article à la radio / l'article est passé à la radio. (24.b.1., M.N.H.)

(83) **Je ne vais faire jamais le doute à mes parents.* → Ma manière d'agir ne fait aucun doute dans l'esprit de mes parents. (7.b.3., K.S.)

En (81), la position pré-verbale de *vous*, qui est pronominalisé en complément d'objet indirect, dans la collocation **porter à la connaissance** présente une maladresse. Le collocatif **porter** ne régit pas un complément d'objet indirect (***porter à la connaissance à quelqu'un**) mais c'est plutôt la base nominale **connaissance** qui est à l'origine de la réaction. Ainsi, la base **connaissance** est suivie de la préposition **de** et d'un actant au trait sémantique humain **porter à la connaissance de quelqu'un** dont la pronominalisation doit être un déterminant possessif illustrée dans l'énoncé que nous corrigé : **je porte à votre connaissance**.

La collocation insérée en (82) est correcte *passer + à + la radio* ; mais une fois actualisée, l'énoncé présente des problèmes liés au régime du collocatif verbal *passer*. Dans cette collocation, *passer* est un verbe à régime intransitif ; il n'admet donc pas de complément

d'objet. Le seul actant qu'il requiert est bien un sujet. Pour remédier donc au problème examiné, nous disposons de deux constructions valables :

- L'une mettant en place le verbe factitif **faire** pour ne rien changer à la construction de départ, c'est-à-dire, nous maintenons la position grammaticale des actants tout en faisant l'ajout obligatoire du factitif **faire** ;
- L'autre conserve l'emploi intransitif du collocatif **passer** en plaçant la base **article**, employée comme complément d'objet direct de la collocation, en position de sujet. Dans ce cas ci, le problème mis en jeu touche la position des actants.

En (83) la déviance est beaucoup plus compliquée qu'en (82). La collocation employée **faire + doute**, dont l'usage est préféré à la forme négative – *ne faire guère de / aucun doute ; ne pas / plus faire de doute* – est correct d'un point de vue strictement lexical, mais met en jeu une erreur d'actant sémantique à savoir le sujet : le sujet ici ne doit pas renvoyer à une personne mais à une action. A cet égard, nous avons choisi de remplacer **je** par un acte censé être accompli par ce **je** : **ma manière d'agir**. Par ailleurs, il est tout à fait possible de garder l'actant sémantique sujet **je**, mais dans ce cas, il devient indispensable de modifier le collocatif verbal de la collocation **ne faire aucun doute** et le remplacer par un autre collocatif **mettre** : *je ne mets jamais le doute dans l'esprit de mes parents*. Il est nécessaire de mentionner que la structure prépositionnelle de l'énoncé (83) a subi des corrections au niveau de la suppression et de l'ajout : *à mes parents* → **dans l'esprit de mes parents** où l'occasion se présente de signaler l'apparition récurrente de **doute**, accompagné d'un collocatif, auprès de la structure prépositionnelle **dans l'esprit de quelqu'un**. En plus, nous nous demandons à quoi pensait l'apprenant en produisant sa collocation à la forme négative d'autant plus que l'actualisation des deux autres bases *clarté* et *ambiguïté*, accompagnant la base *doute*, a été conforme au concept '7.b.3. ce qui est susceptible d'une

équivoque'. Ainsi, la collocation produite à la forme négative, même après être passée par toutes les corrections citées plus haut, déroge au principe de son adéquation au contexte communicatif.

1.2. Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

Les erreurs relevées dans cette classe sont au nombre de 85 (16,83%). Les énoncés classés dans cette grande classe ne sont pas pertinents d'un point de vue communicatif. Face à un stimulus bien précis, on s'attend à une réponse pertinente. Les concepts que nous avons élaborés, constituant des «occasions de production d'une réponse» (Gaonac'h, 1991), ont pour principe de susciter l'étiquette chez l'apprenant, constituant une réponse.

Observons maintenant quelques-uns des énoncés impertinents sur le plan pragmatique par rapport à leurs concepts :

(84) **Mon but dans la vie est devenir un professeur du français.* (6.b., M.N.H.)

(85) **J'ai honte de disputer avec elle car elle était plus âgée que moi.* (22.a.3, .SB.A)

(86) **[...] je raconte une plaisanterie à mes amis, elle était très drôle.* (12.a., K.S.)

Si nous comparons ces énoncés avec les étiquettes lexicales ou les réponses auxquelles un locuteur averti pourrait s'attendre tout en tenant compte des concepts correspondants, nous nous rendons compte du caractère «non-pragmatique» des énoncés produits par les apprenants. Par souci de lisibilité, nous présentons la comparaison dans le tableau suivant :

6.b. Etre précis et parler sans détour (but)	
Enoncé impertinent	Etiquette appropriée

- Mon but <i>dans la vie est devenir un professeur du français.</i>	≠ Parler sans détour
--	----------------------

Tableau 16. Non-correspondance entre la forme produite et le concept 6.b.

22.a.3. Reprocher (honte)	
Enoncé impertinent	Etiquette appropriée
- <i>J'ai honte</i> <i>de disputer avec elle</i> [...]	≠ Faire honte de qqch à qqn

Tableau 17. Non-correspondance entre la forme produite et le concept 23.a.3.

12.a. Faire d'une situation une plaisanterie (plaisanterie)	
Enoncé impertinent	Etiquette appropriée
- [...] <i>je raconte une plaisanterie</i> <i>à mes amis, elle était très drôle.</i>	≠ Tourner en plaisanterie

Tableau 18. Non-correspondance entre la forme produite et le concept 12.a.

Il découle de cette analyse comparative que, par méconnaissance de la multiplicité des propriétés combinatoires et sémantiques des bases, les apprenants semblent être basés sur une connaissance partielle de l'association entre la forme et le sens des bases ainsi que de leurs propriétés combinatoires. En termes plus explicatifs, si nous considérons la lexie **but** dans ce contexte d'actualisation, nous nous apercevons que l'apprenante lui a associé la signification de '**objectif ou dessein**' et l'a par conséquent actualisée de manière libre, c'est-à-dire, de manière à se dérober à toute construction lexicale figée imposée par la consigne du test. Pourtant, la lexie **but** connaît bon nombre de combinaisons figées dont celle à l'étude ***aller droit au but*** et dont l'usage, nous semble-t-il, est fréquent.

Compte tenu de la classification établie par Nation (2001), la connaissance de la forme écrite et orale d'une part, et d'autre la connaissance (que nous estimons éventuellement partielle) du concept que représente la lexie en question et du nombre réduit des référents sous-jacents, la connaissance lexicale de **but**, pour cette apprenante est donc réduite.

Les cas (85), (86) sont semblables au cas précédent en ce que l'actualisation des deux bases trahit une connaissance lexicale réduite, mais sont différents en ceci que les deux bases ont été combinées avec des collocatifs. En effet, les apprenants ont tenté de produire des collocations conformément à la consigne mais ont manqué les concepts. En effet, *avoir honte de* et *raconter une plaisanterie* respectent le principe de la combinatoire lexicale mais la formation polylexicale issue de ce principe n'est pas compatible avec les concepts susceptibles de provoquer une situation de communication donnée. Dans une situation de communication impliquant **le reproche**, et dans laquelle se trouve actualisée la base **honte**, un locuteur averti utilisera sans doute *faire honte de qqch à qqn* puisque, pour lui, ladite situation de communication représente un stimulus auquel il répondra par une forme correspondante, et la forme polylexicale contenant la base **honte** qui apparaîtra en réponse à ce stimulus sera bel et bien *faire honte de qqch à qqn*. Notons, bien sûr, que *avoir honte de*, qui a été actualisé par l'apprenante dans l'énoncé (85), est une collocation qui signifie '**éprouver un sentiment d'infériorité, d'indignité, de déshonneur**' alors que la collocation qui aurait dû être employée est *faire honte de qqch à qqn* qui signifie '**faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action**'. Il convient donc d'affirmer que les apprenants témoignent également d'une connaissance partielle de la combinatoire lexicale des bases et des contextes d'actualisation qui leur sont associés eu égard à l'usage discursif qu'ils en font.

1.3. Ecart par rapport à l'usage préférentiel

Les déviances liées à cette grande classe (4,35%) relèvent de ce que les locuteurs natifs préfèrent en matière de forme figée. La forme figée de la collocation est décelée par la haute fréquence d'association lexicale indexée dans les deux dictionnaires de référence. Les énoncés présentés ci-dessous sont des cas représentatifs de ces erreurs relatives au préférentiel :

(87) *je sais pas pourquoi on a tant d'avis en commun, [...].* → je sais pas pourquoi on est tout le temps du même avis ; on partage tout le temps le même avis. (« Un énoncé correct peut cacher une erreur » : structure verbale empruntée à la définition). (19.c., SB.A.)

(88) *Tu parles avec des mots indéchiffrables.* → Tu parles à mots couverts/ feutrés. (7.a.2., S.A.)

(89) *Je pense que nous avons bien réussie notre pièce, car à la fin nous avons eu beaucoup d'applaudissements.* → [...] nous avons reçu, récolté beaucoup d'applaudissements. (21.b.1., S.H.)

Pour les trois maladresses signalées, nous nous rendons compte du fait que la construction verbo-nominale intégrée à chacun des trois énoncés satisfait aux conditions de son adéquation au contexte communicatif d'une part, et aux nécessités formelles des collocations (système collocationnel) d'autre part.

En (87), l'apprenante a utilisé la collocation *avoir en commun* qui a été empruntée à la définition / au synonyme adapté(e) en concept. Ne sachant pas l'association *partager l'avis de qqn, être de l'avis de qqn, être du même avis que qqn*, elle a mobilisé la stratégie d'emprunt.

En (88), la construction verbo-nominale *parler avec des mots indéchiffrables* déroge au principe de l'association verbo-nominale à fréquence d'usage élevée à savoir *parler à mots couverts/feutrés* attestée dans le *Dictionnaire de combinaisons de mots*. La haute fréquence veut que les collocatifs adjectivaux *couverts* et *feutrés* s'associent préférentiellement avec la base **mots**⁹⁷ plutôt que le collocatif adjectival inapproprié *indéchiffrables* qui se rencontre fréquemment auprès de la base **énigmes**. Nous attirons également l'attention du lecteur sur l'état superposé de la collocation rétablie (cf. chapitre VI, sous 3.1.) ainsi que sur le fonctionnement adverbial de *à mots couverts/feutrés* dont la configuration est nécessairement introduite par la préposition *à*.

En (89), la collocation formulée par l'apprenante **avoir + des + applaudissements** n'est également problématique que sur le plan fréquentiel. Les collocatifs verbaux qui se portent candidats sont : *recevoir* et *récolter*.

Les erreurs que nous catégorisons sous la grande classe **écart par rapport à l'usage préférentiel** sont des erreurs ayant la forme ou l'usage non-préférée (*dispreferred forms*) (Ellis et Barkhuizen, 2005) par rapport aux erreurs de type absolu analysées dans les deux grandes classes précédentes. La forme non-préférée des collocations employées tient des erreurs relatives ou déviances quantitatives⁹⁸. L'intérêt de cette catégorie d'erreur consiste à situer les erreurs sur un continuum. Ainsi, il nous est possible d'observer le stade interlangagier des apprenants en partant du postulat que si les erreurs sont majoritairement dues à un écart par rapport à l'usage préférentiel, c'est qu'ils se rapprochent de la compétence quasi-native. Il nous semble également que les erreurs de type préférentiel prennent, dans certains cas, une forme de stratégie de compensation.

⁹⁷ Nous signalons le fait que la base **mots** se met obligatoirement au pluriel.

⁹⁸ Dans la recherche menée par Bolly (2011), les locuteurs natifs produisent 40% de déviances quantitatives à l'opposé des locuteurs non-natifs qui commettent essentiellement des erreurs formelles (40,7% pour les LNN d'anglais langue maternelle, et 52,6% pour les LNN de langue néerlandaise).

1.4. Ecart à multi-niveaux

Comme nous l'avons souligné dans notre démarche d'analyse, nous avons été confrontée dans certains cas à une gradation dans les niveaux d'analyse ainsi qu'à la-double classification.

Rendons compte d'abord de quelques cas représentatifs liés à la gradation dans les niveaux d'analyses :

(90) *Il ya une signe d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme.* (4.c.1., M.N.H)

(91) *J'essaie toujours à comprendre la côté positive de sa parole.* (9.a., M.N.H)

(92) *L'interprétation de ce rôle a été mal produit.* (8.c.1., SB.A)

(93) *Là, on voit bien qu'il ya une grand entente entre vous.* (19.b.2., SB.A)

(94) *Des fois il faut mettre quelque choses en silence.* (9.f., K.S.)

(95) *La ligne de l'internet est très faible parce que les cables inutilisable.* (25.c., S.A.)

Au premier niveau de correction, nous visons donc le cotexte de la collocation employée. Ce niveau d'analyse correspond au stade de **la correction primaire**. Le premier niveau d'analyse peut recevoir, à lui seul, de multiples étiquettes. Le dernier niveau d'analyse correspond à la phase de la **correction finale**. Le dernier niveau de correction est caractérisé par la phase de reconstruction du sens proportionnellement à la nécessité contextuelle. Il est nécessaire de rappeler que nous avons tenté de nous tenir la plus fidèle possible au contexte créé par les apprenants.

En (90), l'apprenante a actualisé la base **signe** dans une collocation maladroite : **signe d'exclamation* au lieu de *point d'exclamation*. Du point de vue du cotexte, l'erreur a été

produite au niveau de la base, étant attribuable à une interférence interlinguistique : le formatif **signe** a pour équivalent, dans la langue arabe, le mot علامة alors que le second formatif **exclamation** est le même dans la langue arabe تعجب. Or, si la collocation علامة تعجب est attestée dans l'usage de l'arabe, ceci n'est absolument pas le cas pour l'usage du français. Il est plutôt «natif» de dire *point d'exclamation*. Ainsi, la première étiquette que nous attribuons à ce niveau d'analyse est bien **erreur affectant le système lexico-sémantique de la base**. La deuxième étiquette relève de **transgression de la polylexicalité**. Cette formation d'aspect polylexical est de nature nominale alors que la consigne exige une structure verbale figée d'usage fréquent et courant. Du point de vue du contexte, donc au niveau de la **correction finale**, l'apprenante, à défaut d'une collocation appropriée au contexte et conforme au code idiomatique/phraséologique de la langue, a fait recours à la paraphrase comme stratégie de compensation. Le contexte produit par l'apprenante dénote un état d'étonnement intense et de stupeur. Ainsi, **Il ya une signe d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme* peut se traduire idiomatiquement par les collocations candidates suivantes : *être stupéfait de, la stupéfaction se lit sur le visage de quelqu'un, être frappé de stupéfaction, être pris de stupéfaction, être plongé dans la stupéfaction ; être envahi / frappé / hébété / pris de stupeur*. Il ne fait aucun doute que les locuteurs ont la liberté de s'exprimer en mots simples pouvant exprimer des pensées complexes, comme les verbes *abasourdir* ou *ébahir* qui ont, tous les deux, la même signification que celle dont sont porteuses les collocations citées ci-dessus. Mais, comme notre travail de recherche porte sur les collocations, nous n'avons retenu que celles-ci et avons perdu de vue les unités lexicales simples.

Après avoir réajusté la forme au sens visé, nous nous sommes rendue compte que les collocations proposées transgressent le concept visé et par conséquent la forme correspondante.

En effet, les collocations qui se rattachent au concept ‘**expression du visage et / ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu’un, à l’avertir, à manifester une pensée**’ ne sont pas compatibles avec le but communicatif de l’apprenante : *être frappé de stupeur / de stupéfaction* est en rupture avec *faire (un) signe ; échanger, adresser des signes ; s’exprimer, communiquer, correspondre, parler par signes*. Nous soulignons, donc, deux étiquettes relatives au dernier niveau d’analyse : **paraphrase** et **transgression du concept**.

(91) **J’essaie toujours à **comprendre** la côté positive de sa parole.* (9.a., M.N.H.)

En (91), il a été question de la base **parole**. La base en question est censée se combiner avec un collocatif verbal précis traduisant, ensemble, le concept ‘**parler et s’exprimer**’. Cependant, le contexte d’emploi a plutôt pour base le mot **côté** auprès duquel un mauvais collocatif verbal a été produit **comprendre*.

Au niveau du contexte, nous avons proposé *prendre par le bon côté / du bon côté*. Analysons la structure syntaxique de cette collocation ; le collocatif verbal PRENDRE dans ce sens là, est un verbe transitif direct nécessitant un complément d’objet direct. A cet égard, le mot **parole** change de fonction ; il n’est plus base de la collocation reconstruite, il vient occuper la place de complément direct libre. **Côté** est complément prépositionnel figé remplissant la fonction de base. Le collocatif adjectival *bon* accompagne toujours la base **côté** et se substitue au mauvais collocatif adjectival **positive*. Un candidat autonymique à *bon* soit *mauvais* est aussi courant dans l’usage selon le contexte.

Notons bien que l’apprenante a gardé la morphologie de **parole** au singulier comme elle apparaît entre parenthèse alors que le contexte d’utilisation exige son passage au pluriel afin que la forme (au pluriel) coïncide avec le sens correspondant. En d’autres termes, **parole**

au singulier signifie ‘**fait de parler ; faculté de s’exprimer**’ alors que si **parole** se met au pluriel, il est plutôt synonyme de ‘**mot prononcé, phrase exprimant une pensée**’. Ainsi, au premier niveau d’analyse, nous comptons trois erreurs :

- La première affecte la cooccurrence ; il s’agit donc d’une **cooccurrence erronée** ;
- La deuxième pèse sur le sens (polysémie) et la forme de **parole** ; il s’agit donc d’une **erreur lexico-sémantique de la base** ;
- La troisième est liée à l’absence d’un collocatif pouvant apparaître avec la base **parole** ; il s’agit donc d’une erreur classée dans la sous-classe **absence d’une structure verbale figée**.

En ce qui concerne la correction finale, nous avons à comparer la reconstruction initiale avec les collocations considérées comme ajustées au concept : la collocation ***prendre la parole*** est la seule à coïncider avec le concept ‘**9.a. parler et s’exprimer**’ ; ce qui nous amène à affirmer que la collocation reconstruite ***prendre les propos du bon côté*** ne concorde absolument pas avec le concept en question (**erreur affectant l’adéquation au contexte communicatif**).

Passons maintenant au troisième cas représentatif :

En (92), nous allons nous intéresser, au premier niveau d’analyse, à la configuration de la cooccurrence verbale constituée de la base **interprétation** et du collocatif ****produire***. Il est bien clair que l’apprenante s’est centrée plutôt sur un des sens du vocable **interprétation** que sur le concept supposé être associé à la lexie **interprétation**.

Le contexte d’emploi de **interprétation** pointe le sens choisi par l’apprenante à savoir ‘**action ou manière d’exprimer, de jouer une pièce, un rôle, de représenter une œuvre**’. En effet, la présence de **rôle** dans la phrase formulée nous a automatiquement orientée dans

notre analyse et compréhension de l'erreur. Pour le collocatif verbal supposé accompagner la lexie **interprétation** dans le sens choisi par l'apprenante, la cooccurrence est jugée inappropriée : **Produire une interprétation* n'a jamais fait l'objet d'usage. A cet effet, les collocations candidates pouvant s'y substituer, sont les suivantes : *donner une interprétation*, *offrir une interprétation*.

En vue de réajuster les collocations candidates au contexte créé par l'apprenante, nous avons jugé indispensable de leur associer des adjectifs dépréciatifs. Pour ce faire, nous avons retenu le seul adjectif dépréciatif *médiocre* constituant un bon substitut à l'adverbe *mal* employé par l'apprenante. Par ailleurs, il nous a semblé contre-intuitif de combiner le collocatif adjectival *médiocre* avec le collocatif verbal *offrir* étant de nature à valoriser l'action. Pour cette raison, nous avons écarté le collocatif verbal *offrir* et retenu *donner* étant donné que son usage rime avec le collocatif adjectival au sens dépréciatif, exprimant ainsi un état neutre de l'action. Nous inscrivant dans une approche majoritairement objective, nous avons dû vérifier notre intuition en interrogeant l'interface WebCorp. En effet, les résultats générés par WebCorp appuient notre *a priori* : en entrant la combinaison *offrir une interprétation médiocre* (dans sa forme standard ou flexionnelle) dans la case créée à cet effet, le concordancier n'a retourné aucun résultat : «No results found».

Ainsi, à l'issue de cette analyse de surface, nous avons compté deux erreurs relatives à la sous-classe **cooccurrence erronée** :

1- La première erreur est de type combinatoire ; elle concerne le collocatif verbal : **produire une interprétation* n'est jamais attesté dans l'usage natif de la langue. *Donner une interprétation* est la seule collocation appropriée ;

2- La deuxième erreur est également de type combinatoire ; elle touche au collocatif adverbial : le collocatif adverbial *mal* n'a pas raison d'exister dans cette collocation. Les interlocuteurs natifs ont surtout usage d'adjectifs qualificatifs appréciatifs ou dépréciatifs, pour qualifier **l'interprétation**. Dans le cas du contexte d'emploi analysé, il est plutôt question du collocatif adjectival *médiocre* apparaissant, parmi d'autres, en combinaison lexicale privilégiée avec le collocatif verbal *donner* selon *Le Grand Dictionnaire des cooccurrences*. En ce qui concerne maintenant la correction finale, nous avons décidé d'attribuer l'étiquette **confusion polysémique** affectant la base à cette erreur : **interprétation** signifiant 'Action ou manière d'exprimer, de jouer une pièce, un rôle, de représenter une œuvre' n'est pas compatible avec **interprétation** au sens de 'Action d'interpréter, d'expliquer un texte, de lui donner un sens ; énoncé donnant cette explication' ; l'erreur concerne alors le **système lexico-sémantique de la base**.

Par ailleurs, nous émettons des réserves quant à la spécification de cette erreur. En effet, nous hésitons sur la classification de cette erreur dans l'une des deux catégories d'erreurs distinguées par Corder (1967) : *erreurs de performance* et *erreurs de compétence* : s'agit-il d'une *erreur de performance* vu le bon niveau de l'apprenante, liée à des problèmes de mémoire ou à d'éventuels états physiologiques ou psychologiques (manque de motivation éprouvé à un moment donné par exemple) ou d'une *erreur de compétence* due à l'interlangue de l'apprenante?

Examinons, à son tour, le quatrième cas représentatif :

(93) Là, on voit bien qu'il va une grand entente entre vous. (19.b.2., SB.A.)

La base **entente** telle qu'elle est employée dans ce contexte nous oriente vers le sens '**harmonie, concorde**'. Au premier niveau de correction, nous avons détecté deux écarts par rapport à la combinatoire et à la polylexicalité :

- Le premier écart affecte le collocatif adjectival ***grande** qui ne saurait se combiner en aucune manière avec la base **entente** au sens de '**harmonie**' ; parmi lesquels figure le meilleur candidat adjectival **parfaite** : la cooccurrence **une grande entente* sonnait faux, cède sa place à la combinaison *une parfaite entente*.

- Le deuxième écart pèse sur la polylexicalité du point de vue de l'association COLLOCATIF VERBAL + BASE. Nous avons déjà constaté lors de l'analyse des erreurs affectant les collocatifs verbaux que les apprenants font appel aux verbes passe-partout pour contourner des difficultés lexicales. Dans ce cas-ci, l'apprenante ne disposerait pas du collocatif verbal *régner* dans son répertoire lexical, étant un verbe spécifique sélectionné préférentiellement par la base **entente**.

En outre, l'agencement syntaxique de cette association doit changer : la base **entente** occupe la position de sujet suivi du collocatif verbal intransitif *régner* ; ce qui donne lieu à deux collocations enchâssées dans une même collocation :

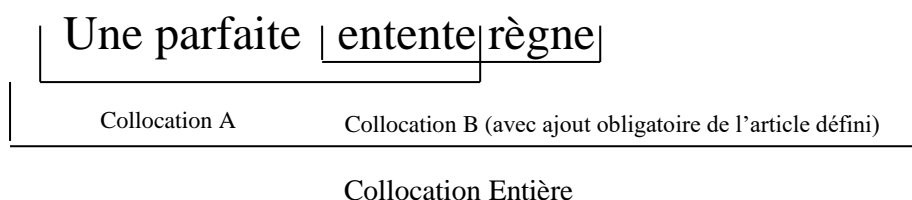


Figure 65. Enchâssement de deux collocations restituées

Au second niveau de correction, nous avons comparé la forme idiomatique rétablie de la collocation *une parfaite entente règne* avec l'une des collocations visées par exemple : *arriver à une entente*. Les deux collocations ne sont pas compatibles du fait du sens différent

exprimé par les deux collocatifs respectifs : la base **entente** dans *une parfaite entente règne* a pour synonyme '**harmonie**' partageant d'ailleurs avec elle les mêmes collocatifs adjectival et verbal *une parfaite harmonie règne*, tandis que *arriver à une entente* vise un autre sens, à savoir **accord** qui est susceptible, à son tour, d'avoir le même collocatif verbal transitif indirect *arriver à (arriver à un accord)*. Le stade final de correction concerne donc la polysémie dont la confusion entraîne des erreurs de collocabilité comme il vient d'être explicité.

(94) *des fois, il faut *mettre* *quellque choses en silence*. (9.f., K.S.)

En (94) nous distinguons trois classes d'erreurs au niveau de la correction primaire :

L'une touche au mauvais choix de la préposition régie et l'autre à celui des collocatifs verbaux ainsi qu'au contenu polysémique de **silence**.

La collocation à laquelle fait allusion l'apprenant est bel et bien *passer sous silence*. La base **silence** a aussi dévié sur le plan sémantique, c'est-à-dire, l'apprenant s'est écarté du premier sens de **silence** correspondant à '**l'absence de bruit dans un lieu calme**' pour aller vers '**Action de se taire, de, ne rien dire**'. La collocation ayant le potentiel de s'associer au deuxième sens du mot polysémique (vocable) **silence** est *passer sous silence*. Comme nous l'avons bien illustré par la mise en italique et en gras, nous avons affaire à une erreur d'emploi du collocatif verbal ; dans ce cas-ci **mettre* aurait été choisi par calque sur d'autres modèles de collocations que l'apprenant connaîtrait comme *mettre en colère*, *mettre en panne*, *mettre en œuvre*, etc.

Nous avons déjà repéré dans le corpus de collocations créées par cet apprenant deux collocations erronées du même modèle : 2.a. **on reste en silence pour conserver la secret* et 14.b. *[...] «*Restez-vous en silence*» dont il a été question dans ce qui a précédé.

A ce qu'il paraît, l'apprenant, comme c'est bien le cas des autres apprenants, aurait procédé par surgénéralisation : pour former des combinaisons lexicales voisines nécessaires à la production, l'apprenant aurait procédé par calque, c'est-à-dire, il aurait combiné des bases avec des collocatifs selon les règles d'association d'une collocation bien donnée. A cet égard, nous nous donnons le droit de nous demander s'il y a une proximité «visuelle» qui serait à l'origine de cette production erronée d'autant plus que les deux collocatifs verbaux impliquent dans ce sens-là un changement d'état, de nature, etc.

En outre, le choix erroné du collocatif verbal a influé sur le choix de la préposition. S'il y a lieu, les collocatifs verbaux régissent des prépositions bien précises si bien que l'interlocuteur est privé du libre choix. Si *mettre* appelle la préposition **en** pour accompagner certaines bases comme **colère, panne, œuvre**, etc., en (94), le collocatif *passer* n'admet que la présence de la préposition **sous** auprès de la base **silence**.

Maintenant, au dernier niveau d'analyse de l'erreur, nous tenons plutôt à vérifier si la collocation corrigée se recoupe avec celle(s) proposée(s). A ce niveau là, nous avons comparé *passer sous silence* avec *rompre le silence* dont le sens correspond bien évidemment au concept '9.f. **Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son un bruit ou en parlant**'. Il ressort de la cela que *passer sous silence* ne coïncide pas du tout avec *rompre le silence* étant donné que *passer sous silence* signifie '**ne pas parler de quelque chose et le tenir secret**', alors que *rompre le silence* correspond au concept énoncé plus haut. Ainsi, nous classons le non-recoupement des deux collocations dans la sous-classe **transgression du concept** sous jacente à la grande classe **Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif**.

(95) *La ligne de l'internet est très faible parce que les cables inutilisable. (25.c., S.A.)

En (95), nous avons signalé trois écarts :

1- Le premier écart consiste en une infraction à la polylexicalité. En effet, l'absence d'un verbe précis est bien remarquable cédant la place à un verbe d'état suivi d'un adjectif attribut. Ainsi, le principe de la polylexicalité a été transgressé par manque de collocatifs verbaux bien donnés susceptibles de se mettre en cooccurrence avec la base **ligne**.

2- Le deuxième écart touche au sens qu'a attribué incorrectement l'apprenante à la base **ligne**. D'ailleurs, deux collocatifs employés par l'apprenante nous ont permis de pointer l'erreur : l'un nominal *internet* et l'autre adjectival *faible*. Le collocatif nominal *internet* n'est jamais sélectionné par la base **ligne** qui ne se combine non plus avec le collocatif adjectival *faible*. Ces deux collocatifs nous ont intuitivement orientée vers la base appropriée qu'est **débit**. Ainsi, nous obtenons une collocation idiomatiquement bien formulée : **le débit d'internet est très faible**. Cette erreur ressort d'une manipulation inappropriée du **système lexico-sémantique de la base**.

3- Le troisième écart concerne **la transgression du concept**. Celui-ci se situe au dernier niveau d'analyse où les collocations en parallèle, celle restituée (*le débit d'internet est faible*) et celle(s) appropriée(s) au contexte (*établir, installer, ouvrir une ligne*), ne se correspondent pas.

2. Synthèse des résultats et esquisse explicative et comparative

Le chapitre VI s'est penché sur une analyse formelle à visée didactique des collocations. La prise de conscience autant par les enseignants que par les apprenants des spécificités phraséologiques s'avère essentielle du fait que la conduite langagière des natifs impose, au même titre qu'une norme de combinatoire libre, une norme d'ordre phraséologique. En outre, le passage par cette analyse phraséologique nous a été inévitable en

vue de l'élaboration de notre typologie d'erreurs collocationnelles et plus particulièrement de la création de la deuxième grande classe **écart affectant le système collocationnel**. Dans le présent chapitre (VIII), lors de l'analyse des erreurs produites par des apprenants de niveau intermédiaire-avancé, nous avons pu distinguer trois grandes classes d'erreurs : i) **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif** ; ii) **écart affectant le système collocationnel** ; iii) **écart par rapport à l'usage préférentiel**.

Les données d'analyse d'erreurs issues du test nous ont permis d'établir le portrait phraséologique des productions réalisées par des apprenants de FLE de niveau intermédiaire-avancé.

Nous avons tout d'abord constaté que la plus large proportion des erreurs commises par ces apprenants porte sur la grande classe **écart affectant le système collocationnel** (78,65%) suivie des deux grandes classes **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif** (16,79%) et **écart par rapport à l'usage préférentiel** (4,54%). Chaque grande classe a bénéficié d'une analyse fine des classes sous-jacentes ayant donné lieu, à leur tour, à des sous-classes. **Le système lexical**, comme classe appartenant à la grande classe **écart affectant le système collocationnel**, est affecté par plus de la moitié des erreurs observées, soit 61,55%. Faisant partie de la classe **système lexical**, les collocatifs verbaux sont les plus problématiques en acquisition et dont les erreurs sont les plus fréquentes. D'ailleurs, si nous confrontons, entre eux, la totalité des pourcentages obtenus, nous allons facilement nous rendre compte du fait que la fréquence des erreurs de choix de collocatifs verbaux est la plus élevée :

- 1- 22,72% de la valeur totale des erreurs relevées dans les trois grandes classes ce qui fait que cette proportion d'erreurs l'emporte sur celles des deux grandes classes

écart affectant l'adéquation au contexte communicatif (16,79%) et écart par rapport à l'usage préférentiel (4,54%) ;

2- 28,89% de la valeur totale des erreurs relevées dans la grande classe **écart affectant le système collocationnel ;**

3- Et 46,93% de la valeur totale des erreurs relevées dans la classe **système lexical.**

Les erreurs d'ordre sémantique de la base constituent également une part non-négligeable de l'ensemble des erreurs analysées :

1- 11,26% de la valeur totale des erreurs commises dans les trois grandes classes, ce qui fait que c'est la proportion la plus importante après celle des erreurs de collocatifs (22,72%) et celle des erreurs affectant l'adéquation au contexte communicatif (16,79%) ;

2- 14,32% et 23,26% de la valeur totale des erreurs analysées dans la grande classe **écart affectant le système collocationnel** et la classe **système lexical** respectivement.

Le constat qui se dégage du relevé des erreurs ayant débouché sur l'établissement de la typologie d'erreurs collocationnelles nous a permis de dégager le profil d'acquisition phraséologique des apprenants de niveau intermédiaire-avancé. Suite aux données quantitatives obtenues, notre analyse s'est penchée, dans l'ordre établi, sur les trois premières importantes parts d'erreurs : **les collocatifs verbaux, l'adéquation des productions au contexte communicatif et la base.**

Un traitement fin des données nous a également permis d'effectuer un clivage au sein de l'ensemble de l'échantillon. Le critère que nous avons suivi pour diviser le groupe est celui de l'acceptabilité/non-acceptabilité ; autrement dit du correct/incorrect. Le premier sous-groupe est celui ayant produit plus de collocations correctes que de celles incorrectes, c'est le

sous-groupe dont le niveau correspond à B2-C1 (niveau avancé) et dont le taux de production des collocations acceptables/correctes est supérieur à 50% :

Apprenant	Nombre de collocations correctes	Nombre d'énoncés comportant au moins une erreur¹⁰⁰	Total
M.M.F.	82 (86,31%)	13 (13,68%)	95 (100%)
S.H.	71 (74,73%)	24 (25,26%)	95 (100%)
L.D.	65 (71,42%)	26 (28,57%)	91 (100%)
L.H.	58 (61,70%)	36 (38,29%)	94 (100%)

Tableau 19. Taux de collocations correctes et incorrectes dans le corpus d'apprenants intermédiaires

Le second sous-groupe est celui dont le taux de production des collocations correctes est situé en dessous de 50%. Le niveau de langue est situé entre A2-B1 (intermédiaire) :

Apprenant	Nombre de collocations correctes	Nombre d'énoncés comportant au moins une erreur	Total
K.S.	7 (8,97%)	78 (91,76%)	85 (100%)
S.A.	12 (14,81%)	69 (85,18%)	81 (100%)
SB. A.	25 (28,40%)	63 (71,59%)	88 (100%)
M.N.H.	27 (28,72%)	67 (71,27%)	94 (100%)

Tableau 20. Taux de collocations correctes et incorrectes dans le corpus d'apprenants avancés

⁹⁹Nous avons préféré le terme générique « énoncé » dans ce cas là pour qu'il englobe toute sorte de production incluant des collocations erronées ou des combinaisons complètement libres.

¹⁰⁰Nous signalons le fait que certains énoncés comportent des erreurs mixtes alors que d'autres une seule erreur.

Nous avons également constaté des cas où les apprenants ont complètement évité de produire la collocation prévue en laissant vides les pointillés (28 cas). Certains énoncés ont été exclus de l'analyse car non-répondant aux consignes de production, et cela pour plusieurs raisons :

- 1- Nous avons rencontré 7 fois des énoncés où la stratégie de sollicitation a été constatée dans le corpus de S.A. ;
- 2- Dans le même corpus, un énoncé a été complètement ininterprétable ;
- 3- Un autre énoncé, dans le corpus de K.S., n'a pas été comptabilisé car calqué sur la définition servant d'un stimulus.

En plus, la production d'un contexte douteux ne nous a pas non plus aidée à nous prononcer ni à comptabiliser l'erreur :

- 4.c.1. ?J'ai envoyé à mes camarades de signes lors la discussion. (K.S.)

Bien que la collocation en question soit correcte du point de vue de la forme, le contexte de l'énonciation nous renvoie à nombre de représentations que sont les suivantes : i) soit l'apprenant a l'intention de dire que dans un groupe de camarades, il s'adresse à certains d'entre eux, à l'insu des autres, en faisant des gestes de manière à leur faire comprendre quelque chose ; (ii) soit il veut plutôt dire que ses camarades et lui ont tendance à parler entre eux en utilisant des signes et des gestes. Cela nous amène à proposer deux collocations : i) Mes camarades et moi **nous exprimons, parlons, communiquons par signes** ; ii) **J'ai envoyé à mes camarades des signes discrets.**

Les deux sous-groupes présentent des proportions d'erreurs différentes. Du point de vue de la polylexicalité, le sous-groupe de niveau avancé se conforme mieux au code phraséologique (10 erreurs, soit 12,82%) en comparaison du second sous-groupe (68 erreurs,

soit 87,17%). L'écart de proportion entre les deux corpus se laisse également aisément remarquer au niveau des **collocatifs verbaux, de l'adéquation au contexte communicatif** et du fonctionnement sémantique de **la base**. Le tableau dressé ci-dessous permet une meilleure confrontation des proportions sur le total des erreurs recensées :

	Le sous-groupe de niveau avancé	Le sous-groupe de niveau intermédiaire	Total
Collocatifs verbaux erronés	28,69% (33 erreurs)	71,30% (82 erreurs)	100% (115 erreurs)
Écart affectant l'adéquation au contexte communicatif	11,76% (10 erreurs)	88,23% (75 erreurs)	100% (85 erreurs)
Base erronée	8,77% (5 erreurs)	91,22% (52 erreurs)	100% (57 erreurs)

Tableau 21. Taux d'erreurs les plus fréquentes dans les deux corpus intermédiaire et avancé

Il est ressorti de ces résultats que les apprenants de niveau avancé produisent peu de collocatifs verbaux erronés (28,69%), commettent moins d'écarts affectant l'adéquation au contexte communicatif (11,76%) et presque pas d'erreurs sémantiques pesant sur la base (8,77%) contrairement aux apprenants de niveau intermédiaire dont les proportions d'erreurs sont perceptiblement plus élevées. Les résultats auxquels nous avons abouti soutiennent l'affirmation selon laquelle l'acquisition phraséologique intervient plus tard à un stade avancé de l'apprentissage et ce en raison de la complexité de la formation des unités phraséologiques. Pourtant, la nécessité de munir les apprenants de niveau intermédiaire d'outils phraséologiques leur permettant d'associer signifié-signifiant s'impose et ce afin qu'ils aient la possibilité d'exprimer en peu de lexies combinées et de manière idiomatique une pensée

complexe. En effet, les énoncés suivants, tirés de notre corpus, s'éloignent de la compétence native qui impose une sélection normalisée d'outils lexicaux et polylexicaux :

15. c. *Il y a une question qui se répète dans mon cerveau, elle m'a dérangé. → J'ai une question qui me préoccupe ; m'obsède ; me taraude. Une question préoccupante me hante l'esprit ; me vient souvent à l'esprit.*

4.a.3. *Je mets mes sourcils vers l'haut lorsque j'ai reçu une surprise. → Je hausse les sourcils.*

En termes de stratégies, les apprenants de niveau intermédiaire font recours, dans de tels cas, à la circonlocution. De même, les apprenants des deux niveaux rencontrent, bien évidemment à des proportions variables, des problèmes dans l'expression de l'intensité :

15. b. *Mon voisin pose beaucoup de questions ces dernier temps. → Mon voisin m'accable, assaillit, bombarde, harcèle, mitraille, presse, soûle de questions ces derniers temps. (Niveau avancé)*

15.b. *Il ma possait tant que questions, j'avais l'impression que j'étais dans une interrogatoire. → Il m'a tellement harcelée ; bombardée de questions [...]. (Niveau intermédiaire).*

22. d. *A force d'être jalouse, la belle mère lance des critiques à sa belle fille sans se contrôler. → [...] la belle-mère se répand en critiques (de façon cinglante) sur sa belle-fille. (Niveau avancé).*

Comme constaté, pour pallier les lacunes dans l'expression de l'intensité, les apprenants, dans leur tentative d'ajuster la formulation phraséologique au concept, ont mobilisé des stratégies de réduction de nature formelle (lexicale) ou de nature fonctionnelle (évitement du sujet)¹⁰¹ (Faerch et Kasper, 1983 cité dans Suso López, 2001, p.20) en

¹⁰¹ Appelées aussi « stratégies d'évitement » (Tarone, Cohen et Dumas, 1976 cité dans Suso López, 2001, p. 11) et « stratégies d'éludage ou de dérochement » (Frauenfelder et Porquier, 1979 cité dans Suso López, 2001, p.14), ces stratégies sont mobilisées en cas de connaissance réduite ou imparfaite de la langue étrangère.

employant des collocations dont ils sont sûrs et dans lesquelles ils ajoutent des mots d'« aspect non-phraséologique » (*beaucoup, sans se contrôler*).

Ces stratégies d'évitement se font bien sentir à d'autres niveaux :

- 1- au niveau de la base : ayant une connaissance réduite du fonctionnement sémantique des substantifs (polysémique, synonymique, proximité sémantique), les apprenants surtout de niveau intermédiaire cherchent refuge auprès du seul sens qu'ils connaissent ou qu'ils croient connaître et le combinent machinalement avec les collocatifs verbaux automatisés même s'ils ne correspondent pas aux concepts auxquels ils sont censés être liés. Les énoncés suivants tirés de notre corpus illustrent nos propos :

8.a. *enfin on a trouvé une conclusions à ce thème. → **conclusion** employé ici au sens de **fin** ≠ **conclusion** signifiant **déduction** : on a tiré, déduit ; dégagé des conclusions (+ adjectif) de quelque chose.*

13.a.1. *Mes parents ont un grand effet dans (sur) tous les succès de ma vie. → **Avoir un grand effet** est une collocation qui implique une action, un résultat n'ayant pas le même sens que **faire (de l') effet** dont le sens prévu de la base a pour synonyme **impression**.*

- 2- Au niveau de la polylexicalité : les apprenants de niveau intermédiaire ont plutôt tendance à employer dans une combinatoire libre les substantifs supposés être associés avec des verbes constituant ensemble des collocations ayant à coïncider avec les concepts correspondants :

7.b. 1. *[...] il y a aucune clarté dans tes réponses. → **Tes réponses manquent de clarté**.*

- 3- Au niveau du but communicatif : n'étant pas sûrs de connaître les correspondances entre les concepts et les collocations appropriées, les apprenants de niveau

intermédiaire choisissent de rompre avec la consigne et le concept en parlant d'un autre sujet :

3.b. *Il m'a dit que c'est son tour de me tromper. [...]. ≠ jouer un tour à qqn.*

6.b. *Il faut pas vivre sans but. ≠ aller droit au but.*

Outre le procédé de *paraphrase* ou de *circonlocution*, une autre stratégie basée sur l'interlangue a été constatée lors de l'analyse des erreurs relevées, à savoir la *surgénéralisation* consistant en l'emploi abusif des collocations automatisées en toutes circonstances. A titre d'exemple, les collocations *commettre/faire des erreurs*, *poser une/des questions*, *à mon avis* sont l'objet de surgénéralisation ou de suremploi. En effet, si les collocations respectives des concepts suivants : « 15.a. *Questionner, interroger* » ; « 15.b. *Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler* » ; « 3.a. *Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper* » ; « 17.a. *Conseiller ; recommander et proposer* » ; « 17.c. *Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations* » ; « 20.a. *s'opposer (différence d'opinion)* » ne sont autres que : « 15.a. *poser une/des/les question(s)* » ; « 15.b. (plur. Souvent au passif) *accabler de ; assaillir de ; bombarder de^{fam} ; harceler de ; mitrailler de ; presser de ; souler de questions* » ; « 3.a. *induire en erreur* » ; « 17.a. *dire ; donner ; émettre ; exprimer ; proposer un/son avis* » ; « 17.c. *prendre l'avis de quelqu'un* » ; « 20.a. *Ne pas être du même avis que quelqu'un ; ne pas être de l'avis de quelqu'un ; être d'un avis opposé* », les apprenants répètent abusivement les collocations automatisées en affichant une forme de réaction conditionnelle plutôt à la forme déjà acquise qu'au rapport concept-forme.

Selon le niveau des apprenants, la réponse au rapport base-concept diffère d'un apprenant à un autre. Les apprenants de niveau intermédiaire s'écartent de tel concept en donnant telle collocation qui contient telle base : aux stimuli base *avis* et concepts 17.a. et

17.c. certains apprenants répondent « à mon avis » et « à votre avis » respectivement tandis que les concepts appellent les collocations suivantes : « 17.a. dire ; donner ; émettre ; exprimer ; proposer un/son avis » et « 17.c. prendre l'avis de quelqu'un ». De même, l'association base-concept de la définition 3.a. correspond bien évidemment à la collocation *induire en erreur* et non à la collocation *faire/commettre des erreurs* qui, pourtant partageant la même base *erreur*, ne renvoie pas au concept en question. Les apprenants de niveau avancé, par contre, ne présentent pas cette attitude langagière erronée; ils tiennent au même concept mais généralisent l'emploi d'une telle collocation à toute occasion, comme c'est le cas pour *poser une question* qui correspond parfaitement au concept 15.a. mais qui est peu convenable au concept 15.b. sollicitant un collocatif verbal à valeur intensive :

15.a. *L'enseignante a posé une questions à ses étudiants : « êtes-vous prêts pour le contrôle ? » / 15.a. « Mohamed m'avais poser la même question que tu vien de me poser. »*
(Apprenants avancés)

15.b. « *Le journaliste a voulu bouleverser l'acteur, il lui a posé des questions sur sa vie privée. » / 15.b. « Mon voisin pose beaucoup de questions ces dernier temps. »*¹⁰²
(Apprenants avancés)

Ces exemples illustratifs sont représentatifs d'une bonne dizaine de cas de suremploi rencontrés dans notre corpus d'étude. En plus des stratégies mentionnées plus haut, le mécanisme de *transfert interlingual* et *intra lingual* a bien été observé, notamment en ce qui concerne la production de collocatifs verbaux :

7.a.3. *J'ai donné des énigmes à mes élèves. → J'ai posé des énigmes à mes élèves.* (Apprenant de niveau intermédiaire)

¹⁰² Il y a lieu de noter qu'il y a recoupement entre la stratégie de réduction formelle et celle de surgénéralisation.

18.a.1. *On a tous cette ami qui chaque 5 minutes nous donne un jugement.* → [...] *forme, formule, émet, porte un jugement.* (Apprenant de niveau avancé)

Les deux collocations maladroites contiennent la même erreur de collocatif verbal mais ont deux origines différentes, à notre sens :

- 1- L'erreur commise par l'apprenant de niveau intermédiaire a pour origine *le transfert interlingual* impliquant l'existence d'équivalents sémantiques entre les verbes nucléaires¹⁰³ ayant une haute fréquence d'usage dans les deux langues LS et LC. A cet effet, les verbes nucléaires *donner* en français et أعطى en arabe standard ou يعطي/يعد en arabe batnéen présentent des différences et des similitudes aux niveaux sémantique et combinatoire et c'est bien ces différences qui provoquent des interférences donnant lieu à des surgénéralisations (Bolly, 2011). En plus, dans le même corpus d'énoncés de cet apprenant, le verbe nucléaire *donner* a été employé avec la base *question* pour exprimer le concept 15.b. et dont la combinaison a généré une collocation erronée **donner une question* et c'est bien la raison pour laquelle nous avons rangé cette collocation erronée parmi les erreurs provenant du *transfert interlingual*. Nous signalons le fait que, pour l'expression du concept 15.a., ce même apprenant a produit la collocation attendue *poser une question* et pas la collocation erronée citée ci-dessus. La production réussie de cette collocation en liaison avec le concept qui convient nous paraît avoir deux possibles explications : i) soit l'apprenant a tiré cette collocation de la collocation arabe طرح سؤالا ; ce qui a favorisé le transfert positif ; ii) soit l'apprenant connaît cette collocation à partir des règles combinatoires de la LC sans passer par le transfert. Ceci nous amène à poser

¹⁰³ Pour plus d'informations sur le processus d'acquisition des verbes nucléaires, nous renvoyons le lecteur à l'article de Viberg (2002) et à l'ouvrage de Bolly (2011).

le principe que le processus d'acquisition pour les collocations en question et les concepts correspondants n'est pas complet ;

- 2- L'erreur de collocatif verbal produit par l'apprenant avancé revient au *transfert intralingual* : en comparant l'expression erronée avec une collocation synonyme produite par le même apprenant comme à titre d'exemple *donner une opinion*, nous estimons que le transfert s'est effectué au sein du système de la LC.

A cet égard, il apparaît indispensable de prévoir des interventions didactiques sur les erreurs affectant aussi bien le niveau fonctionnel de la communication ayant potentiellement pour conséquence la rupture dans la correspondance collocation-concept, que le niveau formel concernant la fréquence d'usage et la forme à proprement parler (cf. supra, sous 1.1.).

Suite aux indices acquisitionnels repérés dans notre analyse et élaboration d'une typologie descriptive des erreurs affectant la production des collocations, l'objet de notre étude, nous pensons qu'il est essentiel d'approfondir cette approche explicative et comparative à des fins de description du niveau respectif des apprenants (intermédiaire et avancé) vis-à-vis de l'acquisition des collocations comme unités phraséologiques se caractérisant par des contraintes sur les plans lexical (liberté et restriction paradigmatiques), sémantique (compositionnalité et non-compositionnalité), grammatical (présence ou non de déterminants, présence ou non de prépositions, indications sur le nombre de la base) et syntaxique (constructions standard, passive, pronominale, interrogative, subordonnée, ...). D'ailleurs, les résultats auxquels nous sommes arrivés pointent la problématique de l'acquisition des collocations sur le plan formel et systématique (78,65%). Ces résultats vont, en quelque sorte,¹⁰⁴ dans le sens de Porquier (1977, cité dans Marquilló Larruy, 2003) qui

¹⁰⁴ Nos résultats de recherche montrent que les erreurs décelées sont majoritairement d'origine formelle, situées au niveau grammatical-lexical. Les erreurs décrites par Porquier (1977, cité dans Marquilló Larruy, 2003) pointent principalement des problèmes formels mais exclusivement grammaticaux. Le point qui rapproche les deux résultats est que les erreurs d'ordre formel sont les plus fréquentes.

affirme que, quelles que soient les langues sources des apprenants, les parties du discours qui posent plutôt problème « concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions » (1977, p.27, cité dans Marquilló Larruy, 2003, p. 81). Pour les deux niveaux intermédiaire et avancé, il s'avère urgent d'intégrer des activités visant d'une part, l'adéquation formelle afin de prévenir les fossilisations, et tendant d'autre part vers la complexification du processus d'acquisition tout en tenant compte des stades actuel et évolutif de l'acquisition par les apprenants (le stade interlangagier).

Après avoir discuté au cas par cas chaque exemple représentatif tiré de notre corpus d'étude et brossé un portrait explicatif et comparatif des cas examinés, nous voilà arrivée au stade terminal de notre travail qui laisse pourtant entrevoir de vastes perspectives de recherche.

CONCLUSION
GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Si les collocations sont considérées par les phraséologues et les didacticiens autant comme la composante principale de la compétence lexicale que comme la base du lexique mental de tout locuteur natif ou expérimenté, ces entités linguistiques sont difficiles à décrire, ce qui a pour corollaire un sérieux déficit d'applications didactiques. Les deux questions que nous avons déblayées dans cette thèse répondent au besoin didactique de rendre compte des étapes descriptives préalables à toute exploitation pédagogique, à savoir une approche descriptive phraséologique des spécificités collocationnelles et une approche descriptive des erreurs d'encodage des collocations qui puissent se produire au moment de la production langagière. A cet effet, nous pensons, à l'instar de Howarth (1998), Lawson (2000, cité dans Boulton et Tyne, 2014), Cavalla (2009), Bolly (2011), Tremblay et Polguère (2014) et Dechamps (2015) qu'il apparaît indispensable de faire prendre conscience autant aux enseignants qu'aux apprenants de la manière dont fonctionnent les collocations et ce au travers d'une analyse descriptive permettant à l'apprenant de se les approprier en tant qu'entités à part entière.

La description qualitative et polyfactorielle que nous avons dressée a pour principe de mettre en exergue les spécificités syntaxiques ou grammaticales, et lexico-sémantiques des collocations du français ainsi que les spécificités pragmatiques conditionnées par la récurrence d'usage illustrées par le rôle éminemment objectif que jouent les dictionnaires spécialisés traitant de la formation des collocations hautement fréquentes. D'ailleurs, il sera pédagogiquement rentable d'associer les dictionnaires de cooccurrences aux dictionnaires généraux à l'usage du grand public comme le *Robert* ou *Larousse* afin qu'ils soient d'un bon secours aux apprenants lors de leurs activités de production.

Notre description holistique de la nature des collocations nous a servi de point d'appui dans l'analyse de la compétence phraséologique des apprenants universitaires, notamment dans la description des erreurs portant sur le système de la phraséologie collocationnelle dont la proportion est plus élevée que celles portant sur les deux autres classes, soit **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif et écart affectant l'usage préférentiel**.

Nous avons déjà précisé dans l'introduction que nous poursuivons un objectif descriptif à des fins didactiques. Ce faisant, nous n'avons pas amorcé de pistes de correction pour les problèmes observés. En plus, nous sommes consciente d'avoir obtenu des résultats parcellaires pour plusieurs raisons : (i) la taille limitée des deux corpus (105 pour le corpus I et (723) pour le corpus II) ; (ii) la restriction du champ d'étude aux collocations verbales ; (iii) la restriction de la nomenclature au thème de la *communication* ; (iv) les contextes limités de production des collocations ; (v) la parcellisation de la compétence lexicale.

Cependant, en nous y étant prise ainsi, nous avons pu : (i) procéder à une analyse exhaustive des données de corpus ; (ii) effectuer qualitativement l'analyse descriptive des collocations de manière à rendre compte de l'hétérogénéité ainsi que de la variabilité de leur formation sous tous les angles formels tout en soulignant leur caractère récurrent dans l'usage ; (iii) sonder la compétence collocationnelle en déterminant le type d'erreurs commises relatives à l'interlangue des apprenants universitaires et ce grâce au test productif.

Tout au long de l'étude, et même à l'issue de celle-ci, nous avons conçu nombre de perspectives heuristiques qui pourraient prolonger la recherche et que nous énonçons sous forme de points.

Premièrement, étendre l'étude descriptive des collocations à d'autres catégories grammaticales, telles que celles composées d'un adjectif et d'un nom (*célibataire endurci, pluies torrentielles, parfaite entente*) ; celles composées d'un nom et d'un nom (*clin d'œil,*

chapelet de reproches, pluie d'applaudissements) ; celles composées d'un adjectif et d'un adverbe (*éperdument amoureux, grièvement blessé, gravement malade*) étant donné leur utilité communicative. D'ailleurs, certains exemples apportés sont tirés du corpus d'énoncés analysé (*clin d'œil, parfaite entente*) ; ce qui trahit le besoin des apprenants d'acquérir ces combinaisons au même titre que les combinaisons comportant des verbes pour se rapprocher le plus possible de la norme native.

Deuxièmement, l'inclusion de la dimension contrastive et ce autant sur le plan de l'évaluation par le biais de tests que sur le plan d'une étude descriptive du français L1 permettrait de mobiliser auprès des apprenants toutes les ressources sous-jacentes : lexicales et grammaticales sous forme de savoir-faire. L'expérience que nous avons menée auprès des apprenants universitaires nous a révélé la nécessité d'une telle approche dès l'instant où certains d'entre eux nous donnaient d'abord la collocation qui leur semblait la bonne en arabe (standard ou algérien) avant de la « convertir » en français ; c'est essentiellement le cas de certaines collocations erronées relevées du corpus : **il apprend la morale ; *on reste en silence*. Le fait de s'y prendre ainsi souligne l'importance de solliciter une intervention interlangagière en mettant en valeur les différences et les similitudes (s'il en existe) entre les deux langues mises en parallèle en vue de créer le sentiment de sécurité linguistique chez les apprenants. Dans une optique de sensibilisation ou de remédiation, une telle conscientisation favorise la bonne construction des collocations sans passer par la traduction littérale.

Troisièmement, la conception d'une approche descriptive et évaluative dans le cadre de la compréhension et de la production des écrits sera d'un apport plus enrichissant aux aboutissements de notre recherche. En effet, la production de telle ou telle collocation n'est pas réductible à la simple affaire de rappel ou d'accès lexical, elle fait plutôt partie d'un ensemble plus contraint de production appelé la mise en discours : les collocations qu'on est

contraint de produire dans les textes argumentatifs, seraient différentes de celles à produire dans les textes narratifs ; à titre d'exemple *prenons un exemple* pour le premier type, *le soleil brillait* pour le deuxième type ; sans oublier les registres de langue : *bombarder de questions* (registre familier), *harceler de questions* (registre soutenu) et leur degré d'adéquation non seulement aux représentations conceptuelles mais aussi au contexte discursif. La stylistique est un autre aspect qui gagne à être connue des apprenants dans le cadre de la description et de l'évaluation des capacités des apprenants à marquer stylistiquement leurs collocations. Dans notre analyse des collocations produites par les apprenants, nous avons constaté qu'en réponse à deux concepts légèrement différenciés, les apprenants avaient utilisé de la même collocation. A titre d'exemple, pour les deux concepts 22.a. et 22.c., une apprenante de niveau avancé utilise d'une collocation compatible avec le premier concept construite avec un verbe support *ils font des reproches à son ami*¹⁰⁵, mais davantage moins compatible avec le deuxième concept *elle m'a fait des reproches du fond du cœur* car celui-ci appelle une collocation à caractère métaphorique *débiter son chapelet de reproches*. Un autre apprenant de niveau intermédiaire s'y est presque pris de la même manière : il a retrouvé la bonne collocation qui correspond au concept 15.a. *je veux bien poser des questions à mes enseignants* mais a fait une erreur de collocation pour exprimer le concept 15.b. nécessitant un collocation verbal d'intensité **je vais donner des questions à mes collègues pendant la leçon*¹⁰⁶ ≠ *presser de questions*. Contrairement aux idées reçues, il n'y a pas que les apprenants de niveau avancé et maîtrisés qui ont besoin de verbaliser de manière nuancée une pensée nuancée, mais les apprenants de niveau intermédiaire aussi. Ainsi, la stylistique peut faire l'objet, à elle seule, d'une étude minutieuse auprès des apprenants à partir du niveau intermédiaire.

¹⁰⁵ Notons que la collocation est appropriée mais le contexte d'emploi de la collocation en question appelle plutôt le concept 22.b.

¹⁰⁶ Il est à noter également que l'apprenant a reproduit presque le même contexte que celui du concept 15.a. Il en ressort donc que le contexte a entraîné une erreur de collocation et inversement.

Quatrièmement, lors de la phase de la constitution du corpus et de l'extraction des collocations, nous avons rencontré une quantité considérable de collocations ayant trait à des domaines de spécialité : en médecine ¹⁰⁷ par exemple, *blessure profonde, blessure superficielle, blessure en séton, plaie contuse, brûlure au premier (aussi : au deuxième, au troisième) degré, tumeur bénigne, tumeur maligne, médecine générale, médecine, physique, médecine psychosomatique, pneumo-phthisiologie, orthopédie dento-faciale, anesthésie tronculaire*, etc. A cet égard, les enseignants du FOS gagnent beaucoup à intégrer les collocations au projet d'enseignement de la langue de spécialité. Ce constat vaut également pour les apprenants du FOS qui connaissent des difficultés de compréhension et de production¹⁰⁸. Ceux-ci auront la chance de gérer eux-mêmes leur apprentissage par blocs de mots et d'enrichir leur discours une fois sensibilisés au fonctionnement des collocations.

Le dernier point constituera un prolongement inévitable de l'étude analytique que nous avons menée : l'appropriation des *collocations transdisciplinaires*, parmi une large gamme de collocations qu'un apprenant puisse produire en contexte académique, est dans notre point de mire. D'ailleurs, le choix de l'échantillon n'a été fait que pour cette raison. Nous avons voulu, tout d'abord, savoir quels sont les problèmes généraux de l'acquisition de la compétence collocationnelle spécifiques aux apprenants universitaires pour que nous puissions, par la suite, spécifier la problématique inhérente à l'usage des collocations dans leurs écrits académiques, comme les avant-projets.

¹⁰⁷ Ce domaine de spécialité est susceptible d'être ramifié.

¹⁰⁸ Une étude empirique sur le FOS réalisée par Dechamps (2013) révèle les soucis des apprenants face à la compréhension et à la production des collocations de la langue juridique.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alliance Française. (2008). *Référentiel de programmes*. Paris Île-de-France : CLE International.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Anscombe, J.-C. (2003). Les proverbes sont-ils des expressions figées ?. Dans S. Mejri (Dir.), *Le figement lexical. Cahiers de Lexicologie* (82), 159-173.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Bachelet, R. (2011). *Analyse & traitement de données : validité et fiabilité*. Cours distribué sous licence Creative Commons. Repéré à http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_Validite_et_Fiabilite.pdf.
- Bally, Ch. (1921). *Traité de stylistique française*. (2^{ème} éd.). Heidelberg : Carl Winter's Universitätsbuchhandlung. Repéré à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k166222b/f4.image>
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développements en français L2. *French Language Studies*, 14 (3), 281-299. Repéré à <https://lup.lub.lu.se/search/publication/b1086647-b071-413b-9e44-5268bf49617f>
- Beauchesne et filles. (2009). *Le grand dictionnaire des cooccurrences*. Montréal/Toronto : Guérin.
- Beacco, J.-C., & Chevalier, J.-C (Dir.). (1988). Didactique des langues : quelles interfaces. *Etudes de linguistique appliquée*, (72). Paris : Didier Erudition.
- Benigno, V. (2012). *La notion de collocation fondamentale. Etude de corpus en vue d'une exploitation didactique* (thèse de doctorat, Université Stendhal –Grenoble3 & Università degli Studi di Palermo). Repéré à <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/theses-soutenues-entre-2010-et-2014>
- Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique*. Paris : CLE International.

- Binon, J., & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, (33), 31-36. doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1577>
- Blumenthal, P. (2006). De la logique des mots à l'analyse de la synonymie. Dans P. Blumenthal, & F.J. Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaires, Langue française*, (150), 14-31.
- Blumenthal, P., & Hausmann, F.J. (Dir.) (2006). *Collocations, corpus, dictionnaires, Langue française*, (150).
- Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles : P.I.E.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Paris: Didier.
- Breidt, E., Segond, F., & Valetto, G. (1996). Formal description of Multi-Word Lexemes with the Finite-State Formalism IDAREX. *Conference: Proceedings of the 16th conference on Computational linguistics*, 2, 1036–1040. doi : 10.3115/993268.993360
- Calaque, É., & David, J. (Dir.) (2004). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De boeck.
- Callet S., & Tricot, T. (2012). *Vocabulaire en action. Intermédiaire avec 150 exercices*. CLE International.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris : L'harmattan.
- Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). *Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : PUG.
- Cavalla, C. (2008). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans D. Van Raemdonck, & M.-E. Damar (éds.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., & Richou, C. (2009a). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cavalla, C. (2009b). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916>

- Cavalla, C., & Labre, V. (2009c). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. Dans I. Novakova & A. Tutin (Dir.), *Le lexique des émotions* (p. 297-316). Grenoble : ELLUG.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistique. Repéré à www.coe.int/lang-CECR
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. Dans É. Calaque & J. David (Dir.), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports* (p. 103-114). Bruxelles : De boeck.
- Chapelle, C. (1999). Construct definition and validity inquiry in SLA research. Dans L. F. Bachman & A. D. Cohen (Dir.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (p. 32-70). Cambridge : Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967/1980). Que signifient les erreurs chez les apprenants ?. *Langages*, (57), 9-16. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cowie, A.P. (Dir.) (1998). *Phraseologie : Theorie, analysis, and Applications*. New York : Oxford University Press.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Debyser, F., Houis, M., & Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: B.E.L.C (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger).
- Dechamps, Ch. (2015). L'enseignement du français juridique en centre de langues : quelques perspectives. Dans Le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, *La formation en langues/LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives*. *Cahiers de l'APLIUT*, XXXIV(1), 213-224. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/5094>

- De Cock, S. (2004). Preferred sequences of words in NS and NNS speech. *Belgian journal of English Language and Literatures (BELL)*, 225-246. Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75157>
- De Villers, M.-E. (2005). *Le vif désir de durer. Illustration de la norme réelle du français québécois*. Montréal : Québec Amérique.
- Dubreil, E. (2008). Collocations : définitions et problématique. *Texte !*, VIII(1/2). Repéré à www.revue-texto.net/index.php?id=126
- Dumarest, D., & Morsel, M.-H. (2005). *Le chemin des mots*. Grenoble : PUG.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62. Repéré à https://lexutor.ca/n_gram/erman_warren_2000.pdf
- Fabre, C. & Bourigault, C. (2006). Extraction de relations sémantiques entre noms et verbes au-delà des liens morphologiques. Repéré à <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/publications/CE/Fabre.pdf>
- Fiala, P., Lafon, P., & Piguet, .M.-F (Dir.) (1997). *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique*. Paris : Klincksieck/ Collection Saint-Cloud.
- Forsberg, F. (2006). *Le langage préfabriqué en français parlé L2 : étude acquisitionnelle et comparative*. (Thèse de doctorat, département de français, d'italien, et de langues classiques, université de Stockholm). Göteborg : Intellecta Docusys. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/267978735>
- François, J. & Manguin, J.-L. (2006). Dispute théologique, discussion oiseuse et conversation téléphonique : les collocations adjectivo-nominales au cœur du débat. Dans P. Blumenthal & F.J. Haussman (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaires. Langue française*, (150), 50-65.
- François, J. (2008). Les grammaires de construction : Un bâtiment ouvert aux quatre vents. *Cahier du CRISCO*, (26), 1-19. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01845511/document>

- Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C., & Porquier, R. (1980). *Connaissance en langue étrangère*. Dans C. Perdue, & R. Porquier (Dir.), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. Langages*, (57), 43-59. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1980_num_14_57_1837
- Gabrielatos, C. (1994). *Collocations: Pedagogical implications, and their treatment in pedagogical materials*. Unpublished essay, Research Centre for English and Applied Linguistics, University of Cambridge. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/261708736_Collocations_Pedagogical_implications_and_their_treatment_in_pedagogical_materials
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer : Eléments de lexicométhodologie*. Paris : CLE International.
- Gass, S. M., Bardovi-Harlig, K., Magnan, S.S., & Walz, J. (Dir.) (2002). *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. *Synergies Portugal*, (4), 73-84. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/germain.pdf>
- Gledhill, C. (1997). Les collocations et la construction du savoir scientifique. *GERAS ASp*, (15-18), 85-104. Repéré à <https://journals.openedition.org/asp/2989>
- Gledhill, C. J. (2000). *Collocations in Science Writing*. Tübingen : Gunter Nar Verlag. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/328306452_Collocations_in_Science_Writing
- Gledhill, C. J. (2008). Portée, Pivot, Paradigme : trois termes pour faire le point sur les expressions verbo-nominales. Dans P. Frath (Dir.), *Dénomination, phraséologie et références*, Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 97-76.
- Gledhill, C. J., & Frath, P. (2007). Collocation, phrasème, dénomination : vers une théorie de la créativité phraséologique. *La linguistique*, 43(1), 63-88. Repéré à http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/user/christopher_gledhill/collocation_phraseme_denomination_gledhill_frath.pdf
- González-Rey, I. (Dir.) (2007a). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E.

- González-Rey, I (2007b). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles : E.M.E.
- González-Rey, I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS de LYON/DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>
- González-Rey, I. (2014). *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E.
- González-Rey, I. (2015). *La phraséologie du français*. Toulouse : P.U.M.
- González-Rey, I. (2018). Phraséotext – le français idiomatique : une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE. Dans O. Soutet et *al.* (Dir.), *La phraséologie : théories et applications* (p. 301-318). Paris : Honoré Champion.
- Granger, S & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (3). Repéré à URL <http://aile.revues.org/4890>
- Graves, M.F. (2014). The roles of instruction in fostering vocabulary development. Dans M.G. McKeown, & M.E. Curtis (Dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 165-184). (2^e éd.). New York : Psychology Press.
- Gréciano, G. (1997b). La phraséogenèse du discours. Dans M. Martins-Baltar (Dir.), *La locution : entre langue et usages* (p. 179-200). Paris : ENS Editions.
- Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- Gross, M. (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages*, (90), 7-22. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1988_num_23_90_1988
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français – Noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- Gross, G. (1997). Du bon usage de la notion de *locution*. Dans M. Martins-Baltar (Dir.), *La locution entre langue et usages* (p. 201-223). Fontenay /Saint-Cloud : ENS Editions.
- Gross, G. (2008). Les classes d'objet. *Lalies*, Paris : Presses de l'ENS, p. 111-165. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00410784>

- Grossman, F., & Tutin, A. (Dir.) (2003). *Les collocations : Analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt.
- Grossman, F., & Tutin, A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocations. Dans F. Grossman, & A. Tutin (Dir.), *Les collocations. Analyse et traitement* (p. 5-21). Amsterdam : De Werelt.
- Grossmann, F., & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Paris : Presse Universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (149/150), 163-183. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/272431719_Didactique_du_lexique_etat_des_lieux_et_nouvelles_orientations
- Grunig, B.-N. (1997). La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ? Dans M. Martins-Baltar (Dir.), *La Locution : entre langue et usages* (p. 225-240). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.
- Guilbert, L. (1972). Peut-on définir un concept de norme lexicale. Dans R. Lagane, & J. Pinchon (Dir.), *La norme. Langue française*, (16), 29-48.
- Handl, S. (2008). Essential collocations for learners of English : The role of collocation direction and weight. Dans F. Meunier, & S. Granger (Dir.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (p. 43-66). Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Hausmann, F.J. (1989). Le dictionnaire de collocations. F.J. Hausmann., O. Reichmann., H.E. Wiegand. & L. Zgusta (Dir.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires : Ein internationales Handbuch zur Lexicographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*. Berlin/New-York : De Gruyter, p. 1010-1019.
- Hausmann, F.J. (1997). Tout est idiomatique dans les langues. Dans M. Martins-Baltar (Dir.), *La locution : entre langue et usages* (p. 277-290). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.
- Hausmann F.J., Reichmann, O., Wiegand, H.E., & Zgusta, L. (Dir.) (1989). *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires : Ein internationales Handbuch zur Lexicographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*. (Tome III). Berlin/New-York : De Gruyter.
- Hausmann, F.J., & Blumenthal, P. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. Dans P. Blumenthal, & F.J. Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus*,

dictionnaires. Langue française, (150), 3-13. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2006_num_150_2_6850

- Hoey, M. (2000). A world beyond collocation : new perspectives on vocabulary teaching. Dans M. Lewis (Dir.), *Teaching Collocation. Further Developments in the lexical Approach* (p. 224-245). Hove : Language Teaching Publications LTP.
- Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage. *Cahiers de l'ASDIFLE*, (6). Repéré à http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf.
- Howarth, P. (1998a). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), p. 24-44.
- Howarth, P. (1998b). The phrasology of learners' academic writing. Dans A.P. Cowie. (Dir.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (p. 161-186). Oxford : Oxford University Press.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use : Exploring Error Analysis*. London/ New York : Longman.
- Krzyżanowska, A. (2017). Innovations phraséologiques dans la presse écrite. Dans T., Muryn, & I., Novakova, *De la phraséologie aux genres textuels : état de recherche et perspectives méthodologiques. GERFLINT, Synergies Pologne* (14), 121-132.
- Lie, J., & Schmitt, N. (2010). The Development of Collocation Use in Academic Texts by Advanced L2 Learners : A Multiple Case Study Approach. Dans D. Wood (Dir.), *Perspectives on Formulaic Language : Acquisition and Communication* (p. 23-46). London/New York, Continuum.
- Kleiber, G. (2010). Proverbes : transparence et opacité. Dans S. Mejri, & G. Gross (Dir.), *Le parcours du sens : d'une langue à l'autre – Mélanges offerts à André Clas. Meta*, 55(1), 136-146. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/039608ar>
- Klein, J.R., & Rossari, C. (2003). Figement et variations en français de Belgique, de France, du Québec et de Suisse. *Linguisticae Investigationes*, 26(2), 203-214.
- Lagane, R. & Pinchon, J. (Dir.) (1972). *La norme. Langue française*, (16).
- Lamiroy, B. (2003). Les notions linguistiques de figement et de contrainte. *Linguisticae Investigatione*, 26(1), 1-14. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/248904594_Les_notions_linguistiques_de_figement_et_de_contrainte

- Lamiroy, B., & Klein, J.R. (2005). Le problème central du figement est le semi-figement. Dans A. Balibar-Mrabti, & C., Vaguer (Dir.), *Le semi-figement. LINX*, (53), 135-154. Repéré à <https://journals.openedition.org/linx/271>
- Lamiroy, B. (2008). Le figement : à la recherche d'une définition. *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, 85-99. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/303989371_Le_figement_a_la_recherche_d'une_definition
- Lamiroy, B., Klein, J.-R., Labelle, J., Leclère, C., Meunier, A., & Rossari, C. (2010). *Les expressions verbales figées de la francophonie*. Paris : OPHRYS.
- Laurens, M. (1999). La description des collocations et leur traitement dans les dictionnaires. Repéré à <http://www.vlrom.be/pdf/994colloc.pdf>.
- Le Fur, D. (Dir.) (2007). *Dictionnaire de combinaisons de mots : un dictionnaire unique pour trouver le bon mot*. Paris : Le Robert.
- Le Fur, D. (Dir.) (2011). *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires*. (2^{ème} éd.). Paris : Le Robert.
- Leeman, D. (2000). Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui*, (131), 42-52.
- Lewis, M. (Dir.) (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. Dans M. Lewis (Dir.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (p. 126-154). Hove : Language Teaching Publications LTP.
- Li, J., & Schmitt, N. (2010). The development of Collocation Use in Academic Texts by advanced L2 Learners : A Multiple Case Study Approach. Dans D. Wood (Dir.), *Perspectives on Formulaic Language : Acquisition and Communication* (p. 23-46). London/New York : Continuum.
- Luste-Chaâ, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en Français Langue Seconde (FLS) : conceptions et applications* (thèse de doctorat, Université Paul Verlaine).
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International.
- Martin, R. (1997). Sur les facteurs du figement lexical. Dans M. Martins-Baltar (Dir.), *La locution : entre langue et usages* (p. 291-305). Fontenay-aux-Roses : E.N.S. Editions.

- Martins-Baltar, M. (Dir.) (1995). *La locution en discours*. E.N.S Fontenay /Saint-Cloud, Paris : Didier-érudition.
- Martins-Baltar, M. (Dir.) (1997). *La locution entre langue et usages*. Fontenay-aux-Roses : E.N.S. Editions.
- Masseron, C. (Dir.) (2012). *Lexique et écriture. Pratiques*, (155-156). Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/2047>
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics : Method, Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McKeown, M.G., & Curtis, M.E. (Dir.) (2014). *The nature of vocabulary acquisition*. (2^e éd.). New York : Psychology Press.
- Meara, P. M. (1996). The Dimensions of Lexical Competence. Dans G. Grown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Dir.), *Competence and Performance in Language Learning* (p. 33-51). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mejri, S. (1997). Binarisme, dualité et séquences figées. Dans R. Martin (Dir.), *Les formes du sens : études de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin à l'occasion de ses 60 ans* (p. 249-256). Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mejri, S. (Dir.). (2003). *Le figement lexical. Cahiers de Lexicologie* (82).
- Mejri, S. (2003). Le figement lexical. Dans S. Mejri (Dir.), *Le figement lexical. Cahiers de Lexicologie* (82), 23-39.
- Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. Dans A. Balibar-Mrabti, & C. Vaguer, *Le semi-figement. LINX* (53), 183-196.
- Mejri, S., & Gross, G. (Dir.) (2010). *Le parcours du sens : d'une langue à l'autre – Mélanges offerts à André Clas. Meta*, 55(1). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n1-meta3696/>
- Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée* (92), 82-113.
- Mel'čuk, I. (s.d.). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais Repéré à <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhrasemes2011.pdf>
- Mel'čuk, I., & al. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

- Mel'čuk, I. & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Bruxelles : De boeck.
- Meunier, F., & Granger, S. (Dir.) (2008). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Miles, B.M., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.; traduit par M.H. Rispal). Paris/ Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Français 1^{ère} année secondaire : Projet de programme*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français : cycle primaire*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français : cycle moyen*.
- Mortureux, M.-F. (2001). *Lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Hamel, M.-J. et Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), 25-45. Repéré à www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/.../4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf
- Miquel, C. (2010). *Vocabulaire progressif du français : Niveau débutant. Avec 250 exercices*. CLE International.
- Miquel, C., & Goliot-Lété, A. (2011). *Vocabulaire Progressif du Français : Niveau intermédiaire. Avec 375 exercices*. CLE International.
- Mortureux, M.-F. (2003). Figement lexical et lexicalisation. Dans S. Mejri (Dir.), *Le figement lexical*. *Cahiers de Lexicologie* (82), 11-22.
- Mothe, J.-C. (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris: Hachette.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Muryn, T., & Novakova, I. (2017). De la phraséologie aux genres textuels : état de recherche et perspectives méthodologiques. *GERFLINT, Synergies Pologne* (14).

- Nation, I.S.P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2004). How learner corpus analysis can contribute to language teaching : A study of support verb and constructions. Dans G. Aston, S. Bernardini, & D. Stewart (Dir.), *Corpora and Language Learners* (p. 109-124), Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner Corpus*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Nicolas, C. (2014). Pour un apprentissage/ acquisition des collocations en Français Discipline Non Linguistique : Une approche méthodologique en phraséodidactique. Dans I. González-Rey (Dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (p. 171-191). Bruxelles : EME.
- Nisubire, P. (2003). Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde. *La lettre de l'AIRDF*, (33), 20-26. Doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1575>
- Novakova, I., & Tutin, A. (2009). *Le lexique des émotions*. Grenoble : ELLUG.
- Osborne, J. (2008). Phraseology effects as a trigger for errors in L2 English : the case of more advanced learners. Dans F. Meunier, & S. Granger (Dir.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Partington, A. (1998). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia. : John Benjamins Publishing Company.
- Petit, G. (2000). Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00464110/document>
- Petit, G. (2005). La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. Dans C. Vaguer, & B. Lavieu (Dir.), *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique* (p. 51-78). Namur : Presses universitaires de Namur. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/464112/filename/La_representation_du_verbe_dans_les_manuels_de_francais.pdf
- Péchoin, D. (Dir.) (1992). *Des idées aux mots, des mots aux idées*. (2^{ème} éd.). Paris : Larousse.

- Pochard, J.-Ch. (Dir.) (1994). *Profils d'apprenants : Actes du IXe colloque international. Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Polguère, A. (2000). *Notions de base en lexicologie*. Observatoire de Linguistique Sens-Texte (OLST), Université de Montréal (Québec). Repéré à http://www-clips.imag.fr/geta/User/christian.boitet/M2R-SLE-ILP/M2R-SLE-ILP_fr/Polgue%CC%80re-Manuel1080.pdf
- Polguère, A., & Mel'čuk, I. (2006). Dérivations sémantiques et collocations dans le DiCo/LAF. Dans P. Blumenthal, & F.J., Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaires. Langue française*, (150), 66-83. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-2-page-66.htm>
- Porquier, R., & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur- ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, (154), 29-36. Repéré <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85463/ATTACHMENT01>
- Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Puren, C. (2007). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Py, B. (1988). Didactique et modèles linguistiques. Dans J.-C. Beacco, & Chevalier, J.-C. (Dir.), *Didactique des langues : quelles interfaces. Etudes de Linguistique Appliquée*, (72), 7-14.
- Py, B. (1989). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, (15), 215-226. Repéré à http://doc.rero.ch/record/20107/files/Py_215-226.pdf
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. Dans R. Lagane, & J. Pinchon (Dir.), *La norme. Langue Française*, (16), 4-28. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1972_num_16_1_5701
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : OPHRYS.
- Reboul-Touré, S. (2000). L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires. *Le Français aujourd'hui*, (131), 77-86.

- Reboul-Touré, S. (2003). L'enseignement du lexique au collège. *Le français aujourd'hui*, (141), 123-128. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-123.htm>
- Ruwet, N. (1983). Du bon usage des expressions idiomatiques dans l'argumentation en syntaxe générative. *Revue québécoise de linguistique*, 13(1), 9-145. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/602507ar>
- Seretan, V. (2011). *Syntax-Based Collocation Extraction*. Dordrecht Heidelberg London New York : Springer.
- Siepmann, D. (2006). Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir. Dans P. Blumenthal, & F.J. Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaire. Langue française*, (150), 99-117. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-2-page-99.htm>
- Sinclair, J.-M. (1991). Collocation. Chapitre 8, dans *Corpus, concordance, collocation* (p. 109-121). Oxford : Oxford University Press. Repéré à https://www.academia.edu/16757872/SInclair_Corpus_Concordance_Collocation
- Soutet, O., Mejri, S., & Sfar, I. (Dir.) (2018). *La phraséologie : théories et applications*. Paris : Honoré Champion.
- Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie à la phraséodidactique : Etudes théoriques et pratiques*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego : Katowice.
- Sułkowska, M. (2018). Phraséodidactique et compétences phraséologiques : recherches, analyse et bilan des résultats. Dans O. Soutet, S. Mejri, & I. Sfar (Dir.) (2018). *La phraséologie : théories et applications*. Paris : Honoré Champion.
- Suso López, J. (2001). Les stratégies de communication. Chapitre 6, dans *Discours, énonciation et enseignement/apprentissage du FLE* (p. 4-43). Granada : METODO Ediciones. Repéré à <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/strategies.pdf>
- Svensson, M.H. (2004). *Critères de figement - L'identification des expressions figées en français contemporain* (thèse de doctorat, Umeå universitet, Suède). Repéré à <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:143138/FULLTEXT01.pdf>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Théophanous, O. & Perez-Bettan, A. (2018). Apport des séquences préfabriquées dans la fluence verbale en langue seconde / étrangère. In O. Soutet, S. Mejri, & I. Sfar (Dir.) (2018). *La phraséologie : théories et applications*. Paris : Honoré Champion.

- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/OphelieTremblayThese2009.pdf>
- Tremblay, O., & Polguère, A. (2014). Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique. 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014), Berlin, Allemagne, 1173-1188. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801383>
- Tréville, M.C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Trévisiol, P., & Vasiljevic, I. (2011). *Vocabulaire en action. Avancé avec 150 exercices*. CLE International.
- Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. Dans *Lexique : recherches actuelles. Revue française de linguistique appliquée, VII*, 7-25. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm>
- Tutin, A. (2004). Pour une modélisation dynamique des collocations dans les textes. *Actes d'EURALEX*, 207-219. Repéré à <https://euralex.org/publications/pour-une-modelisation-dynamique-des-collocations-dans-les-textes/>
- Tutin, A. (2008). For an extended definition of lexical collocations. *Actes d'EURALEX*, 1453-1460. Repéré à <https://euralex.org/publications/for-an-extended-definition-of-lexical-collocations/>
- Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. Dans D. Legallois, & A. Tutin (Dir.), *Vers une extension du domaine de la phraséologie. Langages*, (189), 47-63. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-47.htm>
- Veniard, M. (2012). Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexique et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours. *Pratiques* (155-156), 66-82. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/3465>
- Verlinde, S., Selva, T., & Binon, J. (2003). Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage : repérage, présentation et accès. Dans F. Grossmann, & A. Tutin (Dir.), *Les collocations. Analyse et traitement* (p. 105-115). Amsterdam : De Werelt.
- Verlinde, S., Binon, J., & Selva, T. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. Dans P. Blumenthal, & F.J. Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaires. Langue française*, (150), 84-98.

- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue étrangère AILE*, (1). Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/pdf/4845>
- Véronique, D. (1994). Des apprenants et des tâches communicatives ou faut-il établir des profils d'apprenants ? Dans J.-Ch. Pochard (Dir.), *Profils d'apprenants : Actes du IXe colloque international. Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* (p. 33-46). Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Viberg, Å. (2002). Basic Verbs in Second Language Acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 51-69. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-61.htm>
- Wood, D. (Dir.) (2010). *Perspectives on Formulaic Language : Acquisition and Communication*. London/New York : Continuum.
- Yuanwen, L. (2017). *A Corpus Study of Collocation in Chinese Lerner English*. London/ New York : Routledge.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Critères linguistiques de figement.....	24
Tableau 2.	Trois domaines de la phraséologie (González-Rey, 2015, p. 62).....	37
Tableau 3.	Quelques exemples de collocatifs adverbiaux associés aux adjectifs (Tutin & Grossman, 2002, p. 14-15).....	51
Tableau 4.	Types de déviations par patrons syntaxiques produites par l'apprenant (Nesselhauf, 2005, p. 218).....	83
Tableau 5.	Verbes particulièrement problématiques dans la collocation (Nesselhauf, 2005, p. 245)	88
Tableau 6.	Continuum acquisitionnel des SP (Forsberg, 2006, p. 80)	91
Tableau 7.	UP déviantes vs non déviantes dans les corpus non natifs et natifs (Bolly, 2011, p. 183)	108
Tableau 8.	Types de déviations phraséologiques non natives et natives (Bolly, 2011, p. 184)	108
Tableau 9.	Valeurs attribuées aux types de localisation de la déviance (Bolly, 2011, p. 190)	110-111
Tableau 10.	Lieux de déviations phraséologiques non natives et natives (Bolly, 2011, p. 188)	112
Tableau 11.	Analyse sémantique du collocatif et de la collocation entière	215-219
Tableau 12.	Liberté/ blocage paradigmatique : manifestation linguistique de la compositionnalité et la non compositionnalité	221-224
Tableau 13.	Notre typologie des erreurs relatives à l'encodage des collocations	249
Tableau 14.	Configurations syntaxiques des collocations produites analysées	267
Tableau 15.	Manipulations syntaxiques d'une même collocation en fonction du concept	271
Tableau 16.	Non correspondance entre la forme produite et le concept 6.b.	316-317
Tableau 17.	Non correspondance entre la forme produite et le concept 23.a.3.	317
Tableau 18.	Non correspondance entre la forme produite et le concept 12.a.	317
Tableau 19.	Taux de collocations correctes et incorrectes dans le corpus d'apprenants intermédiaires	333

Tableau 20.	Taux de collocations correctes et incorrectes dans le corpus d'apprenants avancés	333
Tableau 21.	Taux d'erreurs les plus fréquentes dans les deux corpus intermédiaire et avancé	335

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Répartition des 127 erreurs de combinatoire lexicale (Anctil, 2010, p. 260)	96
Figure 2.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l'enseignement du lexique (pourcentages)	141
Figure 3.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>polysémie/monosémie</i> au primaire (pourcentages)	142
Figure 4.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>polysémie/monosémie</i> au CEM (pourcentages)	142
Figure 5.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>polysémie/monosémie</i> au lycée (pourcentages)	143
Figure 6.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>sens propre/sens figuré</i> au primaire (pourcentages)	143
Figure 7.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>sens propre/sens figuré</i> au CEM (pourcentages)	144
Figure 8.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la dichotomie <i>sens propre/sens figuré</i> au lycée (pourcentages)	144
Figure 9.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>homonymie</i> au primaire (pourcentages)	145
Figure 10.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>homonymie</i> au CEM (pourcentages)	145
Figure 11.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>homonymie</i> au lycée (pourcentages)	146
Figure 12.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie exacte</i> au primaire (pourcentages)	146
Figure 13.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie exacte</i> au CEM (pourcentages)	147
Figure 14.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie exacte</i> au lycée (pourcentages)	147
Figure 15.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie approximative</i> au primaire (pourcentages)	148

Figure 16.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie approximative</i> au CEM (pourcentages)	148
Figure 17.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur la <i>synonymie approximative</i> au lycée (pourcentages)	148
Figure 18.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie exacte</i> au primaire (pourcentages)	149
Figure 19.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie exacte</i> au CEM (pourcentages)	149
Figure 20.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie exacte</i> au lycée (pourcentages)	150
Figure 21.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie approximative</i> au primaire (pourcentages)	150
Figure 22.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie approximative</i> au CEM (pourcentages)	151
Figure 23.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur l' <i>antonymie approximative</i> au lycée (pourcentages)	151
Figure 24.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur le <i>régime (transitivité/intransitivité)</i> au primaire (pourcentages)	152
Figure 25.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur le <i>régime (transitivité/intransitivité)</i> au CEM (pourcentages)	152
Figure 26.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur le <i>régime (transitivité/intransitivité)</i> au lycée (pourcentages)	153
Figure 27.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>actants sémantiques</i> au primaire (pourcentages)	153
Figure 28.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>actants sémantiques</i> au CEM (pourcentages)	154
Figure 29.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>actants sémantiques</i> au lycée (pourcentages)	154
Figure 30.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>collocations</i> au primaire (pourcentages)	155
Figure 31.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>collocations</i> au CEM (pourcentages)	155

Figure 32.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>collocations</i> au lycée (pourcentages)	156
Figure 33.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>expressions idiomatiques</i> au primaire (pourcentages)	156
Figure 34.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>expressions idiomatiques</i> au CEM (pourcentages)	157
Figure 35.	Disponibilité vs indisponibilité d'une formation explicite sur les <i>expressions idiomatiques</i> au lycée (pourcentages)	157
Figure 36.	Évaluation de la formation reçue sur la dichotomie <i>polysémie/monosémie</i> (pourcentages)	158
Figure 37.	Évaluation de la formation reçue sur la dichotomie <i>sens propre/sens figuré</i> (pourcentages)	159
Figure 38.	Évaluation de la formation reçue sur l' <i>homonymie</i> (pourcentages)	159
Figure 39.	Évaluation de la formation reçue sur la <i>synonymie</i> (pourcentages)	160
Figure 40.	Évaluation de la formation reçue sur l' <i>antonymie</i> (pourcentages)	160
Figure 41.	Évaluation de la formation reçue sur le <i>régime (transitivité/intransitivité)</i> (pourcentages)	161
Figure 42.	Évaluation de la formation reçue sur les <i>actants sémantiques</i> (pourcentages)	161
Figure 43.	Évaluation de la formation reçue sur les <i>collocations</i> (pourcentages)	162
Figure 44.	Évaluation de la formation reçue sur les <i>expressions idiomatiques</i> (pourcentages)	162
Figure 45.	Évaluation du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur les <i>expressions idiomatiques</i> (pourcentages)	163
Figure 46.	Évaluation du degré de connaissances sémantiques des apprenants sur les <i>expressions idiomatiques</i> (pourcentages)	164
Figure 47.	Évaluation du degré de connaissances grammaticales des apprenants sur les <i>expressions idiomatiques</i> (pourcentages)	165
Figure 48.	Évaluation du degré de connaissances pragmatiques des apprenants sur les <i>expressions idiomatiques</i> (pourcentages)	165
Figure 49.	Évaluation du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur les <i>collocations</i> (pourcentages)	168

Figure 50.	Évaluation du degré de connaissances sémantiques des apprenants sur les <i>collocations</i> (pourcentages)	168
Figure 51.	Évaluation du degré de connaissances grammaticales des apprenants sur les <i>collocations</i> (pourcentages)	169
Figure 52.	Évaluation du degré des connaissances pragmatiques des apprenants sur les <i>collocations</i> (pourcentages)	169
Figure 53.	Représentation syntaxique de la collocation <i>parler par énigmes</i>	202
Figure 54.	Représentation syntaxique de la collocation <i>parler à mots couverts</i>	203
Figure 55.	Représentation syntaxique de la collocation <i>répondre par l'affirmative</i>	203
Figure 56.	Analyse sous-collocationnelle de la collocation superposée <i>parler à mots couverts</i>	207
Figure 57.	Analyse sous-collocationnelle de la collocation superposée <i>parler par énigmes</i>	207-208
Figure 58.	Continuum libre-figé des collocations	213
Figure 59.	Répartition des écarts par grandes classes d'erreurs	263
Figure 60.	Répartition des erreurs systématiques par classe d'erreurs	263
Figure 61.	Répartition des erreurs lexicales (sous-classes de la classe <i>système lexical</i>)	264
Figure 62.	Parasitage des collocations <i>provoquer des conséquences</i> et <i>occasionner des résultats</i>	294
Figure 63.	Répartition des erreurs polylexicales (sous-classe de la classe <i>système lexical</i>)	301
Figure 64.	Répartition des erreurs grammaticales (sous-classe de la classe <i>système lexical</i>)	308
Figure 65.	Enchâssement de deux collocations restituées	327

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
SOMMAIRE	v
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	x
ملخص	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	01
1. Constat général et problématique du travail	02
2. Motivation et présentation de l'objet d'étude	06
3. Choix du corpus	08
4. Objectifs et intérêt de l'étude	09
5. Démarche méthodologique	11
6. Organisation du travail	14
CHAPITRE I : Délimitation du champ de la phraséologie	16
1. Esquisse de définition	17
2. Critères de figement	20
3. Critères de figement retenus pour notre étude	25
4. Variations terminologiques	29
5. Classement phraséologique	31
5.1. Typologie de Haussmann	31
5.2. Typologie de Mel'čuk	32
- Phrasèmes lexicaux et sémantico-lexicaux	32
- Phrasèmes sémantiquement compositionnels et non-compositionnels	33
5.2.1. Locutions	33
5.2.2. Collocations	34
5.2.3. Clichés	34
5.3. Typologie de González-Rey	35
5.3.1. Collocations	36
5.3.2. Expressions idiomatiques	36
5.3.3. Parémies	36
CHAPITRE II : La phraséologie collocationnelle	38
1. Apparition du concept « <i>collocations</i> »	39
2. Évolution du concept	41
2.1. Approche de la phraséologie collocationnelle au sens large	41
2.2. Approche de la phraséologie collocationnelle au sens restreint	46
2.2.1. L'aspect arbitraire de la collocation	47

2.2.2.	La transparence et le non-figement sémantique de la collocation	51
2.2.3.	Le caractère binaire de la collocation	52
2.2.3.1.	Les collocations segmentables ou réductibles	52
2.2.3.2.	Les collocations triparties irréductibles	52
2.2.4.	La dissymétrie des composants de la collocation et la notion de cooccurrence restreinte	53
3.	Prédominance de l'influence pragmatique sur la coapparition des constituants	54
3.1.	Institutionnalisation	54
3.1.1.	Fréquence ou récurrence d'emploi ?	56
3.1.1.1.	Fréquence d'emploi	56
3.1.1.2.	Récurrence d'emploi	56
3.2.	Dimension référentielle	58
3.3.	Le niveau de motivation	59
4.	Proposition de définition des collocations	62
CHAPITRE III : De la phraséologie à la phraséodidactique		63
1.	La compétence phraséologique comme composante principale de la compétence lexicale	64
2.	La didactique des collocations en anglais L2	69
2.1.	Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Howarth (1998b)	69
2.1.1.	Déviations collocationnelles produites par des LN	71
2.1.1.1.	Modifications grammaticales	72
2.1.1.2.	Substitutions lexicales	73
2.1.2.	Déviations collocationnelles produites par des LNN	75
2.1.2.1.	Modifications grammaticales	75
2.1.2.2.	Substitutions lexicales	76
2.2.	Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Nesselhauf (2005)	81
3.	La didactique des collocations en français L2	90
3.1.	Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Anctil (2010)	92
3.1.1.	Les collocations boiteuses ou inexistantes	92
3.1.2.	Le cas de non-respect des contraintes d'emploi du collocatif	93
3.1.3.	L'emploi d'un collocatif valable, mais qui ne correspond pas au sens visé	95
3.1.4.	Emploi d'un mauvais dérivé sémantique	95
3.2.	Analyse d'erreurs collocationnelles opérée par Bolly (2011)	96
3.2.1.	Déviations formelles	105
3.2.2.	Déviations contextuelles	106
3.2.3.	Déviations quantitatives	106
3.2.4.	Déviations mixtes	107
CHAPITRE IV : Autour de la norme et de la description de l'erreur : du concept <i>norme(s)</i> aux erreurs collocationnelles		115

1. La question de variations	116
2. La question de la norme	117
3. La diversité des types de normes	118
3.1.La norme descriptive	118
3.2.La norme prescriptive	119
3.3.Les normes pédagogiques	119
4. Aperçu rétrospectif sur la conception de l'erreur	121
4.1.L'analyse contrastive	121
4.2.L'analyse des erreurs	123
4.2.1. Constitution/ sélection du corpus d'analyse	124
4.2.2. Repérage de l'erreur	124
4.2.3. Description de l'erreur	125
4.2.4. Explication de l'erreur	128
4.3.Les travaux sur les interlangues	133
CHAPITRE V : Collecte et traitement des données issues du questionnaire	137
1. Modalités de la passation du questionnaire	138
2. La population	140
3. Présentation et analyse des résultats	140
3.1.Informations générales : présentation des résultats portant sur la disponibilité/indisponibilité de la formation explicite sur l'enseignement du lexique	141
3.1.1. Formation explicite sur le lexique	141
3.1.2. Formation explicite sur la dichotomie <i>polysémie/ monosémie</i> dans les trois paliers	141
3.1.2.1.Au primaire	141
3.1.2.2.Au CEM	142
3.1.2.3.Au lycée	142
3.1.3. Formation explicite sur la dichotomie <i>sens propre/ sens figuré</i> dans les trois paliers	143
3.1.3.1.Au primaire	143
3.1.3.2.Au CEM	143
3.1.3.3.Au lycée	144
3.1.4. Formation explicite sur <i>l'homonymie</i> dans les trois paliers	144
3.1.4.1.Au primaire	144
3.1.4.2.Au CEM	145
3.1.4.3.Au lycée	145
3.1.5. Formation explicite sur <i>la synonymie</i> dans les trois paliers	146
3.1.5.1.Formation explicite sur la <i>synonymie exacte</i>	146
3.1.5.1.1. Au primaire	146
3.1.5.1.2. Au CEM	146
3.1.5.1.3. Au lycée	147
3.1.5.2.Formation explicite sur <i>la synonymie approximative</i>	147

3.1.5.2.1.	Au primaire	147
3.1.5.2.2.	Au CEM	148
3.1.5.2.3.	Au lycée	148
3.1.6.	Formation explicite sur <i>l'antonymie</i> dans les trois paliers	149
3.1.6.1.	Formation explicite sur <i>l'antonymie exacte</i>	149
3.1.6.1.1.	Au primaire	149
3.1.6.1.2.	Au CEM	149
3.1.6.1.3.	Au lycée	149
3.1.6.2.	Formation explicite sur <i>l'antonymie approximative</i>	150
3.1.6.2.1.	Au primaire	150
3.1.6.2.2.	Au CEM	150
3.1.6.2.3.	Au lycée	151
3.1.7.	Formation explicite sur <i>le régime (transitivité et intransitivité)</i>	151
3.1.7.1.	Au primaire	151
3.1.7.2.	Au CEM	152
3.1.7.3.	Au lycée	152
3.1.8.	Formation explicite sur <i>les actants sémantiques</i> dans les trois paliers ...	153
3.1.8.1.	Au primaire	153
3.1.8.2.	Au CEM	153
3.1.8.3.	Au lycée	154
3.1.9.	Formation explicite sur <i>les collocations</i> dans les trois paliers	154
3.1.9.1.	Au primaire	154
3.1.9.2.	Au CEM	155
3.1.9.3.	Au lycée	155
3.1.10.	Formation explicite sur <i>les expressions idiomatiques</i> dans les trois paliers	156
3.1.10.1.	Au primaire	156
3.1.10.2.	Au CEM	156
3.1.10.3.	Au lycée	157
3.2.	Informations générales : présentation des résultats portant sur l'évaluation de la formation reçue	157
3.2.1.	Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie polysémie/ monosémie	158
3.2.2.	Evaluation de la formation reçue sur la dichotomie <i>sens propre/ sens figuré</i>	158
3.2.3.	Evaluation de la formation reçue sur <i>l'homonymie</i>	159
3.2.4.	Evaluation de la formation reçue sur <i>la synonymie</i>	159
3.2.5.	Evaluation de la formation reçue sur <i>l'antonymie</i>	160
3.2.6.	Evaluation de la formation reçue sur <i>le régime (transitivité et intransitivité)</i>	160
3.2.7.	Evaluation de la formation reçue sur <i>les actants sémantiques</i>	161
3.2.8.	Evaluation de la formation reçue sur <i>les collocations</i>	161
3.2.9.	Evaluation de la formation reçue sur <i>les expressions idiomatiques</i>	162

3.3. Informations particulières	162
3.3.1. Les expressions idiomatiques	163
3.3.1.1. Sont-elles composées de plusieurs mots ?	163
3.3.1.2. Ont-elles un autre nouveau sens ?	163
3.3.1.3. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?	165
3.3.1.4. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?	165
3.3.2. Les collocations	167
3.3.2.1. Sont-elles composées de plusieurs mots ?	167
3.3.2.2. Ont-elles un autre nouveau sens ?	168
3.3.2.3. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?	168
3.3.2.4. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?	169
4. Synthèse et discussion des résultats	170

CHAPITRE VI : Analyse descriptive des collocations à visée didactique : perspectives
d'intervention didactique sur la phraséologie collocationnelle 184

1. Motivation et objectifs de l'analyse descriptive des collocations	188
2. L'extraction des collocations : comment distinguer les unités polylexicales entre elles ? Pour une discrimination des unités polylexicales en discours	192
2.1. Unités polylexicales à fonction référentielle ou inférentielle ?	192
2.2. Fixité syntaxique vs. liberté syntaxique & substituabilité vs. non-substituabilité	196
3. Description morphosyntaxique des collocations à l'étude	199
3.1. Fonction grammaticale des formatifs d'une collocation et analyse distributionnelle	200
3.2. Identification de la base et du collocatif en catégories grammaticales	203
3.2.1. Collocation à base nominale et collocatif verbal	204
3.2.2. Collocation à base verbale et collocatif composé à fonctionnement adverbial	206
3.2.3. Collocations à base nominale composée et collocatif verbal	208
3.3. Caractéristiques de figement syntaxique des collocations à l'étude : perspectives phraséodidactiques	209
4. Description des spécificités lexico-sémantiques des collocations à l'étude et figement lexical : perspectives phraséodidactiques	213
4.1. Interprétation littérale du sens du collocatif et signification globale de la collocation	214
4.2. Liberté/blocage paradigmatique par (quasi-)synonymes	220

CHAPITRE VII : Présentation du corpus et méthodologie du travail 230

1. Description de la population	231
2. Constitution du corpus et méthodologie adoptée	233

1.1.1.4.Collocation valable mais inappropriée en contexte	297
1.1.1.5.Le cas d'utilisation d' une périphrase plutôt qu'une collocation précise	299
1.1.2. Polylexicalité	300
1.1.2.1.Absence d'une structure verbale figée et cooccurrence erronée	301
1.1.2.2.Défaut lexical (base/ collocatif)	306
1.1.3. Système grammatical de la collocation	307
1.1.3.1.Préposition erronée/ absence de la préposition	308
1.1.3.2.Classe de mots erronée	311
1.1.3.3.Déterminant erroné/ absence du déterminant	312
1.1.3.4.Syntaxe et actant(s) sémantique(s) erronés	313
1.2.Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif	316
1.3.Ecart par rapport à l'usage préférentiel	319
1.4.Ecart à multi-niveaux	321
2. Synthèse des résultats et esquisse explicative et comparative	330
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	343
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	349
LISTE DES TABLEAUX	366
LISTE DES FIGURES	368
TABLES DES MATIÈRES	372
ANNEXES	379
ANNEXE 1 Questionnaire adressé aux étudiants de première année	380
ANNEXE 2 Réponses de quelques étudiants au questionnaire	385
ANNEXE 3 Analyse des collocations extraites	435
ANNEXE 4 Test d'évaluation	516
ANNEXE 5 Fiche d'autoévaluation du public retenu	532
ANNEXE 6 Production des apprenants retenus	542
ANNEXE 7 Analyse des erreurs de production des collocations (par apprenant)	669

ANNEXES

ANNEXE 1 Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge _____

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées _____

Langues écrites _____

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées _____

Langues écrites _____

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) _____

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) _____

- En classe ? (Indiquez la fréquence) _____
- Autres : _____
(Indiquez la fréquence) _____

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie			
Sens propre/sens figuré			
Homonymie			
Synonymie	Exacte :	Exacte :	Exacte :
	Approximative :	Approximative :	Approximative :
Antonymie	Exacte :	Exacte :	Exacte :
	Approximative :	Approximative :	Approximative :
Régime (transitivité ; intransitivité)			
Actant sémantique			
Collocations			
Expressions idiomatiques			

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ;intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

ANNEXE 2 Réponses de quelques étudiants au questionnaire

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 22 ans

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe

Langues écrites _____

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées français, italien

Langues écrites français, italien

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) souvent

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) chez moi toujours

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) parfois *
- Autres : _____
(Indiquez la fréquence) chez moi à la maison

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	+		
Sens propre/sens figuré	-	+	+
Homonymie	+	+	+
Synonymie	Exacte : + Approximative :	Exacte : Approximative :	Exacte : Approximative :
Antonymie	Exacte : + Approximative :	Exacte : + Approximative :	Exacte : + Approximative :
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	+	+
Actant sémantique	-	+	+
Collocations	-	+	+
Expressions idiomatiques	-	+	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant → très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

*jusqu'à celles qui maitrise la langue de FLE qui
s'enche l'utilisent.*

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 24 ans

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe Algérienne

Langues écrites Française

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Française

Langues écrites Française

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) parfois

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) parfois

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) _____ *
- Autres : _____
(Indiquez la fréquence) _____

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie			
Sens propre/sens figuré			
Homonymie			
Synonymie	Exacte :	Exacte :	Exacte :
	Approximative :	Approximative :	Approximative :
Antonymie	Exacte :	Exacte :	Exacte :
	Approximative :	Approximative :	Approximative :
Régime (transitivité ; intransitivité)			
Actant sémantique			
Collocations			
Expressions idiomatiques			

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

3/5

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 23

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe

Langues écrites Arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Français, [Anglais]

Langues écrites (Anglais) //

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) rarement

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) pas du tout

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) rarement
- Autres : Les réseaux sociaux
(Indiquez la fréquence) parfois

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	+
Sens propre/sens figuré	-	-	-
Homonymie	-	-	+
Synonymie	Exacte : - Approximative : -	Exacte : - Approximative : -	Exacte : + Approximative : -
Antonymie	Exacte : - Approximative : -	Exacte : + Approximative : -	Exacte : + Approximative : -
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	-	-
Actant sémantique	-	-	-
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	-	+ -

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non » dites pourquoi.

ça dépend de la façon de raisonner, et de l'enseignement aussi
.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 20

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe

Langues écrites Arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Anglais, Français

Langues écrites Anglais, Français

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) 30%

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) 30%

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) 50%
- Autres : Communication par SMS
(Indiquez la fréquence) 70%

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	+
Sens propre/sens figuré	-	+	+
Homonymie	-	+	+
Synonymie	Exacte : +	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : +	Approximative : +	Approximative : +
Antonymie	Exacte : +	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : +	Approximative : +	Approximative : +
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	+	+
Actant sémantique	-	-	-
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	+	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	③	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	③	4	5
3- Homonymie	1	2	3	④	5
4- Synonymie	1	2	3	④	5
5- Antonymie	1	2	3	④	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	③	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	③	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

3/5

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 22

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe

Langues écrites Arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Français Anglais - Arabe

Langues écrites Français Anglais Arabe

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) Souvent

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) rarement

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) parfois
- Autres : /
(Indiquez la fréquence) /

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	+
Sens propre/sens figuré	-	-	+
Homonymie	+	-	+
Synonymie	Exacte : + Approximative : -	Exacte : + Approximative : -	Exacte : + Approximative : -
Antonymie	Exacte : + Approximative : -	Exacte : + Approximative : -	Exacte : - Approximative : -
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	+	-
Actant sémantique	-	-	+
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	-	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant → très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3 ✓	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3 ✓	4	5
3- Homonymie	1	2	3 ✓	4	5
4- Synonymie	1	2 ✓	3	4	5
5- Antonymie	1	2 ✓	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3 ✓	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3 ✓	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3 ✓	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

3/5

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 25 ans 8 mois

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées L'Arabe

Langues écrites L'arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées français

Langues écrites français

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) souvent

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) toujours

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) toujours *
- Autres : _____
(Indiquez la fréquence) _____

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	-
Sens propre/sens figuré	-	-	+
Homonymie	-	-	-
Synonymie	Exacte : -	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : -	Approximative : -
Antonymie	Exacte : -	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : -	Approximative : -
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	-	-
Actant sémantique	-	-	-
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	-	-

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 27

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe

Langues écrites Arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Français

Langues écrites Français

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) Souvent

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) Parfois

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) Parfois
- Autres : Sur les réseaux sociaux
(Indiquez la fréquence) Souvent

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	-	-
Sens propre/sens figuré	-	+	+
Homonymie	-	+	+
Synonymie	Exacte : - Approximative : -	Exacte : - Approximative : -	Exacte : + Approximative : +
Antonymie	Exacte : - Approximative : -	Exacte : - Approximative : -	Exacte : + Approximative : +
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	-	+
Actant sémantique	-	-	+
Collocations	-	+ -	+ -
Expressions idiomatiques	-	+ -	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 20 ans

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées Arabe, chawi

Langues écrites arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées français, anglais

Langues écrites français, anglais

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) parfois

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) rarement

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) parfois
- Autres :
(Indiquez la fréquence)

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	+
Sens propre/sens figuré	-	+	+
Homonymie	-	+	+
Synonymie	Exacte : -	Exacte : -	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : -	Approximative : +
Antonymie	Exacte : -	Exacte : -	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : -	Approximative : +
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	+	+
Actant sémantique	-	-	+
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	-	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ;intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 21 ans.

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées L'Algérien dialectal

Langues écrites Arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées Anglais, Français

Langues écrites Anglais, Français

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) 20%

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) _____

- En classe ? (Indiquez la fréquence) 90%
- Autres : Des personnes virtuelles sur les réseaux sociaux
(Indiquez la fréquence) 60%

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	-	+	+
Sens propre/sens figuré	-	+	+
Homonymie	-	+	+
Synonymie	Exacte : -	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : +	Approximative : +
Antonymie	Exacte : +	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : -	Approximative : +	Approximative : +
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	+	+
Actant sémantique	-	-	-
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	-	-

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant —————> très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	✓3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	✓3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	✓4	5
4- Synonymie	1	✓2	3	4	5
5- Antonymie	1	✓2	3	4	5
6- Régime (trans. ;intrans.)	1	2	✓3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui Non Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

..... Elles ne seraient plus des expressions idiomatiques.....

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

4/5

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

Questionnaire adressé aux étudiants de première année

Dans le cadre de notre travail de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

(I) INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Âge 19 ans

3. Langue(s) maternelle(s) :

Langues parlées arabe

Langues écrites arabe

4. Autres langues (pendant votre parcours scolaire) :

Langues parlées français anglais

Langues écrites français anglais

5. Lequel de vos parents est francophone ?

Aucun

le père

la mère

les deux

6. Vous parle(nt) t-il(s)/elle en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

7. Faites-vous des lectures et/ou regardez-vous des émissions télévisées en français ?

Toujours

souvent

parfois

rarement

pas du tout

8. Parlez-vous français :

- Entre ami(e)s ? (Indiquez la fréquence) rarement

- Chez vous ? (Indiquez la fréquence) souvent

1/5

- En classe ? (Indiquez la fréquence) Parfois
- Autres : /
(Indiquez la fréquence) _____

9.

a) Avez-vous reçu une formation explicite sur l'enseignement du lexique du FLE ?

Oui

Non

b) Le tableau inséré ci-dessous porte sur quelques-uns des aspects fondamentaux de l'enseignement du lexique. Si vous avez répondu « oui » à la question 10 a, mettez dans la case correspondante (+) pour signaler la disponibilité de la formation et (-) pour l'indisponibilité de la formation :

Type de tâches menées en classe	Ecole primaire	CEM	Lycée
Polysémie/monosémie	+	+	+
Sens propre/sens figuré	+	+	+
Homonymie	+	+	+
Synonymie	Exacte : +	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : +	Approximative : +	Approximative : +
Antonymie	Exacte : +	Exacte : +	Exacte : +
	Approximative : +	Approximative : +	Approximative : +
Régime (transitivité ; intransitivité)	-	-	+
Actant sémantique	+	+	+
Collocations	-	-	-
Expressions idiomatiques	-	+	+

2/5

c) En cas de disponibilité de la formation, sur une échelle allant de 1 à 5 (le chiffre 1 correspond à « non satisfaisant », le chiffre 5 à « très satisfaisant »), quelle note donneriez-vous à la formation que vous avez reçue sur :

	Non satisfaisant → très satisfaisant				
1- Polysémie/monosémie	1	2	3	4	5
2- Sens propre/sens figuré	1	2	3	4	5
3- Homonymie	1	2	3	4	5
4- Synonymie	1	2	3	4	5
5- Antonymie	1	2	3	4	5
6- Régime (trans. ; intrans.)	1	2	3	4	5
7- Actant sémantique	1	2	3	4	5
8- Collocations	1	2	3	4	5
9- Expressions idiomatiques	1	2	3	4	5

(II) INFORMATIONS PARTICULIÈRES

1- Selon vous, les expressions idiomatiques:

A. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

B. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

• Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....

3/5

C. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

D. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non » dites pourquoi.

.....
.....

2- Selon vous, les collocations :

E. Sont-elles composées de plusieurs mots ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

F. Ont-elles un autre nouveau sens ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

G. Sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux (comme les déterminants, les prépositions) ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

H. Sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si vous répondez « non », dites pourquoi.

.....
.....

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir participé à l'enquête.

ANNEXE 3 Analyse des collocations extraites

Composition des collocations

Collocations à composition simple	Collocations à composition syntagmatique
1- Donner connaissance	1- Aller droit au but
2- Faire le silence	2- Parler à mots couverts
3- Garder un secret	3- Débiter son chapelet de reproches
4- Jouer un tour	4- Soulever un concert d'applaudissements
5- Hausser les épaules	
6- Hausser les sourcils	
7- Appeler/attirer l'attention	
8- Faire (un) signe	
9- Faire allusion	
10- Faire des allusions	
11- Entretenir l'ambiguïté	
12- Donner le signal	
13- Laisser planer le doute	
14- Lever une ambiguïté	
15- Tirer des conclusions	
16- Prêter des intentions	
17- Faire une erreur	
18- Détourner le sens	
19- Prendre la parole	
20- Echanger des paroles	
21- Adresser la parole	
22- Donner la parole	
23- Rompre le silence	
24- Couper la parole	
25- Lâcher un/des cris	
26- Elever la voix	
27- Elever la voix	
28- Pousser une gueulante	
29- Echanger des paroles	

<p>30- Nouer une conversation</p> <p>31- Lier (une/la) conversation</p> <p>32- Avoir de la conversation</p> <p>33- Faire de l'effet</p> <p>34- Faire impression</p> <p>35- Garder le silence</p> <p>36- Ne dire, ne pas piper, ne pas souffler mot</p> <p>37- Imposer le silence</p> <p>38- Poser une question</p> <p>39- Soulever une question</p> <p>40- Faire question</p> <p>41- Poser (un) problème</p> <p>42- Donner/fournir une réponse</p> <p>43- Donner la solution</p> <p>44- Trouver la solution</p> <p>45- Donner/prodiguer des/un conseil(s)</p> <p>46- Donner son avis/opinion</p> <p>47- Faire la morale</p> <p>48- Faire la leçon</p> <p>49- Donner des leçons</p> <p>50- Demander conseil</p> <p>51- Prendre conseil</p> <p>52- Prendre l'/un avis</p> <p>53- Suivre un conseil</p> <p>54- Adopter un avis</p> <p>55- Porter/émettre un jugement</p> <p>56- Faire la critique</p> <p>57- Partager un avis</p> <p>58- Donner son accord</p> <p>59- Avoir un avis (opposé)</p> <p>60- Faire/émettre une objection</p> <p>61- Emettre une protestation</p>	
--	--

<p>62- Couvrir un évènement</p> <p>63- Etablir la communication</p> <p>64- Installer une ligne</p> <p>65- Donner de ses nouvelles</p> <p>66- Accuser réception</p> <p>67- Chanter les louanges</p> <p>68- Vanter les mérites</p> <p>69- Ne pas tarir d'éloges</p> <p>70- Décerner des éloges</p> <p>71- Battre/claquer des mains</p> <p>72- Faire des reproches</p> <p>73- Faire des observations</p> <p>74- Faire honte</p> <p>75- Chercher (des) noises</p> <p>76- Etre en contact</p> <p>77- Ne pas tirer à conséquence</p> <p>78- Manquer de clarté</p> <p>79- Se mettre d'accord</p> <p>80- Mettre d'accord</p> <p>81- Etre du même avis</p> <p>82- Arriver à une entente</p> <p>83- Répondre par l'affirmative</p> <p>84- Ne pas être d'accord</p> <p>85- Etre en désaccord</p> <p>86- Passer à la télévision</p> <p>87- Passer à la radio</p> <p>88- Etre en ligne</p> <p>89- Cligner de l'œil</p> <p>90- Jouer sur les mots</p> <p>91- Parler par énigmes</p> <p>92- Porter à la connaissance</p> <p>93- Induire en erreur</p> <p>94- Tourner en plaisanterie</p>	
---	--

95- Mettre sous presse	
96- Assaillir de questions	
97- Accabler de louanges	
98- Couvrir de louanges	
99- Accabler de reproches	
100- Fusiller de critiques	
101- Eclairer de ses conseils	

Identification de la base et du collocatif en catégories grammaticales par paradigme syntaxique

1. Collocation à base nominale et collocatif verbal

a. V + N

	Collocatif	Base
	Verbe	Nom
1- Donner connaissance	Donner	Connaissance
2- Faire signe	Faire	Signe
3- Faire allusion	Faire	Allusion
4- Lier conversation	Lier	Conversation
5- Faire impression	Faire	Impression
6- Ne dire, ne pas piper, ne pas souffler mot	Ne dire, ne pas piper, ne pas souffler	Mot
7- Faire question	Faire	Question
8- Poser problème	Poser	Problème
9- Demander conseil	Demander	Conseil
10- Prendre conseil	Prendre	Conseil
11- Accuser réception	Accuser	Réception
12- Faire honte	Faire	Honte
13- Chercher noise(s)	Chercher	Noise(s)

b. V + Dét + N

	Collocatif	Déterminant	Base
	Verbe		Nom
1-Faire le silence	Faire	Le	Silence
2-Garder un secret	Garder	Un	Secret
3-Jouer un tour	Jouer	Un	Tour
4-Hausser les épaules	Hausser	Les	Epaules
5-Hausser les sourcils	Hausser	Les	Sourcils
6-Appeler/attirer l'attention	Appeler/attirer	L'	Attention
7-Faire des allusions	Faire	Des	Allusions
8-Entretenir l'ambiguïté	Entretenir	L'	Ambiguïté
9-Donner le signal	Donner	Le	Signal
10-Laisser planer le doute	Laisser planer	Le	Doute
11-Lever une ambiguïté	Lever	Une	Ambiguïté
12-Tirer des conclusions	Tirer	Des	conclusions
13-Prêter des intentions	Prêter	Des	Intentions

14-Faire une erreur d'interprétation	Faire	Une	Erreur (d'interprétation)
15-Détourner le sens	Détourner	Le	Sens
16-Prendre la parole	Prendre	La	Parole
17-Echanger des paroles	Echanger	Des	Paroles
18-Adresser la parole	Adresser	La	Parole
19-Donner la parole	Donner	La	Parole
20-Rompre le silence	Rompre	Le	Silence
21-Couper la parole	Couper	La	Parole
22-Lâcher un/des cri(s)	Lâcher	Un/des	Cri(s)
23-Elever la voix	Elever	La	Voix
24-Elever la voix	Elever	La	Voix
25-Pousser une gueulante	Pousser	Une	Gueulante
26-Echanger des propos	Echanger	Des	Propos
27-Nouer une conversation	Nouer	Une	Conversation
28-Avoir de la conversation	Avoir	De la	Conversation
29-Faire de l'effet	Faire	De l'	Effet
30-Garder le silence	Garder	Le	Silence
31-Imposer le silence	Imposer	Le	Silence
32-Poser une question	Poser	Une	Question
33-Soulever une question	Soulever	Une	Question
34-Donner/fournir une réponse	Donner/fournir	Une	Réponse
35-Donner la solution	Donner	La	Solution
36-Trouver la solution	Trouver	La	Solution
37-Donner/prodiguer des/un conseil(s)	Donner/prodiguer	Des/un	Conseil(s)
38-Donner son avis/opinion	Donner	Son	Avis
39-Faire la morale	Faire	La	Morale
40-Faire la leçon	Faire	La	Leçon
41-Donner des leçons	Donner	Des	Leçons
42-Prendre l'/un avis	Prendre	L'/un	Avis
43-Suivre un conseil	Suivre	Un	Conseil
44-Adopter un avis	Adopter	Un	Avis
45-Porter/émettre un jugement	Porter/émettre	Un	Jugement

46-Faire la critique	Faire	La	Critique
47-Partager un avis	Partager	Un	Avis
48-Donner son accord	Donner	Son	Accord
49-Avoir un avis opposé	Avoir	Un	Avis
50-Faire/émettre une objection	Faire/émettre	Une	Objection
51-Emettre une protestation	Emettre	Une	Protestation
52-Couvrir un événement	Couvrir	Un	Événement
53-Etablir la communication	Etablir	La	Communication
54-Installer une ligne	Installer	Une	Ligne
55-Donner de ses nouvelles	Donner	De ses	Nouvelles
56-Chanter les louanges	Chanter	Les	Louanges
57-Vanter les mérites	Vanter	Les	Mérites
58-Ne pas tarir d'éloges	Ne pas tarir	D'	Eloges
59-Décerner des éloges	Décerner	Des	Eloges
60-Battre/claquer des mains	Battre/claquer	Des	Mains
61-Faire des reproches	Faire	Des	Reproches
62-Faire des observations	Faire	Des	Observations

c. V + Prép + N

	Collocatif		Base
	Verbe	Préposition	Nom
1-Être en contact	être	en	contact
2-Ne pas tirer à conséquence	Ne pas tirer	à	conséquence
3-Manquer de clarté	manquer	de	clarté
4-Se mettre d'accord	se mettre	d'	accord
5-Ne pas être d'accord	ne pas être	d'	accord
6-Être en désaccord	être	en	désaccord
7-Être en ligne	être	En	ligne

d. V + Prép + Dét + N

	Collocatif			Base
	Verbe	Préposition	Déterminant	Nom
1-Aller droit au but	aller (droit)	à	le	but
2-Être du même avis	être	de	le (même)	avis
3-Arriver à une entente	arriver	à	une	entente
4-Passer à la télévision	passer	à	la	télévision
5-Passer à la radio	passer	à	la	radio
6-Cligner de l'œil	cligner	de	l'	œil
7-Jouer sur les mots	jouer	sur	les	mots

e. V. + N (COD libre) + Prép. + N

	Collocatif			Base
	Verbe	Nom (COD libre)	Préposition	Nom
1-Mettre d'accord	mettre	qqn	d'	accord
2-Induire en erreur	induire	qqn	en	erreur
3-Tourner en plaisanterie	tourner	qqch	en	plaisanterie
4-Mettre sous presse	mettre	qqch	sous	presse
5-Assaillir de questions	assaillir	qqn	de	questions
6-Accabler de louanges	accabler	qqn	de	louanges
7-Couvrir de louanges	couvrir	qqn	de	louanges
8-Accabler de reproches	accabler	qqn	de	reproches
9-Fusiller de critiques	fusiller	qqn	de	critiques

f. V. + N (COD libre) + Prép.+ Dét.+ N

	Collocatif				Base
	Verbe	Nom (COD libre)	Préposition	Déterminant	Nom
1-Porter à la	porter	qqch	à	la	connaissance

connaissance					
2-Eclairer de ses conseils	éclairer	qqn	de	ses	conseils

2. Collocations à base verbale et collocatif composé à fonctionnement adverbial

a. V + Prép + N

	Base	Collocatif composé	
	Verbe	Préposition	Nom
1-Parler par énigmes	parler	par	énigmes

b. V + Prép + N + Adj

	Base	Collocatif composé		
	Verbe	Préposition	Nom	Adjectif
1-Parler à mots couverts	parler	à	mots	couverts

c. V + Prép + Dét + N

	Base	Collocatif composé		
	Verbe	Préposition	Déterminant	Nom
1-Répondre par l'affirmative	répondre	par	l'	affirmative

3. Collocation à base nominale composée et collocatif verbal

V. + Dét. + N. + Prép.(de) + N.

	Collocatif	Base nominale composée				
		Verbe	Déterminant	Nom	Préposition (de)	Nom
1-Débiter son chapelet reproches	son de	débiter	son	chapelet	de	reproches
2-Soulever un concert	un	soulever	un	concert	d'	applaudissements

concert d'applaudissements					
-------------------------------	--	--	--	--	--

Figement syntaxique des collocations

	Alternances syntaxiques	Variations morphologiques	Modifieur adjectival	Degré de figement syntaxique
1-Avoir de la conversation	-	-	-	Total
2-Faire question	-	-	-	Total
3-Battre/ claquer des mains	-	-	-	Total
4-Aller droit au but	-	-	-	Total
5-Se mettre d'accord	-	-	-	Total
6-Ne pas être d'accord	-	-	-	Total
7-Être en ligne	-	-	-	Total
8-Donner connaissance de qqch à qqn	+	-	-	Partiel
9-Appeler/ attirer	+	-	+	Partiel

l'attention de qqn				
10-Prendre la parole	+	-	+	Partiel
11-Echanger des paroles	+	-	+	Partiel
12-Adresser la parole	+	-	-	Partiel
13-Donner la parole	+	-	+	Partiel
14-Couper la parole	+	-	-	Partiel
15-Elever la voix (2)	+	-	-	Partiel
16-Echanger des propos	+	-	+	Partiel
17-Faire (de l') effet	+	-	+	Partiel
18-Faire impression	+	-	+	Partiel
19-Ne dire mot, ne pas piper, ne pas souffler mot	+	-	+	Partiel
20-Faire la morale	+	-	+	Partiel
21-Faire la leçon	+	+ (des leçons de moral)	+	Total

		– (les leçons)		Partiel
22-Donner son accord	+	–	+	Partiel
23-Donner de ses nouvelles	+	–	+	Partiel
24-Accuser réception	+	–	–	Partiel
25-Faire des observations	+	–	+	Partiel
26-Faire honte	+	–	–	Partiel
27-Chercher (des) noise(s)	+	+	–	Partiel
28-Être en contact	+	–	+	Partiel
29-Ne pas tirer à conséquence	–	–	+	Partiel
30-Manquer de clarté	+	–	+	Partiel
31-Être du même avis	–	–	+	Partiel
32-Répondre par l'affirmative	+	–	–	Partiel
33-Être en désaccord	–	–	+	Partiel
34-Passer à la	+	–	+	Partiel

télévision				
35-Passer à la radio	+	-	+	Partiel
36-Jouer sur les mots	+	-	-	Partiel
37-Parler à mots couverts	+	-	-	Partiel
38-Parler par énigmes	+	-	-	Partiel
39-Mettre d'accord	+	-	-	Partiel
40-Porter à la connaissance	+	-	-	Partiel
41-Induire en erreur	+	-	-	Partiel
42-Tourner en plaisanterie	+	-	-	Partiel
43-Mettre sous presse	+	-	-	Partiel
44-Assaillir de questions	+	-	+	Partiel
45-Accabler de louanges	+	-	+	Partiel
46-Couvrir de louanges	+	-	+	Partiel
47-Accabler de	+	-	+	Partiel

reproches				
48-Fusiller de critiques	+	-	+	Partiel
49-Eclairer de ses conseils	+	-	+	Partiel
50-Débiter son chapelet de reproches	+	-	+	Partiel
51-Soulever un concert d'applaudissements	+	-	+	Partiel
52-Faire le silence	+	+	+	Aucun
53-Garder un secret	+	+	+	Aucun
54-Jouer un tour	+	+	+	Aucun
55-Hausser les épaules	+	+	+	Aucun
56-Hausser les sourcils	+	+	+	Aucun
57-Faire (un) signe	+	+	+	Aucun
58-Faire allusion	+	+	+	Aucun
59-Faire des allusions	+	+	+	Aucun
60-Entretenir	+	+	+	Aucun

l'ambiguïté				
61-Donner le signal	+	+	+	Aucun
62-Laisser planer le doute	+	+	+	Aucun
63-Lever une ambiguïté	+	+	+	Aucun
64-Tirer des conclusions	+	+	+	Aucun
65-Prêter des intentions	+	+	+	Aucun
66-Faire une erreur d'interprétation	+	+	+	Aucun
67-Détourner le sens	+	+	+	Aucun
68-Rompre le silence	+	+	+	Aucun
69-Lâcher un cri	+	+	+	Aucun
70-Élever la voix (1)	+	+	+	Aucun
71-Pousser une gueulante	+	+	+	Aucun
72-Nouer une conversation	+	+	+	Aucun

73-Lier (une/la) conversation	+	+	+	Aucun
74-Garder le silence	+	+	+	Aucun
75-Imposer le silence	+	+	+	Aucun
76-Poser une question	+	+	+	Aucun
77-Soulever une question	+	+	+	Aucun
78-Poser (un) problème	+	+	+	Aucun
79-Donner/fournir une réponse	+	+	+	Aucun
80-Donner la solution	+	+	+	Aucun
81-Trouver la solution	+	+	+	Aucun
82- Donner/prodiguer des/un conseil(s)	+	+	+	Aucun
83-Donner son avis/ opinion	+	+	+	Aucun
84-Donner des	+	+	+	Aucun

leçons				
85-Demander conseil	+	+	+	Aucun
86-Prendre conseil	+	+	+	Aucun
87-Prendre l'/un avis	+	+	+	Aucun
88-Suivre un conseil	+	+	+	Aucun
89-Adopter un avis	+	+	+	Aucun
90-Porter/émettre un jugement	+	+	+	Aucun
91-Faire la critique	+	+	+	Aucun
92-Partager un avis	+	+	+	Aucun
93-Avoir un avis opposé	+	+	+	Aucun
94-Faire/émettre une objection	+	+	+	Aucun
95-Émettre une protestation	+	+	+	Aucun
96-Couvrir un événement	+	+	+	Aucun
97-Établir la communication	+	+	+	Aucun
98-Installer une	+	+	+	Aucun

ligne				
99-Donner de ses nouvelles	+	+	+	Aucun
100-Chanter les louanges	+	+	+	Aucun
101-Vanter les mérites	+	+	+	Aucun
102-Ne pas tarir d'éloges	+	+	+	Aucun
103-Décerner des éloges	+	+	+	Aucun
104-Faire des reproches	+	+	+	Aucun
105-Arriver à une entente	+	+	+	Aucun
106-Cligner de l'œil	+	+	+	Aucun

Description des spécificités lexico-sémantiques des collocations à l'étude et figement lexical : perspectives phraséodidactiques

1. Interprétation littérale du sens du collocatif et signification globale de la collocation

La collocation	Le sens de la lexie verbale (collocatif verbal)	Le sens de la collocation (lexie nominale + lexie verbale)
Donner connaissance	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à	Informé.

	quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on a soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	
Faire le silence	Faire (v.t.): Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.	Être discret.
Garder un secret	Garder (v.t.) : Surveiller quelqu'un, un animal pour les protéger, prendre soin d'eux, veiller sur eux ; Empêcher quelqu'un de sortir d'un lieu, de s'en aller ; détenir	Être discret
Jouer un tour	Jouer (v.t.) : Participer à une compétition sportive ; Participer à une partie d'un jeu de société ; S'efforcer de réussir un contrat, un coup, etc., au cours d'une partie	Mystifier, tromper quelqu'un
Hausser les épaules	Hausser (v.t.) : Porter quelque chose à un	Les lever en signe d'indifférence

	niveau plus élevé, plus haut ; Augmenter la hauteur de quelque chose, surélever	
Hausser les sourcils	Hausser (v.t.) : Porter quelque chose à un niveau plus élevé, plus haut ; Augmenter la hauteur de quelque chose, surélever	Les lever en signe d'étonnement ou pour montrer son mécontentement.
Appeler/attirer l'attention	1-Appeler (v.t.) : Héler, interpeller quelqu'un, attirer son attention par une parole, un cri, un signal sonore ; Inviter quelqu'un, un animal à venir près de soi, convoquer quelqu'un ou faire venir quelque chose quelque part, au moyen d'un signe verbal ou autre, d'un message, d'un ordre, etc. 2-Attirer (v.t.) : Exercer sur quelque chose une action physique qui le fait venir à soi, qui le fait se rapprocher ; En parlant de certaines choses, exercer sur quelqu'un une action qui tend à l'amener à elles	Signaler à quelqu'un particulièrement quelque chose ; se signaler, se remarquer, en parlant de quelque chose

Faire (un) signe	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	prendre contact ou rendez-vous avec quelqu'un, se manifester pour le rencontrer.
Faire (des) allusion (s)	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Parler indirectement de quelqu'un, de quelque chose ou y faire référence rapidement.
Entretenir l'ambiguïté	Entretenir (v.t.) : Tenir dans un état constant, garder à la même intensité en alimentant, en prenant certaines mesures.	[L'obj. désigne un sentiment ou un état d'esprit] le faire durer en soi ou chez les autres. (https://www.cnrtl.fr/definition/entretenir)
Donner le signal	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un	Signe convenu par lequel quelqu'un donne une information, un avertissement à quelqu'un, indique à quelqu'un le moment de faire quelque chose.
Laisser planer le doute	Planer (laisser planer qqch) (v.i.) : En parlant de l'oiseau, se	Laisser le doute subsister dans les esprits.

	<p>soutenir dans les airs, voler les ailes étendues, et quasi immobiles ;</p> <p>En parlant d'un planeur ou d'un avion qui vole avec ses moteurs arrêtés ou très ralentis, évoluer sous la seule sollicitation de son poids et des forces aérodynamiques.</p>	
Lever une ambiguïté	<p>Lever (v.t.) : (Faire) bouger, déplacer quelque chose de bas en haut, faire passer ce qui était à l'horizontale ou penché à l'oblique ou à la verticale et (plus rare) inversement.</p>	Mettre au clair
Tirer des conclusions	<p>Tirer (v.t.) : Exercer une force, un effort sur quelque chose de manière à l'allonger, à augmenter sa surface ; Amener après soi; traîner, derrière soi, en se déplaçant dans le même mouvement.</p>	Obtenir, parvenir à, par un effort, une démarche de l'esprit par déduction, raisonnement ; inférer, conclure.
Prêter des intentions	<p>Prêter (v.t.) : Mettre à la disposition de quelqu'un quelque chose que l'on possède, pour un temps limité</p>	Attribuer à quelqu'un, sans raison fondée et souvent à tort, un caractère, un trait, un acte, une pensée.

Faire une erreur d'interprétation	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Mal interpréter.
Détourner le sens	Détourner (v.t.) : Écarter de la voie suivie ou à suivre.	Comprendre de travers (un texte) ; lui donner une signification qui s'écarte du sens véritable.
Prendre la parole	Prendre (v.t.) : Attraper un animal, se rendre maître d'un lieu, arrêter, faire prisonnier quelqu'un ; Toucher quelque chose, quelqu'un, un animal, le saisir, le tenir, le porter, etc.	Commencer à parler ; Parler en public, prononcer une allocution, un discours.
Échanger des paroles	Échanger (v.t.) : Donner une chose et en recevoir une autre en contrepartie.	Dialoguer
Adresser la parole	Adresser (v.t.) : Faire parvenir quelque chose à quelqu'un, le lui envoyer directement	Parler à quelqu'un
Donner la parole	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même	Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple)

	acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un	
Rompre le silence	Rompre (v.t.) : Séparer d'un seul coup en deux ou plusieurs parties une chose solide et rigide.	Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant.
Couper la parole	Couper (v.t.) : Rompre un corps continu par l'intervention d'un instrument tranchant.	Interrompre quelqu'un qui parle
Lâcher un/des cri(s)	Lâcher (v.t.) : Rendre moins serré, tenir moins tendu.	Crier
Élever la voix (1)	Élever (v.t.) : [La notion dominante est celle d'une hauteur bien en vue ou d'un accroissement de valeur] Faire monter quelque chose, ou plus rarement quelqu'un, d'un niveau à un autre situé plus haut, de manière qu'elle soit bien ou mieux en vue ou qu'elle acquière une valeur supérieure.	Parler plus haut, plus fort
Élever la voix/ le ton (2)	Élever (v.t.) : [La notion dominante est celle d'une	Parler avec suffisance ou autorité

	<p>hauteur bien en vue ou d'un accroissement de valeur]</p> <p>Faire monter quelque chose, ou plus rarement quelqu'un, d'un niveau à un autre situé plus haut, de manière qu'elle soit bien ou mieux en vue ou qu'elle acquière une valeur supérieure.</p>	
Pousser une gueulante	Pousser (v.t.) : Exercer une pression physique pour provoquer un déplacement.	Crier de colère
Échanger des propos	Échanger (v.t.) : Donner une chose et en recevoir une autre en contrepartie.	Discuter, s'entretenir
Nouer une conversation/ lier conversation	<p>1-Nouer (v.t.) : Faire un noeud à (un fil, un ruban).</p> <p>2-Lier (v.t.) : Entourer quelque chose ou quelqu'un en serrant avec un lien (pour réunir deux ou plusieurs éléments de même nature, assurer la cohésion des parties d'un tout, empêcher une action ou un mouvement).</p>	Discuter, s'entretenir
Avoir de la conversation	Avoir (v.t.) : En parlant de	Habilité à discuter des sujets divers et à

	quelqu'un, posséder quelque chose, en disposer, subir, atteindre, obtenir quelque chose, éprouver tel sentiment, présenter telle caractéristique	animer une conversation intéressante
Faire (de l') effet	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression.
Faire impression	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer	Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression.
Garder le silence	Garder (v.t.) : Surveiller quelqu'un, un animal pour les protéger, prendre soin d'eux, veiller sur eux ; Empêcher quelqu'un de sortir d'un lieu, de s'en aller ; détenir	Se taire
Ne dire, ne pas piper, ne pas souffler mot	1-Dire (v.t.) : Énoncer un propos par la parole physiquement articulée avec l'intention de le communiquer	Se taire, garder le silence

	<p>et d'appeler éventuellement une réponse ou une réaction.</p> <p>2-Piper (v.intr.): [Le suj. désigne un oiseau] Pousser un petit cri.</p> <p>3-Souffler (v.t.): Diriger un souffle d'air sur quelque chose qui brûle, de façon à l'éteindre</p>	
Imposer le silence	<p>Imposer (v.t.): [Le suj. désigne un animé] . <i>Vx</i> ou <i>littér.</i> Poser (sur quelqu'un ou quelque chose).</p>	Faire taire quelqu'un
Poser une question	<p>Poser (v.t.): Mettre quelque chose qu'on portait sur quelque chose qui le supporte.</p>	Questionner, interroger.
Soulever une question	<p>Soulever (v.t.): Faire quitter à quelqu'un ou quelque chose le contact avec la surface sur laquelle il repose, en particulier en le portant.</p>	Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen.
Faire question	<p>Faire (v.t.): Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer</p>	Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion.

	du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.	
Poser problème	Poser (v.t.) : Mettre quelque chose qu'on portait sur quelque chose qui le supporte.	Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée.
Donner/ fournir une réponse	1-Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un. 2-Fournir (v.t.) : Ravitailler quelqu'un, un magasin, etc., l'approvisionner en quelque chose.	Répondre à une question.
Donner la solution	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	Expliquer et éclaircir un point compliqué.
Trouver la solution	Trouver (v.t.) : Rencontrer,	Résoudre un problème ou une question.

	découvrir par hasard et prendre quelque chose, quelqu'un, un animal qui sont ou semblent perdus.	
Donner/ prodiguer des/un conseil(s)	<p>1-Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.</p> <p>2-Prodiguer (v.t.) : Dépenser, distribuer, employer sans compter; <i>péj.</i>, dilapider, accorder trop facilement, gaspiller.</p>	Conseiller.
Donner son avis/ opinion	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	Recommander et proposer.
Faire la morale/ Faire la	Faire (v.t.) :	Adresser à quelqu'un des reproches, des

leçon	Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.	recommandations sur sa conduite ; sermonner et réprimander.
Donner des leçons	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	Adresser à quelqu'un des reproches, des recommandations sur sa conduite ; sermonner et réprimander.
Demander conseil	Demander (v.t.) : Faire savoir que l'on souhaite connaître quelque chose. [Le subst. désigne un objet de connaissance] Demander des nouvelles, un renseignement, sur, au sujet de quelqu'un ou de quelque chose.	Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations. (Dans ce cas, la base de la collocation « désigne une manifestation ou le contenu de la pensée de qqn » (https://www.cnrtl.fr/definition/demander)
Prendre conseil/ prendre l'/un avis	Prendre (v.t.) : Saisir quelque chose (ou quelqu'un), généralement avec une partie du corps ou avec un instrument, à des fins	Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations.

	diverses.	
Suivre un conseil	Suivre (v.t.) : Venir, se situer après, derrière quelqu'un ou quelque chose.	Agir en fonction des recommandations obtenues.
Adopter un avis	Adopter (v.t.) : [L'obj. est une personne, enfant ou adulte] Prendre quelqu'un pour fils ou pour fille par un acte légal approprié.	Agir en fonction des recommandations obtenues.
Porter/ émettre un jugement	1-Porter (v.t.) : Supporter quelque chose, quelqu'un sans céder, en parlant de quelque chose, ou sans le laisser s'enfoncer, en parlant d'un liquide. 2-Émettre (v.t.) : [Le suj. désigne un objet matériel] Produire en envoyant hors de soi.	Juger de quelque chose.
Faire la critique	Faire (v.t.) : Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.	Critiquer quelque chose.
Partager un avis	Partager (v.t.) : Diviser	Avoir en commun.

	quelque chose en plusieurs éléments distincts.	
Donner son accord	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	Déclaration par laquelle on approuve quelque chose.
Avoir un avis opposé/ être en désaccord/ ne pas être d'accord	1-Avoir (v.t.) : En parlant de quelqu'un, posséder quelque chose, en disposer, subir, atteindre, obtenir quelque chose, éprouver tel sentiment, présenter telle caractéristique. 2-Être : (remplit une fonction grammaticale) Réunit le sujet au complément précédé d'une préposition, ou à l'adverbe de manière, de temps, de lieu pour indiquer l'appartenance, l'origine, le lieu, le temps, l'état, l'opinion, etc.	S'opposer (différence d'opinion)
Faire/ émettre une objection	1- Faire (v.t.) : Constituer par son action, son	Objecter.

	<p>travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.</p> <p>2- Émettre (v.t.) : [Le suj. désigne un objet matériel]</p> <p>Produire en envoyant hors de soi.</p>	
Émettre une protestation	<p>Émettre (v.t.) : [Le suj. désigne un objet matériel]</p> <p>Produire en envoyant hors de soi.</p>	Protester
Couvrir un événement	<p>Couvrir (v.t.) :</p> <p>Placer, disposer quelque chose sur quelque chose d'autre ou sur quelqu'un, en particulier pour le protéger ou le cacher à la vue</p>	Assurer une information complète et directe sur un événement, en parlant d'un journaliste.
Établir la communication	<p>Établir (v.t.) : [Le compl. d'obj. dir. désigne une chose ou ce qu'on assimile à une chose]. Domaine <i>concr.</i></p> <p>Installer, faire tenir dans un lieu, de manière stable.</p>	Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un.
Installer une ligne	<p>Installer (v.t.) : Établir solennellement quelqu'un dans sa charge, sa fonction,</p>	La mettre en place sans laquelle il est impossible d'avoir accès à Internet.

	son emploi.	
Donner de ses nouvelles	Donner (v.t.) : céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on soi-même acheté à cet effet ; remettre, attribuer, octroyer quelque chose, de l'argent à quelqu'un.	Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un.
Accuser réception	Accuser (v.t.) : Déferer à la justice un individu désigné comme l'auteur d'une infraction, d'un délit ou d'un crime, afin de le faire condamner.	Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire.
Chanter les louanges	Chanter (v.t.) : Faire entendre un chant ; produire par la voix des sons mélodieux, une œuvre musicale.	Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple).
Vanter les mérites	Vanter (v.t.) : Présenter de façon très élogieuse quelqu'un, quelque chose en faisant ressortir, parfois avec exagération, ses qualités; louer les mérites, les qualités de (quelqu'un, quelque	Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple).

	chose).	
Décerner des éloges/ ne pas tarir d'éloges	<p>1-Décerner (v.t.) : Ordonner quelque chose juridiquement.</p> <p>Tarir (v.t.ind.) : [Le suj. désigne une réserve d'eau, de liquide] Cesser d'être alimenté, de couler; s'épuiser.</p>	Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple)
Battre/ claquer des mains	<p>1-Battre (v.t.ind.) : Frapper, heurter contre quelque chose par un mouvement de va-et-vient.</p> <p>2-Claquer (v.t.ind.) : Produire un bruit sec et sonore.</p>	Applaudir.
Faire des reproches	<p>Faire (v.t.) :</p> <p>Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.</p>	Reprocher.
Faire des observations	<p>Faire (v.t.) :</p> <p>Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.</p>	Reprocher.
Faire honte	Faire (v.t.) :	Faire des reproches pour l'amener à

	Constituer par son action, son travail, quelque chose de concret à partir d'éléments, ou le tirer du néant ; fabriquer ; réaliser, créer.	regretter une mauvaise action, à s'en repentir.
Chercher noise(s)	Chercher (v.t.) : [L'idée implique un mouvement physique] Aller de-ci et de-là, se donner du mouvement et de la peine pour découvrir ou trouver quelqu'un ou quelque chose.	Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant.
Être en contact	Être : (remplit une fonction grammaticale) Réunit le sujet au complément précédé d'une préposition, ou à l'adverbe de manière, de temps, de lieu pour indiquer l'appartenance, l'origine, le lieu, le temps, l'état, l'opinion, etc.	Le fait de correspondre avec quelqu'un.
ne pas tirer à conséquence	Tirer (v.t.ind.) : Soumettre quelque chose à un effort pour l'amener vers soi, pour le tendre, pour l'allonger.	Ne pas avoir de suites fâcheuses.
Manquer de clarté	Manquer (v.t.ind.) :	Ce qui est susceptible d'une équivoque.

	<p>Manquer de qqc./de qqn.[Le suj. désigne la pers., la chose qui éprouve le besoin de qqc., qui souffre de l'absence de qqc.]</p> <p>Ne pas avoir ce qui serait nécessaire ou ne pas en avoir suffisamment.</p>	
Aller droit au but	<p>Aller (v.t.ind.) : [Le verbe marque un déplacement depuis un point de l'espace jusqu'à un autre]</p> <p>Se mouvoir, se déplacer.</p>	Être précis et parler sans détour.
1-Se mettre d'accord	<p>1-Se mettre (v.pron.) : Se placer dans un endroit donné, dans une situation, dans une position données.</p>	1- S'entendre sur quelque chose.
2-Mettre d'accord	<p>2-Mettre (v.t.) : Faire passer quelque chose d'un endroit en un autre.</p>	2- Accorder (des personnes ayant des opinions opposées).
Être du même avis	<p>Être : (remplit une fonction grammaticale)</p> <p>Réunit le sujet au complément précédé d'une préposition, ou à l'adverbe de manière, de temps, de lieu pour indiquer l'appartenance,</p>	Avoir en commun.

	l'origine, le lieu, le temps, l'état, l'opinion, etc.	
Arriver à une entente	Arriver (v.t.ind.) : Parvenir à son lieu de destination.	S'entendre sur quelque chose.
Répondre par l'affirmative	Affirmative (par l'affirmative) : (n.fém.) : Réponse affirmative à une question. (s'utilise en adverbe) : Répondre (etc.) par l'affirmative : Donner une réponse (etc.) affirmative ; énoncé par lequel on affirme ou approuve quelque chose.	Déclaration par laquelle on approuve quelque chose.
Passer à la télévision/à la radio	Passer (v.intr.) : Avoir un mouvement de déplacement, en particulier par rapport à quelqu'un ou à quelque chose.	Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...).
Être en ligne	Être : (remplit une fonction grammaticale) Réunit le sujet au complément précédé d'une préposition, ou à l'adverbe de manière, de temps, de lieu pour indiquer l'appartenance, l'origine, le lieu, le temps, l'état, l'opinion, etc.	Être branché téléphoniquement avec un correspondant.

Cligner de l'œil	Cligner (v.intr.) : En parlant des yeux, se fermer et s'ouvrir brusquement et à plusieurs reprises.	Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un en signe de connivence ; faire un signe de l'œil à quelqu'un.
Jouer sur les mots	Jouer (v. t. ind.) : 3- (avec les prépositions <i>à</i> et <i>avec</i>) : Se divertir en pratiquant un jeu, s'amuser avec un jeu, un jouet ; S'amuser en utilisant tel objet, telle activité comme jeu ; Pratiquer un jeu, un sport ; 4- (avec la préposition <i>sur</i>) : Faire usage d'une qualité ou d'un défaut, miser sur quelque chose pour en tirer un avantage.	Tirer parti des équivoques qu'ils peuvent présenter.
Parler à mots couverts	Couvert (part. passé de <i>couvrir</i> et adjectif) : Dont l'ouverture ou l'orifice est obturé, bouché; muni d'un	[Mots] qui cachent un sens qu'on n'ose pas dévoiler.

	<p>toit; protégé par-dessus ;</p> <p>Muni d'un toit, d'une couverture, protégé par le dessus.</p> <p>(Ici, le syntagme à <i>mots couverts</i> désigne un adverbe de manière et joue le rôle de collocatif)</p>	
Parler par énigmes	<p>Enigme (n.f.) : Jeu d'esprit mettant à l'épreuve la sagacité de l'interlocuteur qui doit trouver la réponse à une interrogation dont le sens est caché sous une parabole ou une métaphore.</p>	Parler de manière allusive et voilée.
Porter à la connaissance	<p>Porter (v.t.) : [Le compl. d'obj. dir. désigne un être ou une chose concr.; le procès implique une préhension]</p> <p>Être, pour un temps déterminé, le seul point d'appui ou de soutien (plus ou moins direct) de quelqu'un ou de quelque chose, le plus souvent en tenant cette personne ou cette chose; tenir, soutenir, être chargé de.</p>	Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose.

Induire en erreur	Induire (v.t.) : <i>Littér.</i> Amener ou tâcher d'amener à. Synon. <i>conduire, convier, encourager, engager, faire</i> (+ inf.), <i>inciter, inviter, porter, pousser</i> (à).	Tromper quelqu'un.
Tourner en plaisanterie	Tourner (v.t.) : Imprimer à quelque chose un mouvement de rotation autour de son axe.	Faire d'une situation une plaisanterie.
Mettre sous presse	Mettre (v.t.) : Agir de façon à établir ou modifier (la localisation, la disposition, l'état, la fonction, la situation de quelque chose ou de quelqu'un).	Imprimer.
Assaillir de questions	Assaillir (v.t.) : Attaquer quelqu'un en se jetant délibérément sur lui.	Le harceler, l'importuner de questions incessantes.
Accabler de louanges	Accabler (v.t.) : [L'obj. désigne un animé, notamment une pers., ou un aspect du comportement ou l'œuvre d'une pers.] Faire ployer sous une charge physique ou morale excessive, de manière à	Adresser à quelqu'un beaucoup de louanges de manière à l'en lasser.

	anéantir toute possibilité ou volonté de réaction.	
Couvrir de louanges	Couvrir (v.t.) : Placer, disposer quelque chose sur quelque chose d'autre ou sur quelqu'un, en particulier pour le protéger ou le cacher à la vue.	Louer quelqu'un abondamment.
Accabler de reproches	Accabler (v.t.) : [L'obj. désigne un animé, notamment une pers., ou un aspect du comportement ou l'œuvre d'une pers.] Faire ployer sous une charge physique ou morale excessive, de manière à anéantir toute possibilité ou volonté de réaction.	Reprocher et critiquer abondamment et péniblement.
Fusiller de critiques	Fusiller (v.t.) : Exécuter (un condamné à mort) par une décharge de coups de fusil.	Critiquer quelqu'un abondamment.
Éclairer de ses conseils	Éclairer (v.t.) : Donner de la clarté, (de) la lumière à quelqu'un, à quelque chose.	Aider quelqu'un à voir clair, à acquérir du discernement avec ses conseils.
Débiter son chapelet de reproches	Débiter (v.t.) : Réduire du bois en planches ou en bûches, de la pierre en	Dire tout ce qu'on a sur le cœur sans interruption.

	<p>blocs ou en plaques, prêts à être utilisés ; Détailler une matière, un produit, les découper en morceaux prêts à être employés.</p> <p>Chapelet (n.m.) : Objet de dévotion consistant en une sorte de collier de grains enfilés, que l'on fait passer successivement entre ses doigts, en récitant certaines prières, notamment, chez les catholiques, le <i>Credo</i>, le <i>Pater</i> et l'<i>Ave Maria</i>.</p>	
Soulever un concert d'applaudissements	<p>Soulever (v.t.) : Déplacer (quelque chose) de bas en haut, lever légèrement au-dessus du sol, du support, du point d'appui.</p> <p>Concert (n.m.) : Exécution musicale, publique ou privée.</p>	Susciter l'approbation du public applaudissant chaleureusement (dans les spectacles par exemple).

2. Liberté/blocage paradigmatique par (quasi-)synonymes

	Substitution	Collocations créées à		
--	---------------------	------------------------------	--	--

Collocation extraite du corpus	quasi- synonymique du collocatif sur base du sens littéral	partir de la quasi- synonymie du collocatif	Collocations synonymes appropriées	Observations
Donner connaissance	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer connaissance.	Porter à la connaissance	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire le silence	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir le silence.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique .
Garder un secret	Garder =	Conserver un secret.	Conserver un	-Possibilité

	conserver, entreposer.	*Entreposer un secret.	secret	quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Jouer un tour	Jouer (dans son emploi transitif) = exécuter.	*Exécuter un tour.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Hausser les épaules	Hausser = élever, hisser, lever, monter	*Élever, *hisser, *lever, *monter les épaules.	Lever les épaules.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Appeler/attirer l'attention	1-Appeler = hélér, interpellér, téléphoner, nommer, nécessiter, exiger, réclamer, susciter	1-*Hélér, ?interpellér l'attention, *nommer l'attention ; *Téléphoner à l'attention. Nécessiter,	1-Nécessiter, exiger, réclamer, susciter l'attention 2-Absorber,	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.

	2-Attirer = aspirer, absorber, amener, captiver, gagner, provoquer, soulever, susciter	exiger, réclamer, susciter l'attention 2-*Aspirer, *amener, *gagner, *provoquer l'attention. Absorber, captiver, soulever, susciter l'attention.	captiver, soulever, susciter l'attention	
Faire (un) signe (dans le sens de <i>geste</i>)	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *accomplir, *produire (un) signe.	Adresser, envoyer, esquisser un/des signes.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire (des) allusion(s)	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser (des) allusion(s) ; *Confectionner (des) allusion(s) ; *Créer (des) allusion(s) ; *Effectuer (des)	Distiller une allusion : (si un déterminant vient actualiser le substantif <i>allusion</i> , le	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites,

		allusion(s) ; *fabriquer (des) allusion(s) ; *Produire (des) allusion(s) ; *Accomplir (des) allusion(s).	choix du verbe <i>distiller</i> est validé)	soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Entretenir l'ambiguïté	Entretenir = maintenir, conserver, garder, prolonger	Maintenir l'ambiguïté. *Conserver, *garder, *prolonger l'ambiguïté.	Maintenir, laisser subsister l'ambiguïté.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Donner le signal	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer le signal.	Émettre, envoyer, faire un/le signal.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Laisser planer le doute	Planer (v.intr.) = voler, flotter dans l'air	*Laisser voler, *laisser flotter le doute dans l'air.	Alimenter, entretenir, éveiller, faire	-Impossibilité quasi- synonymique du

			naître, inspirer, installer, nourrir, semer, soulever, susciter le doute.	collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Lever l'ambiguïté	Lever = soulever, élever, dresser, hausser, enlever, hisser, monter, redresser, relever.	*soulever, *élever, *dresser, *hausser, *enlever, *hisser, *monter, *redresser, *relever une ambiguïté.	Eliminer /chasser /effacer/ dissiper une ambiguïté.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Tirer des conclusions	Tirer = allonger, détirer, distendre, étendre, lisser, raidir, tendre.	*Allonger, *détirer, *distendre, *étendre, *lisser, *raidir, *tendre des conclusions.	Déduire, dégager, émettre, établir, faire, formuler des conclusions ; aboutir, arriver à des	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à

			conclusions.	l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Prêter des intentions	Prêter = mettre à disposition, avancer, donner, fournir, passer.	*Mettre à disposition, *avancer, *donner, *fournir, *passer des intentions (à quelqu'un).	Attribuer des intentions à quelqu'un.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire une erreur d'interprétation	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir une erreur d'interprétation.	Commettre une erreur d'interprétation.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Détourner le sens	Détourner = dévier, dériver,	*Dévier, *dériver, *dérouter le sens.	Altérer, déformer,	-Impossibilité quasi-

	dérouter		dénaturer, dévoyer, fausser, galvauder, pervertir, tordre, trahir, travestir le sens.	synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Prendre la parole	Prendre = (se) saisir (de), agripper, arracher, attraper, s'emparer de, empoigner, happer, ramasser, tirer, pogner <i>fam.</i> <i>Québec</i>	*(Se) Saisir (de), *agripper, *arracher, *attraper, *s'emparer de, *empoigner, *happer, *ramasser, *tirer, *pogner la parole.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Échanger des paroles/ propos	Échanger = Changer, intervenir, inverser, permuter, remplacer, ...	*Changer, *intervenir, *inverser, *permuter, *remplacer des paroles/propos.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes.

				-Blocage paradigmatique.
Adresser la parole	Adresser = expédier, envoyer, faire parvenir, poster, transmettre.	*Expédier, *envoyer, *faire parvenir, *poster, *transmettre la parole.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Donner la parole	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *fournir, *octroyer la parole. Céder, laisser la parole (à quelqu'un).	Céder, laisser la parole.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Rompre le silence	Rompre = briser, casser, facturer, fracasser, mettre en pièces	Briser le silence. *Casser, *Facturer, *fracasser, *mettre en pièces le silence.	Briser le silence.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Couper la parole	Couper = blesser, balafrer, écorcher,	*Blesser, *balafrer, *écorcher, *entailler, *entamer, *fendre,	Enlever, ôter la parole.	-Impossibilité quasi- synonymique du

	entailler, entamer, fendre, labourer, taillader.	*labourer, *taillader la parole.		collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. - Restriction paradigmatique.
Lâcher un/des cri(s)	Lâcher = 1- laisser échapper, laisser tomber 2-desserrer, détendre, relâcher.	1-Laisser échapper un/des cri(s). *Laisser tomber un/des cri(s). 2-*Desserrer, *détendre, *relâcher un/des cri(s).	Jeter, lancer, pousser un/des cri(s). Laisser échapper un/des cri(s).	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Élever la voix	Élever = dresser, (faire) monter, hisser, lever, soulever.	*Dresser, *(faire) monter, *hisser, *lever, *soulever la voix.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Élever la voix (fig.)	Élever = dresser, (faire) monter,	*Dresser, *(faire) monter, *hisser,	Enfler, grossir, hausser la voix.	-Impossibilité quasi-

	hisser, lever, soulever.	*lever, *soulever la voix.		synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. - Restriction paradigmatique.
Pousser une gueulante	Pousser = 1-bousculer, écarter, repousser. 2-Déplacer, (faire) avancer, charrier, chasser, entraîner, porter en avant, projeter, ...	1-*Bousculer, *écarter, *repousser une gueulante. 2-*Déplacer, *(faire) avancer, *charrier, *chasser, *entraîner, *porter en avant, *projeter une gueulante.	Lâcher, lancer, piquer une gueulante.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Nouer/lier une conversation	1-Lier = nouer, attacher, enchaîner, fixer, joindre, relier, unir, ... 2-Nouer = attacher,	1-Nouer une conversation. *Attacher, *enchaîner, *fixer, *joindre, *relier, *unir une conversation.	Amorcer, commencer, déclencher, démarrer, engager, entamer, entrer, lier, (re)nouer	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.

	entortiller, entrelacer, envelopper, fermer, fixer, joindre, lacer, lier, serrer, réunir, ...	2-*Attacher, *entortiller, *entrelacer, *envelopper, *fermer, *fixer, *joindre, *lacer, *serrer, *réunir une conversation. Lier conversation.	une conversation.	
Avoir de la conversation	Avoir = posséder, bénéficiaire de, détenir, disposer de, être propriétaire de, jouir de, ...	*Posséder, *bénéficiaire de, *détenir, *disposer de, *être propriétaire de, *jouir de la conversation.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Faire de l'effet (dans le sens d' <i>impression</i>)	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *accomplir de l'effet. Produire de l'effet.	Produire de l'effet, son effet, un effet (+adj.)	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Faire impression	Faire = réaliser, confectionner,	*Réaliser, *confectionner,	Causer, créer, produire,	-Possibilité quasi-

	créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*effectuer, *fabriquer, *accomplir l'impression. Créer, produire l'impression.	provoquer, susciter, dégager, donner, laisser, procurer l'impression, une impression (+adj.)	synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Garder le silence	Garder = conserver, entreposer.	Conserver le silence. *Entreposer le silence.	Conserver, observer, le silence.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Ne dire, ne pas piper, ne pas souffler mot	1-Dire = articuler, formuler, émettre, énoncer, lancer, proférer, prononcer, balancer ^{péj.} , débiter ^{péj.} , déblatérer ^{péj.} , lâcher ^{fam.} , sortir ^{fam.} . 2-Piper = / 3-Souffler =	*Ne pas articuler mot, *ne pas formuler mot, *ne pas émettre mot, *ne pas énoncer mot, *ne pas lancer mot, *ne pas proférer mot, *ne pas prononcer mot, *ne pas balancer mot, *ne pas débiter mot, *ne pas déblatérer mot, *ne pas lâcher mot, *ne pas sortir	Ne dire mot, ne pas piper mot, ne pas souffler mot.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.

	chuchoter, glisser, murmurer, susurrer.	mot. 2-/ 3-*Ne pas chuchoter, *ne pas glisser, *ne pas murmurer, *ne pas susurrer mot.		
Imposer le silence	Imposer = commander, demander (impérativement), exiger, ordonner, prescrire.	*Commander, *demander (impérativement), *prescrire le silence. Exiger, ordonner le silence.	Exiger, ordonner, réclamer le silence.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Poser une question	Poser = placer, déposer, mettre, flanquer <i>fam.</i> , foutre <i>très fam.</i>	*Placer, *déposer, *mettre, *flanquer, *foutre une question.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Soulever une question	Soulever = lever, élever, hausser, hisser.	Lever une question. *Élever, *hausser, *hisser une question.	Lever, (re)mettre/ porter sur le tapis une question.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté

				paradigmatique.
Faire question	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir question.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.
Poser problème	Poser = placer, déposer, mettre, flanquer <i>fam.</i> , foutre <i>très fam.</i>	*Placer, *déposer, *mettre, *flanquer, *foutre problème.	Causer, créer, engendrer, être à l'origine du, soulever, susciter un problème	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Donner/ une réponse	1-Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ... 2-Fournir =	1-*Offrir, *céder, *laisser, *octroyer une réponse. Fournir une réponse. 2-*Alimenter,	Donner, fournir une réponse. Adresser, apporter, avancer,	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté

	alimenter, approvisionner, ravitailler.	*approvisionner, *ravitailler une réponse.	formuler, livrer, proposer, suggérer une réponse. Souffler une réponse	paradigmatique.
Donner la solution	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	Offrir la solution. *Céder, *laisser, *fournir,*octroyer la solution.	Apporter, fournir, offrir, présenter, proposer, suggérer la solution.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Trouver la solution	Trouver = se procurer, découvrir, dénicher <i>fam.</i> , mettre la main sur <i>fam.</i> , dégoter <i>fam.</i> , déterrer <i>fam.</i> , pêcher <i>fam.</i> .	Découvrir la solution. ?Dégoter, ?dénicher, ?déterrer, ?pêcher, ?Se procurer la solution. ?Mettre la main sur la solution.	Découvrir la solution. Aboutir à, déboucher sur, parvenir à la solution.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Donner/ prodiguer des conseils	1-Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ... 2-Prodiguer = répandre, dépenser,	1-*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer un/des conseil(s). 2-*répandre, *dépenser, *distribuer,	Donner (à profusion) des conseils. Adresser, émettre, délivrer, dispenser,	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.

	distribuer, donner (à profusion), épancher.	*épancher des conseils. Donner (à profusion) des conseils.	distiller, proposer un/des conseils.	
Donner son avis	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer son avis.	Émettre, énoncer, exprimer, dire, formuler, faire connaître son avis.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire la morale	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir la morale.	Donner des leçons de morale.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire la leçon	Faire = réaliser,	*Réaliser,	Donner des	-Impossibilité

	confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir la leçon.	leçons de morale.	quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Donner des leçons	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	Offrir des leçons. *Céder, *laisser, *fournir, *octroyer des leçons.	Administrer, délivrer, dispenser, faire (+la), infliger, offrir, prodiguer des leçons.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Demander conseil	Solliciter, réclamer, requérir, revendiquer.	Solliciter, requérir le/un/des conseil(s). ?Réclamer le/un/des conseil(s). *Revendiquer le/un/des conseil(s).	Solliciter, avoir recours, requérir le/un/des conseil(s).	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Prendre conseil	Prendre = (se) saisir (de), agripper, arracher, attraper,	*(Se) saisir (de), *agripper, *attraper, *s'emparer de, *empoigner, *happer,	Arracher (+dét.) conseil(s).	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif.

	s'emparer de, empoigner, happer, ramasser, tirer, pogner <i>fam.</i> <i>Québec.</i>	*ramasser, *tirer, *pogner <i>fam. Québec</i> (+dét.) conseil(s). Arracher (+dét.) conseil(s).		-Liberté paradigmatique.
Prendre l'/un avis	Prendre = (se) saisir (de), agripper, arracher, attraper, s'emparer de, empoigner, happer, ramasser, tirer, pogner <i>fam.</i> <i>Québec.</i>	*(Se) saisir (de), *arracher, *agripper, *attraper, *s'emparer de, *empoigner, *happer, *ramasser, *tirer, *pogner <i>fam.</i> <i>Québec</i> (+dét.) avis (de)	Prendre connaissance de <i>Admin.</i> , recueillir (+dét.) avis (de)	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Suivre un conseil	Suivre = succéder à, découler de, s'ensuivre, résulter de, venir de.	*Succéder à, *découler de, *s'ensuivre, *résulter de, *venir de (+dét.) conseil.	Appliquer, écouter, tenir compte de (+dét.) conseil.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.

Adopter un avis	Adopter = choisir, élire, opter pour.	?Choisir, ?opter pour un avis. *Élire un avis.	Écouter, prendre en compte, tenir compte de, se conformer à, se ranger à, se référer à, suivre (+dét.) avis.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Porter/ émettre un jugement	1-Porter = tenir, prendre. 2-Émettre = répandre, propager.	1-*Tenir, *prendre un jugement. 2-*Répandre, *propager un jugement.	Énoncer, exprimer, formuler, prononcer (+dét.) jugement(s).	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire la critique	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire,	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire,	Émettre, formuler, lancer, présenter la critique (de).	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité

	accomplir, ...	*accomplir la critique (de)		synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Partager un avis	Partager = diviser, cloisonner, démembrer, fractionner, fragmenter, morceler, scinder, séparer, subdiviser.	*Diviser, *cloisonner, *démembrer, *fractionner, *fragmenter, *morceler, *scinder, *séparer, *subdiviser un avis.	Avoir en commun	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Donner son accord	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer son accord.	Exprimer son accord.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction

				paradigmatique.
Avoir un avis opposé	Avoir = posséder, bénéficiaire de, détenir, disposer de, être propriétaire de, jouir de.	*Posséder, *bénéficiaire de, *détenir, *disposer de, *être propriétaire de, *jouir de	Être d'un avis opposé	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire/ émettre une objection	1- Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ... 2-Émettre = répandre, propager.	1-*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir une objection. 2-*Répandre, *propager une objection.	1-Énoncer, élever, exprimer, formuler, présenter une objection.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Émettre une protestation	Émettre = répandre, propager.	*Répandre, *propager une protestation.	Élever, exprimer, faire une protestation.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif.

				<p>-Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme.</p> <p>-Restriction paradigmatique.</p>
Couvrir un événement	Couvrir = habiller, vêtir.	*Habiller, *vêtir un événement.	Médiatiser, relater un événement.	<p>-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif.</p> <p>-Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme.</p> <p>-Restriction paradigmatique.</p>
Établir la communication	Établir = installer, disposer, fixer, implanter, loger, placer, poser, poster, caser <i>fam.</i>	*Installer, *disposer, *fixer, *implanter, *loger, *placer, *poser, *poster, *caser <i>fam.</i> la communication.	Entrer en communication	<p>-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif.</p> <p>-Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme.</p>

				-Restriction paradigmatique.
Installer une ligne (téléphonique) (la base <i>ligne</i> est absente des deux dictionnaires) (requête sur <i>WebCorp</i>)	Installer = placer, mettre en place, poser, caser <i>fam.</i>	*Caser une ligne (téléphonique). ?Placer, ?poser une ligne (téléphonique). Mettre en place une ligne (téléphonique).	Établir, mettre en place une ligne (téléphonique).	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Donner de ses nouvelles	Donner = offrir, céder, laisser, fournir, octroyer, ...	*Offrir, *céder, *laisser, *fournir, *octroyer de ses nouvelles.	Envoyer de ses nouvelles.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Accuser réception	Accuser = désigner, accabler, dénoncer.	*Désigner, *accabler, *dénoncer réception.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles

				(quasi-) synonymes. -Blocage paradigmatique.
Chanter les louanges (<i>chanter</i> dans son emploi direct)	Chanter = conter, dire, raconter.	*Conter, *dire, *raconter les louanges.	Entonner les louanges.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Vanter les mérites	Vanter = louer, célébrer, complimenter, exalter, glorifier, recommander, faire mousser <i>fam.</i> .	Célébrer, louer, exalter, recommander les mérites. Faire valoir, mettre en avant les mérites. !Glorifier, ! faire mousser <i>fam.</i> les mérites.	Célébrer, louer, exalter, recommander les mérites. Faire valoir, mettre en avant les mérites.	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Ne pas tarir d'éloges	Tarir (dans son emploi transitif indirect) =		Se répandre en éloges ; couvrir, combler d'éloges.	-Absence de synonymes du collocatif verbal. -Possibilité

	Aucune	Aucune		synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Décerner des éloges	Décerner = accorder, adjuger, allouer, attribuer, concéder, conférer, doter, octroyer, procurer, remettre.	Accorder, concéder des éloges. ?Attribuer, ?octroyer des éloges. *Adjuger, *allouer, *conférer, *doter, *procurer, *remettre des éloges.	Accorder, adresser, distribuer, donner des éloges.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Battre des mains (emploi transitif indirect)	Battre (tr.) = frapper, donner/mettre des coups à, ...	Frapper des mains. *Donner/mettre des coups aux mains.	Frapper, claquer des mains.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Faire des reproches	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir des reproches.	Adresser, exprimer, formuler des reproches.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de

				suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire des observations	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir des observations.	Adresser, émettre, formuler des observations.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Faire honte	Faire = réaliser, confectionner, créer, effectuer, fabriquer, produire, accomplir, ...	*Réaliser, *confectionner, *créer, *effectuer, *fabriquer, *produire, *accomplir honte.	Aucune	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-)synonymes. -Blocage paradigmatique.
Chercher noise(s)	Chercher =	*Rechercher, *faire		-Impossibilité

	rechercher, faire la chasse à, se mettre en quête de, quérir <i>lit.</i> .	la chasse à, *se mettre en quête de, *quérir <i>lit.</i> noise(s).	Aucune	quasi-synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-)synonymes. -Blocage paradigmatique.
Être en contact	Être (intr.) = 1- exister, vivre. 2- [suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Exister, *vivre en contact. 2- [suivi d'un adj.] *se sentir, *aller, *se porter en contact.	(Le sens de la collocation diffère selon le contexte) : Garder, maintenir le contact. Rester, se mettre, se trouver en contact.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Ne pas tirer à conséquence	Tirer = Absence de (quasi-)synonymes	Aucune	Ne pas prêter à, ne pas porter à conséquence.	-Absence de (quasi-)synonymie du collocatif verbal. -Possibilité synonymique

				sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Manquer de clarté	Manquer = ne pas avoir, être à court de, être dénué de, être dépourvu de.	*Ne pas avoir, être à court de clarté. Être dénué de, être dépourvu de clarté	(absence de quasi-synonymes dans les deux dictionnaires ; vérification sur <i>WebCorp</i>) : Être dénué de, être dépourvu de clarté.	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Aller droit au but	Aller = atteindre, aboutir à, arriver à.	*Atteindre droit le but, *aboutir droit au but, *arriver droit au but. (Les collocations citées ci-dessus sont susceptibles de se substituer les unes aux autres dans leur sens propre mais ne se substituent pas à la collocation <i>aller</i>	Aucune	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles synonymes. -Blocage paradigmatique.

		<i>droit au but</i> dans le sens de <i>parler sans détour</i>)		
Se mettre d'accord	Se mettre = se placer, s'installer, prendre place, se carrer, se glisser.	*Se placer, *s'installer, *prendre place, *se carrer, *se glisser d'accord.	Être, se déclarer, se sembler, se trouver, tomber d'accord.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Être du même avis	Être (intr.) = 1-exister, vivre. 2-[suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Exister, vivre du même avis. 2-*Se sentir, aller, se porter du même avis.	Partager l'avis.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Arriver à une entente	Arriver = parvenir à,	Parvenir à, aboutir à une entente.	Aboutir à, parvenir à une	-Possibilité quasi-

	aboutir à, accéder à, atteindre, gagner, toucher à.	*accéder à, toucher à une entente, *atteindre, *gagner une entente.	entente ; déboucher sur une entente.	synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatisque.
Répondre par l'affirmative	Affirmative = absence de (quasi-)synonymes.	Aucune	Aucune	Aucune
Ne pas être d'accord	Être (intr.) = 1-exister, vivre. 2-[suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Ne pas exister, *ne pas vivre d'accord. 2-*Ne pas se sentir, *ne pas aller, *ne pas se porter d'accord.	Se déclarer, sembler, se mettre, se trouver, tomber d'accord.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatisque.
Être en désaccord	Être (intr.) = 1-exister, vivre. 2-[suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Ne pas exister, *ne pas vivre en désaccord. 2-*Ne pas se sentir, *ne pas aller, *ne pas se porter en désaccord.	Entrer, se trouver, tomber en désaccord.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à

				l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Passer à la TV/la radio (absence des deux bases-noms des deux dictionnaires de collocations ; collocatif verbal présent auprès de la base <i>émission</i>)	Passer = circuler, aller (et venir), défiler, marcher.	*Circuler, *aller (et venir), *défiler, *marcher à la TV/ la radio.	(Au passif) : Être (re)diffusé, montré, retransmis à la TV/ la radio.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Être en ligne	Être (intr.) = 1- exister, vivre. 2- [suivi d'un adj.] se sentir, aller, se porter.	1-*Ne pas exister, *ne pas vivre en ligne. 2-*Ne pas se sentir, *ne pas aller, *ne pas se porter en ligne.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-)synonymes. -Restriction paradigmatique.
Cligner de l'œil (v.t./t.ind.) ne	Cligner les/des yeux = ciller,	Impossibilité de		-Impossibilité quasi-

s'utilisant qu'en combinaison avec <i>yeux</i>	clignoter, papilloter.	combinatoire pour les verbes quasi- synonymes étant donné que ces verbes sont des synonymes de la collocation toute entière.	Aucune	synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-)synonymes. -Blocage paradigmatique.
Jouer sur les mots	Jouer (sur) = agir sur, déteindre sur, influencer, influencer sur, peser sur, se répercuter sur.	*Agir sur, *déteindre sur, *influencer sur, *peser sur, *se répercuter sur les mots. *Influencer les mots.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-)synonymes. -Blocage paradigmatique.
Parler à mots couverts	Couverts (adj) = habillés, vêtus.	*Parler à mots habillés ; à mots vêtus.	Parler à mots feutrés.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de

				suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatische.
Parler par énigmes	Énigmes = devinettes, charades, logogripes, colles.	!Parler par devinettes ; logogripes. *Parler par colles. Parler par charades.	Parler par charades.	-Possibilité quasi-synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatische.
Porter à la connaissance	Porter (v.t.) = tenir, prendre.	*Tenir, *prendre à la connaissance.	Donner connaissance.	-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatische.
Mettre d'accord	Mettre (v.t.) = revêtir, endosser, enfiler, passer.	*Revêtir, *endosser, *enfiler, *passer d'accord		-Impossibilité quasi-synonymique du collocatif. -Absence de suites

			Aucune	collocationnelles (quasi-)synonymes. -Blocage paradigmatique.
Induire en erreur	Induire (v.t.) = inférer, conclure.	*Inférer, *conclure en erreur.	Pousser à l'erreur.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Tourner en plaisanterie	Tourner en (v.t.) = se transformer, finir en, dégénérer en <i>péj.</i>	(Se) transformer en plaisanterie. !Finir en, !dégénérer en plaisanterie.	(Se) transformer en plaisanterie.	-Possibilité quasi- synonymique du collocatif. -Liberté paradigmatique.
Mettre sous presse	Mettre (v.t.) = revêtir, endosser, enfiler, passer.	*Revêtir, *endosser, *enfiler, *passer sous presse.		-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de

				Aucune	suites collocationnelles (quasi-) synonymes. -Blocage paradigmatique.
Assaillir questions	de	Assaillir (v.t.) = attaquer, agresser.	*Attaquer, *agresser de questions.	Accabler, bombarder <i>fam.</i> , harceler, mitrailler, presser, souler, assommer, cribler de questions.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Accabler louanges	de	Accabler (v.t.) = accuser, charger, confondre, dénoncer.	*Accuser, *charger, *confondre, *dénoncer de louanges.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-) synonymes. -Blocage

				paradigmatique.
Couvrir de louanges	Couvrir (v.t.) = habiller, vêtir.	*Habiller, *vêtir de louanges.	Comblé de, se répandre en, abreuver de louanges.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Accabler de reproches	Accabler (v.t.) = accuser, charger, confondre, dénoncer.	*Accuser, *charger, *confondre, *dénoncer de reproches.	Cribler de, harceler de, couvrir de éclater en, se répandre en reproches.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Fusiller de critiques	Fusiller (v.t.) = tuer.	*Tuer de critiques.	Éclater en, se répandre en critiques. Les critiques	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif.

			pleuvent, fusent.	-Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Éclairer de ses conseils	Éclairer (v.t.) = illuminer, embraser.	*Illuminer, *embraser de conseils.	Aider, assister de ses conseils.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme. -Restriction paradigmatique.
Débiter son chapelet de reproches	Débiter (vt.) = dire, raconter, servir <i>péj.</i> , sortir <i>fam., péj.</i> , débagouler <i>fam., péj.</i> , dégoiser <i>fam., péj.</i>	*Dire, *raconter, *servir <i>péj.</i> , *sortir <i>fam.</i> , <i>péj.</i> , *débagouler <i>fam.</i> , <i>péj.</i> , *dégoiser <i>fam., péj.</i> son chapelet de reproches.	Égrener, dévider son chapelet de reproches.	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Possibilité synonymique sur la base de suites, soumise à l'idiomatisme.

				-Restriction paradigmatique.
Soulever un concert d'applaudissements	Soulever (v.t.) = lever, élever, hausser, hisser.	*Lever, *élever, *hausser, *hisser un concert d'applaudissements.	Aucune	-Impossibilité quasi- synonymique du collocatif. -Absence de suites collocationnelles (quasi-) synonymes. -Blocage paradigmatique.

ANNEXE 4 Test d'évaluation



Université Mostepha Ben Boulaid –Batna –
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

NOM & Prénom :

Niveau :

Retrouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹⁰⁹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

-
.....

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

-
.....

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹⁰⁹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

-
.....

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

-
.....

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; **(erreur)**

-
.....

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. **(tour)**

-
.....

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; **(l'œil)**

-
.....

a.2. En signe d'indifférence ; **(épaules)**

-
.....

a.3. En signe de surprise ; (**sourcils**)

-
.....

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (**attention**)

-
.....

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (**signe, signal**)

-
.....
-
.....

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (**conséquences**)

-
.....

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambigüiser ; (**ambigüité**)

-
.....

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

-
.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

-
.....
-
.....
-
.....

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambiguïté, doute**)

-
.....
-
.....
-
.....

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (**conclusions**)

-
.....

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (**intentions**)

-
.....

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (**interprétation, sens**)

-
.....
-
.....

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (**parole**)

-
.....

b. Dialoguer ; (**paroles**)

-
.....

c. Parler à quelqu'un ; (**parole**)

-
.....

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (**parole**)

-
-

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (**parole**)

-
-

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (**silence**)

-
-

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (**cri(s)**)

-
-

b. Parler fort ; (**voix**)

-
-

c. Eclater, se fâcher. (**voix, ton, gueulante**)

-
-
-
-

-
.....

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (**propos, conversation**)

-
.....
-
.....

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(**conversation**)

-
.....

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (**plaisanterie**)

-
.....

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (**effet, impression**)

-
.....

-
.....

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (**silence, mot**)

-
.....
-
.....

b. Faire taire quelqu'un. (**silence**)

-
.....

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (**question**)

-
.....

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (**questions**)

-
.....

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(**question**)

-
.....

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (**question**)

-
.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (**problème**)

-
.....

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (**réponse**)

-
.....

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(**solution**)

-
.....

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (**conseil(s), avis**)

-
.....

-
.....

b. Sermonner et réprimander ; (**morale, leçon(s)**)

-
.....

-
.....

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (**conseil, avis**)

-
.....

-
.....

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (**conseil, avis**)

-
.....

-
.....

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (**jugement, opinion**)

-
.....

-
.....

b. Critiquer quelque chose. (**critique**)

-
.....

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (**accord**)

-
.....

b. S'entendre sur quelque chose ; (**accord, entente**)

-
.....
-
.....

c. Avoir en commun ; (**avis**)

-
.....

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (**accord, affirmative**)

-
.....

-
.....

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (**avis, accord, désaccord**)

-
.....
-
.....
-
.....

b. Objecter et protester. (**objection, protestation**)

-
.....
-
.....

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (**louanges, mérites, éloges**)

-
.....
-
.....

-
.....

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (**applaudissements, mains**)

-
.....
-
.....

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (**reproches, observations, honte**)

-
.....
-
.....
-
.....

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (**reproches**)

-
.....

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (**reproches**)

-
.....

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (**critiques**)

-
.....

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (**noise(s)**)

-
.....

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (**presse**)

-
.....

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un évènement (pour un correspondant de presse) ; (**évènement**)

-
.....

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (**radio, télévision**)

-
.....

-
.....

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (**ligne**)

-
.....

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (**communication**)

-
.....

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (**ligne**)

-
.....

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (**nouvelles**)

-
.....

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (**réception**)

-
.....

Merci de votre participation

ANNEXE 5 Fiche d'autoévaluation du public retenu

ANNEXE 5.1. Modèle de fiche d'autoévaluation

NOM & Prénom :

Age :

Groupe :

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale¹¹⁰ suivants et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.	
	Possède un vocabulaire suffisant pour	

¹¹⁰ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.

	satisfaire les besoins primordiaux.	
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

ANNEXE 5.2. Autoévaluation du public retenu

Université Mostepha Ben Boulaid –Batna –
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



NOM & Prénom : Salah KRIKEB

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : SAADA Houssine.....

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. <hr/> Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : Lakhal doumia.....

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations familières et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : Amima S.B......

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : ... A.I.B. Hadjen

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : *Saada Amel* *Group : 9*

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : M.M.F

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.



NOM & Prénom : Mebhtari Nour-el-honda

Lisez attentivement les descripteurs des niveaux de compétence lexicale suivants¹ et cochez la case qui correspond à votre niveau de lexique.

Niveau	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1 <input type="checkbox"/>	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2 <input checked="" type="checkbox"/>	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2 <input type="checkbox"/>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations familières et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1 <input type="checkbox"/>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	Pas de descripteur disponible.

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2001, p.88-89.

ANNEXE 6 Production des apprenants retenus

K.S.



NOM & Prénom : KRIKEB Salah

Niveau : B1

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- mettre à la connaissance des étudiants
pour faire attention la prochaine fois.

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- je suis en contact avec mon ami
car on étudie ensemble dans une même salle.

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

On reste en silence pour conserver le secret
entre nous seulement

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- On cache toutes les choses dont qui
ne veut pas partager

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- les gens qui ont
commis des erreurs

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- Quand je veux tromper quelqu'un je
fais un tour

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à
quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- mhm, je ne fais pas mon œil quand la
connivence

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- On reste en silence pour conserver le secret parmi nous je lève mes épaules pendant d'indifférence quelque chose

a.3. En signe de surprise ; (sourcils)

- je mets mes sourcils vers l'haut lorsque j'ai reçu une surprise

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (attention)

- j'ai signalé mes amis que faire attention de quelque chose. Très dangereuse

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (signe, signal)

- j'ai envoyé à mes camarades de signes lors la discussion.

- j'ai signalé quelqu'un dans le match.

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (conséquences)

- il y a des problèmes qui ont provoqué des résultats graves.

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambiguïser ; (ambiguïté)

- avec mes amis j'en 'utilise pas l'ambiguïté'
..... pour avoir une belle amitié.....

b. Être précis et parler sans détour. (but)

- je parle toujours de mon bout sans
..... détour, cela m'a donné le courage.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (allusion(s), mots, énigmes)

- j'indique des allusion à les autres
..... pour faire attention.....
- J'ai dit des mots très sensibles
..... à mon pote.....
- j'ai donné des énigmes à mes élèves.....
.....

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (clarté, ambiguïté, doute)

- j'ai lu un roman, mais il se contient
..... l'ambiguïté.....
- je ne trouve pas la clarté dans cet
..... exercice.....
- je ne vais faire jamais le doute à mes
..... parents.....

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

- enfin On a Trouvé une conclusions
à ce thème

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- quelqu'un possède d'intentions

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- à cause de l'interprétation on a trompé
ou malentendu
- j'ai dépassé le sens sans par ce que
j'ai pas compris

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- pendant le discours il faut parler
et exprimer

b. Dialoguer ; (paroles)

- lors le dialogue il doit transmettre
la parole

c. Parler à quelqu'un ; (parlé)

- Quand va parler à quelqu'un
on va prendre la parole

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- dans une réunion. C'est mieux que de laisser les autres pour parler de quelque chose.

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Ça sera fâché si on coupe la parole de quelqu'un.

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- Parfois il faut mettre quelque chose en silence.

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

-

b. Parler fort ; (voix)

- dans une salle, j'ai augmenté mon voix au niveau haut pour qu'ils aient entendu.

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- j'ai dit à mon ami à haute voix.

- parfois je change le ton dans un autre lieu.

.....
.....
11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- Je parle avec mes amies des propos
essentiels
- il peut ouvrir une conversation
pendant la débat

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- C'est mieux que on aie une conversation
dans séminaire

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- dans la suite je raconte une plaisanterie
à mes amis, elle était très drôle.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne
par son aisance d'expression. (effet, impression)

- je trace l'effet dans un cerveau de
quelqu'un.

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (**silence, mot**)

- je suis en silence dans la maison
- parfois je ne prononce que aucun mots pour éviter le débat

b. Faire taire quelqu'un. (**silence**)

- moi, j'ai dit à les élèves "Restez-vous en silence"

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (**question**)

- je veux bien poser des question à mes enseignants

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (**questions**)

- je vais donner des questions à mes collègues pendant la leçon

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(**question**)

- j'ai créé des questions très importantes d'une discussion

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (question)

- Pour trouver l'utilité dans un sujet, il faut poser les questions.

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (problème)

- Je provoque des problèmes, mais j'essaie de les surmonter.

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (réponse)

- Je trouve la réponse de la question dans la compréhension de lui.

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- On va réfléchir pour résoudre le problème de chômage.

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (conseil(s), avis)

- Toujours je donne des conseils à tout les amis.
- Au même temps je donne un avis pour l'utilité.

b. Sermonner et réprimander ; (morale, leçon(s))

- faire la morale à les gens qui ~~les~~
~~me~~ les demander.
- écrire des leçons, ça sera mieux
que chercher de la réponse dans l'examen.

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations : (conseil, avis)

- j'ai consulté mon père toujours pour
obtenir des conseils.
- je demande l'Avis de mon intime.

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- grâce à mon expérience je donne des
conseils et les avis à tout les copains.

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose : (jugement, opinion)

- le juge à Annecé un jugement pour
le prisonnier.
- le professeur donna son opinion
dans un telle argumentatif.

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- je fais le critique à mes amis lors la lecture

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- j'ai fait un accord avec toutes ceux qui ayant des opinions importante

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- On a fait un accord moi et mes collègues pour préparer plus pendant les examens.
- dans notre vie on doit s'appliquer une entente dans quelque domaine.

c. Avoir en commun ; (avis)

- Parmi nous, on trouve beaucoup des avis en commun.

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- mon père m'a proposé son accord pour aller à Paris

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- moi, j'ai pas accepté l'avis de mes amis, lorsqu'on était entrainé de parler de sport.
- moi et mon père, on fais désaccord pour un sujet.

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- j'ajoute des objection pendant le débat.
- j'ai reçu un protestation lors l'exposition de ma recherche.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

- On rends louanges aux combattants d'Algérie.
- On donne des mérites à les personnes idéales.
- il faut rendre l'éloge aux auteurs qui ont informé le peuple.

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- je fais des applaudissements par mes mains.
- j'applaudis quelque chose par les mains.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

-
- je donne des observations à les autres
- parfois je fais l'honête à mes amies mais je plaisante

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- j'ai commis des reproches à quelqu'un à manier très pénible.

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- je souligne ce que j'ai fait le seul par des reproches

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

- J'ai provoqué des querelles à
quelqu'un.

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- dans un jour j'ai fait éternose avec
mon camarade son cause.

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- le journaliste il a organisé une presse
pour la Annuel.

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un événement (pour un correspondant de presse) ; (événement)

- dans un journal j'ai traité un événement
très touchant.

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- je regarde la télévision quand je suis
à la maison.
- mon grand père il écoute le radio
télévisé.

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (ligne)

- j'ai trouvé mon copain en ligne sans
le Facebook.

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (communication)

- pour correspondre quelqu'un je doit
utiliser la communication avec lui.

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (ligne)

- On peut accéder à Internet sans ligne
téléphonique, cela à travers la 3G.

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ;
(nouvelles)

-

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (réception)

- je signale à mon emetteur que la
réception est réalisé avec succès.

Merci de votre participation

M.N.H.



NOM & Prénom : *Mohktari Nour-el-houda*

Niveau :

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- *Notre...enseignant...nous a donné...une...
brève connaissance sur le sport...*

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- *J'aimerais d'être toujours en contact...
avec mes amis...*

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

- reste en silence s'il te plaît et ne
dis ça à personne.

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- Cela doit rester un secret entre
nous O.K!!

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- Ouais, j'admets c'était mon erreur

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- Elle m'a joué un mal tour

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- il a fait à son camarade un clin
d'œil

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- Et puis il a levé ses épaules et dit je m'en fout

a.3. En signe de surprise ; (sourcils)

- La jeune fille leva ses sourcils à cause de la surprise de son anniversaire

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (attention)

- La mère dit à son fils - fait attention aux escaliers, on tu vas tomber mon petit

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (signe, signal)

- Il y a une ligne d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme
- Ses pleurs sont un signal de sa douleur cette fille là-bas

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (conséquences)

- Le pharmacien dit - cette bonne femme ne conduit pas à des mauvaises conséquences sur votre peau madame

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambiguïser ; (ambiguïté)

- Si on fait des exercices sur ça, cette ambiguïté va se cacher.....

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

- Mon but dans la vie est devenu un professeur de français.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

- L'allusion de cette femme sur moi comme si je suis un veau me dérange.....
- Les mots de ce poème sont touchants.....
- Le vieil homme, toutes ses paroles sont des énigmes.....

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambiguïté, doute**)

- L'enseignant m'a dit - il y a aucune clarté dans tes réponses.....
- Il faut effacer cette ambiguïté, je vais faire mon possible.....
- J'ai un doute s'il m'aime ou non.....

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

- Toutes les histoires ont des conclusions.....
.....

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- J'ai des bonnes intentions à tous mes.....
amis.....

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- C'est une fausse interprétation du mot.....
.....
- J'ai donné le mal sens de son conseil.....
j'ai honte vraiment.....

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- J'essaie toujours à comprendre la côté positive
de sa parole.....

b. Dialoguer ; (paroles)

- Ces deux hommes sont bizarres, j'ai entendu
toutes ses paroles mais je n'ai rien compris.....

c. Parler à quelqu'un ; (parole)

- J'ai dit à mon frère ta parole reflète
ta personnalité mon petit frère.....

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- Le directeur dit à l'enseignant : vous avez la parole monsieur.

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Elle nous a dit : évitez d'interrompre ma parole la prochaine fois.

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- Le papa demande à ses enfants un peu de silence car leur mère est malade.

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- Les cris de ce bébé n'arrêtent plus, il est vraiment malade.

b. Parler fort ; (voix)

- Notre professeur a une voix forte.

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- La mère a crié à sa fille à haute voix à cause de ses notes d'examens.
- Ce ton est mauvais, il me casse la tête.

- Hier soir j'avais peur quand j'ai entendu une...
grelottante d'un homme inconnu près de ma maison.

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- On a parlé pendant une heure avec notre enseignant
à propos de notre projet.
- La conversation avec ma sœur ne se termine
jamais, en fait parce que je l'adore.

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- j'ai regardé la conversation du président à la télévision
sur les problèmes politiques de notre pays, il était très sérieux.

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- Elle m'a dit une plaisanterie qui m'a fait
rire toute une journée.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne
par son aisance d'expression. (effet, impression)

- Mes parents ont un grand effet dans tous les
succès de ma vie.

- J'ai l'impression que toutes mes amies vont arriver à ma fête.

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- Moi quand je m'énerve, je préfère de rester en silence.
- Il m'a dit mot parce qu'il sait que c'est lui le fautif.

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- Il y'a pas mieux de ne pas commente, donc gardetons silence. c'est mieux.

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- L'homme a posé une question à l'imam de la mosquée.

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- Cet élève est intelligent, il pose des questions très intéressantes.

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Il y'a une question qui se répète dans mon cerveau, elle m'a dérangé.

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (question)

- Cela me pose une grande question.....
.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (problème)

- J'ai lui dit "c'est la façon de parler avec l'enseignant
ou nous pose un problème" ✓

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (réponse)

- Je vais lui donner ma réponse, je pense
qu'elle est correcte.....

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- La bonne hygiène est la seule solution pour éviter
les maladies.....

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (conseil(s), avis)

- La grande mère dit à ses petites filles - mes conseils
à vous sont par expérience.....
- À mon avis le travail des enfants est un
crime.....

b. Sermonner et réprimander ; (morale, leçon(s))

- La mère lui fait la morale chaque matin.....
- La mère nous a donné des leçons inoubliables.....

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (conseil, avis)

- Le malade a demandé le conseil du médecin pour éviter l'allergie du printemps.....
- Dans un interview, un journaliste demande à un homme = à votre avis quel est le sport le plus joué au monde ?

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- Elle a bien suivi le conseil.....
- Je vois qu'il est convaincu de mon avis.....

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (jugement, opinion)

- Fais ton jugement quand tu as bien connu la personne et pas avant ça.....
- J'ai déjà dit mon opinion, et j'aurai pas la répéter.....

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- La critique de ma tante est toujours prêt pour moi, le malheur.

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- il y'a un problème entre mes parents et je dois les mettre en accord.

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- J'adore ton idée, oui je suis d'accord.
- Ils se sont entendus à faire une petite fête demain soir.

c. Avoir en commun ; (avis)

- Mes parents ont toujours le même avis.

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- Je suis d'accord sans hésitation.
- La réponse est affirmative pour mon demande de travail, je suis tellement contente.

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- Ces deux parties politiques n'ont pas le même avis.
- Je pense pas être d'accord avec cette fille, elle m'énervé.
- Ces deux femmes là-bas sont en désaccord.

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- L'avocat a une objection sur les paroles du témoin.
- Le juge a fait une protestation forte.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

- Ce poète a fait decrire les louanges de son roi.
- Chacun de nous a ses propres mérites.
- chacun va nous parler sur les éloges de son ami intime.

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- Les spectateurs lancent leurs applaudissements pour le gagnant.
- tout le monde a levé les mains. Comme une signe du respect pour leur président.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

- Je vais lui dire mes reproches pour ce qu'il m'a fait.
- L'enseignant lui donne des mauvaises observations sur son projet.
- C'est honteux de faire la même bêtise deux fois.

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- Les reproches de ce père à son fils sont insupportables.

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- j'ai lui dit des reproches mais sans faire attention, j'étais en colère.

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

- Il attaque à son ami par ses critiques sans arrêt.....

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- Le médecin a fait une querelle avec les visiteurs du malade à cause de ses noises.....

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- La presse est une arme redoutable.....

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un événement (pour un correspondant de presse); (événement)

- L'événement d'hier a pris fin ou pas encore!

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- Ils ont passé l'article à la radio.....

- Elle a dit à sa mère = mamam, venez notre programme va passer sur la télévision.....

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (ligne)

- J'ai lu dit au téléphone "oui oui je suis en ligne, poursuis l'histoire"

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (communication)

- Ce couple est en communication durable

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (ligne)

- Nos voisins ont construit une ligne d'internet

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (nouvelles)

- Je suis sans nouvelles de lui

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (réception)

- La réception de ton message m'a fait un grand plaisir

Merci de votre participation

S.A.



NOM & Prénom : Saada Amel
Niveau : b1

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- Les moyens modernes de communication ont contribué à la diffusion des "connaissance".

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- Je te demande leur email pour le contact avec lui.

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

- Le silence est le secret de tout saine d'esprit.

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

.....
.....
b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- J'espère tout ce que je dit resté secret
entre nous

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- Je fais des erreurs mais je connais
mes valeurs

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

-
.....
.....

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- J'aime bien l'amie qui me comprend
par un signe d'œil

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- Quand je veux exprimer mon regret du silence je déplaçait vers mes épaules

a.3. En signe de surprise ; (sourcils)

- Je sais qu'il était surpris quand il déplaça ses sourcils

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (attention)

- Quand tu veux traverser la route il faut faire attention

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (signe, signal)

- Quand tu lis mon message fais moi un signe
- Le signal de ton geste exprimer que vous êtes pas bien

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (conséquences)

- Quand on s'est pris par l'internet dans l'étude ne conduit pas à des conséquences graves

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambiguïser ; (ambiguïté)

- J'aime pas la personne qui il charge d'ambiguïté

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

- Il faut pas vivre sans but

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

- T'inquiète pas c'est une allusion seulement
- Tu parles avec des mots indéchiffrable
- Elle m'a dit des paroles comme une énigme avant de partir

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambiguïté, doute**)

- Je veux un clarté autour cet problème
- J'ai rien compris par ce que (~~ton histoire~~) ton histoire ton histoire est chargée d'ambiguïté
- Je vois que cette année tu auras ton bac sans doute

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

- La conclusion de ce rapport est mal rédigée.

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- J'espère que tu donnes une bonne intention de faire ce travail.

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- Cette chanson est mal interprétée.
L'interprétation de cette chanson est mal.
- Le sens de ce çon est très clair.

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- On peut lui faire confiance, nous avons sa parole.

b. Dialoguer ; (paroles)

- Je te rapporte ses paroles textuellement.

c. Parler à quelqu'un ; (parole)

- Est-ce que tu comprends ma parole ?

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- vous
..... parole

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Tu peux arrêter vos parole parce qu'il
n'y a aucun sens dans

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- Pourquoi ce silence ? Prévent vous nommes
venus ici pour un piq-nique

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- On ~~entendait~~ entendait des cris de
détresse ou recours à l'aide !

b. Parler fort ; (voix)

- Je vous souhaite de fournir le devoir
parce que vous avez une forte voix

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

-
.....
-
.....

.....
.....
11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- Elle a une conversation très intéressante.
- Je veux des propos illustrations propos cette accident.

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- J'ai assisté hier soir à la part une conversation intéressante sur l'enlèvement d'enfants.

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- Mon grand-père toujours nous raconte des plaisanteries que me fais rire mais ils ont un contenir des sagesse.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (effet, impression)

- De préférence de te faire cette demande car vous avez une bonne impression.

- Dans l'internet des effets très dangereux sur les enfants.

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- J'espère que vous me laissez votre silence !
- Dit un seul mot seulement !

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- tu m'as taillé avec votre silence

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- L'enquêteur interroger l'accusé par plusieurs questions sur le crime.

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- C'est une questions que le conseil devra trancher à sa prochaine réunion.

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Cette question devrait faire l'objet d'une bonne réflexion.

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (question)

-
.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (problème)

- Le phénomène de la violence du couple est un grave problème devrait être pris en considération

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (réponse)

- La seule réponse que possible éviter ce phénomène est la discussion

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- Il faut trouver rapidement une solution avant que le problème se développe

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (conseil(s), avis)

- L'immigration c'est pas une solution à
mon avis
- Je Te conseil reste ici c mieux

b. Sermonner et réprimander ; (morale, leçon(s))

- J'ai fait une leçon pour lui à cause de retard.
- Le moral est le secret de succès.

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (conseil, avis)

- Je veux ton avis pour faire ce travail.
- Ton conseil pour ce voyage est très important pour moi.

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- Votre conseil m'aider beaucoup pour le projet de la fin de l'année.
- Toujours votre avis me calmer.

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (jugement, opinion)

- Vous pouvez faire preuve pour ce jugement.
- Je n'ai pas d'opinion sur ce sujet.

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- L'analyste sportif critique le match.

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- L'Algérie a signé l'accord de combattre les terroristes.

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- Nous avons l'accord de mes père pour aller à la forêt.
- Les deux clans ont conclu une entente secrète.

c. Avoir en commun ; (avis)

- Nous avons le même avis autour de ce phénomène.

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- L'accord qui signé entre les deux pays est annulé.
- L'utilisation de iPad au lieu de Es cahiers est une idée affirmative.

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- À mon avis je suis pas d'accord avec toi.

- Il ya désaccord à cause cet loi.

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- Il faut accepter l'objection qui vous a
envoyée.

- Les manifestants faisaient entendre leurs
protestation véhéments.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

- Louanges et un l'art délicat.

- Ces efforts mérites un avancement.

- Le poète a fait l'éloge du roi dans une
poème.

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- Lorsque le musicien est apparu sur scène le public a commencé à applaudir.
- Les membres du Parlement ont exprimé leurs points de vue à main levée.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

- Il lui reproche son insouciance.
- J'ai vu des observations sur l'accident de ton frère.
- C'est une honte parce que vous ne parlez pas à ton amie pendant son an.

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- L'immigration des jeunes a cause de la gouvernement et le reprocher retour de les.

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- Je veux reproches parce que tes manières avec moi la dernière fois ~~est~~ sont très douloureux.

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- J'ai fais un noise avec mon ami pour
un commentair sur Facebook.

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- Le presse écrit sur l'évènement qui pa
eu lieu dans le campus.

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un évènement (pour un correspondant de presse); (évènement)

- J'ai assisté l'évènement qui passé à la
gare et j'ai vue les victime sont (4).

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- J'ai vue l'un des émissions sur la Télévision
très beau pour le tourisme en Algérie.
- J'ai entendu dans le radia ce matin
qu'il ya un grév.

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (**ligne**)

- J'ai été appelé. Ça va bien mais leur ligne est mon correspondant

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (**communication**)

- J'ai fait des communication avec le bureau de l'agence

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (**ligne**)

- La ligne de l'internet est très faible parce que les câbles inutilisables

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (**nouvelles**)

- Les nouvelles Technologies aident les peuples dans tous les zones

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (**réception**)

- J'ai été envoyé le message pour le informer sur la séance et j'ai reçu la réception de message

Merci de votre participation

SB.A.



NOM & Prénom : Amina.SB

Niveau : B2

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- On partageait sa connaissance avec nos camarades de.....
classe pour s'échanger les avis.....

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- Restez en contact avec nous afin de savoir nos.....
nouvelles.....

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

-
.....
b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

-
.....
3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- J'ai commi des erreurs dans ma vie dont j'en me
parle à personne.....

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- Il m'a dit que c'est son tour de me tromper. Alors
que moi je ne l'ai jamais fait un coup pareille.....

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- Ma copine ma fait un clin d'œil pour me dire qu'
elle ne veut pas que An. fail vienne avec nous.....

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- ..Christina a tendance à lever ses épaules pour.....
montrer qu'elle s'indiffère.....

a.3. En signe de surprise ; **(sourcils)**

- ..Ma mère a levé ses sourcils pour me faire comprendre...
quelque chose, mais moi j'ai pas pu la comprendre.....

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; **(attention)**

- ..La grand mère a invité son petit enfant en lui.....
disant : « attention de casser le grand vase ».....

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... **(signe, signal)**

- ..L'étudien lève sa main comme signe pour intervenir....
dans le cours.....
- ..Puis qu'elle arrive à se lever de son lit alors c'est
un signal qu'elle va gêner.....

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. **(conséquences)**

- ..Laurent a fait un régime sévère, mais cela était de...
nulle conséquence.....

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambiguïser ; **(ambiguïté)**

- Comme il y a 3 élèves dans la classe prénommés Mathieu, le professeur les appelle par leur nom de famille pour enlever l'ambiguïté.

b. Être précis et parler sans détour. (but)

- ... pour atteindre à mon but je dois passer.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (allusion(s), mots, énigmes)

- Malgré le discours éloquent, il évoyait de s'exprimer avec sens.....
- Il joue avec ses mots d'une façon pour faire rire les autres.....
- Ça sera toujours une vivante énigme que chaque interprète au grés de ses desirs.....

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (clarté, ambiguïté, doute)

- Le discours manquait de clarté, si pour cela les téléspectateurs s'étaient ennuiés ✓
- Les réponses contenait trop d'ambiguïté, je m'en suis rien compris.....
- Brigitte m'a dit qu'elle a rencontré Luis dans l'annuaire de la ville d'Anis, mais lui ignore tous, je m'en doute.....

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

-
-

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- *Malgré que nous félicitons, en fait, nous pensons qu'il ne doit pas bien prendre garde de ne pas agir à rebours de nos intentions.*

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- *L'interprétation de ce rôle a été mal produite.....*
- *L'interprète traduit le sens général du discours d'une manière incohérente.....*

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- *Je sais pas pourquoi, j'ai peur, certains fois de prendre la parole.....*

b. Dialoguer ; (es)

- *Je déteste m'asseoir devant ce jeune homme parce que il emploie des paroles vulgaires dans ses discours.....*

c. Parler à quelqu'un ; (parole)

- *Il m'a pas adressé la parole, il y a deux mois.....*

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- Les deux étudiants exposent leur projet, le premier explique et le deuxième dessine un schéma au tableau. Le premier achève ses explications, et dit à son camarade : « Je te donne la parole ».

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Pendant que l'acteur parlait de son nouveau film, le journaliste l'interrompt et ne le laisse pas reprendre sa parole.

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- La professeure entre à la salle, pose sa pochette et dit : « Silence, je vais faire l'appelle ».

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- Elle lançait des cris, espérant que quelqu'un lui vienne en aide. ✓

b. Parler fort ; (voix)

- Elle me dégoûte lorsqu'elle lève sa voix dans la rue pour attirer de la tentation.

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- La mère était en colère qu'il cri à haute voix au-dessus de son fils.
- Elle voulait faire une gueulante pour sa mère, mais comme j'étais là, elle a hésité.

- Ne me parle pas de te ton la ! respecte moi, je
 suis ta grande sœur.....

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (**propos, conversation**)

- ...notre propos est toujours insensé, on parle de
 n'importe quoi, ... Qui, c'est, ça l'amitié !!.....
- La conversation a duré longtemps et je ne
 sais pas, s'ils ont résolu le malentendu.....

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(**conversation**)

- je ne voulais pas qu'elle parte, par ce que la
 conversation avec elle était trop intéressante !!.....

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (**plaisanterie**)

- Je disais que je n'ai vu Victor se disputer, mais
 apparemment c'était une plaisanterie.....

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (**effet, impression**)

- Ce commerce a un don d'éloquence, ce qui impose...
 un effet sur ces clients.....

- Elle veut que je y vais avec elle pour visiter sa tante mais moi je ne veux pas, eff... celle me fait tant d'impression.

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- Ils s'huchotaient, murmuraient, et quand je suis... entré à la chambre... un silence qui s'impose.
- Lors de ce que je me suis rendue, conte que personne ne s'intéresse à ce que je dis, je n'ai rajouté aucun mot.

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- La preuve qui elle donné était extrêmement convaincante que le silence entoure la salle.

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- Oh, la, curieuse, elle me pose à chaque fois la même question et moi je ne veux pas lui répondre.

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- Il me posait tant de questions, j'avais l'impression que j'étais dans une interrogatoire.

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Il a évoqué la question difficile qu'on a discuté dans le débat à l'examen.

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; **(question)**

- Je ne pouvais pas avoir une discussion avec lui, je lui pose une question banale.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. **(problème)**

- Le caractère va lui poser un grand problème dans sa communication avec les autres.....

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; **(réponse)**

- Il m'a demandé la réponse de la dernière question mais j'ai pas lui la donner car le prof m'observait.....

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- Oui, d'accord j'apprécie qu'elle essaye de trouver une solution qui me conviendrait nous les deux, mais ce m'est plus la peine.

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; **(conseil(s), avis)**

- Je lui donne tout de conseils, l'année passé mais hélas, je perdais mon temps.....
- J'ai constaté que ses comportements étaient stupides, alors je lui donnais mon avis avec franchise.....

b. Sermonner et réprimander ; **(morale, leçon(s))**

- Je ne cesse pas de lui reprocher, mais si.....
seulement il apprend la morale.....
- Il refait toujours les mêmes erreurs et il.....
m'apprend jamais la leçon.....

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (conseil, avis)

- J'aime les recommandations de ma grande mère.....
par ce qu'elle me donne des conseils qui me conviennent.
- Les avis de ma sœur m'intéressent beaucoup dans.....
le domaine de la mode vue que c'est une petite fashioniste.

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- Il accepte tous conseils donné à lui car il dit tou-
jours que personne n'est complé.....
-
-

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (jugement, opinion)

- Il ne faut jamais donner des jugements car les
apparences sont trompeuses.....
- aah!, j'ai lui donné mon opinion et c'était la
faute de ma vie..... ah!! je regrette.....

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- Or, toujours, il me mis des critiques dans mes publications Face book.....

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- Il y a beaucoup d'accord entre ces deux équipes.....

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- Il travaille désormais avec une entreprise avec un accord et une communauté de jugement qui est rare de trouver.....
- Là, on voit bien qu'il y a une grande entente entre vous.....

c. Avoir en commun ; (avis)

- Je sais pas pourquoi on a tant d'avis en commun, je pense qu'on a la même personnalité.....

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- Il voulait déclarer son accord approuver du voyage et finalement il l'a accepté.....
- Dans son dernier discours, il a donné une promesse affirmative.....

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion); (avis, accord, désaccord)

- ..Aah!, là on a pas le même avis.....
- ..Il m'est pas d'accords appropos des études
supérieures en France de sa fille.....
- ..Eu me trouves pas que leur désaccord a duré longtemps.....

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- ..Toutes objection était contre le 2^{ème} candidat
du scrutin.....
- ..Il a fait une protestation contre sa note de
contrôle.....

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple); (louanges, mérites, éloges)

- ..J'entende souvent des louanges appropos de la
méthodologie d'enseignement de ce prof., je vous.....
- ..conseil de le rejoindre.....
- ..Il a eut tous ces médailles avec mérites, c'est un homme sportif.
- ..Elle m'a arrêté pas de faire des éloges pour ses fils, mais
on voit pas ce qu'il a fait d'intéressant dans sa vie.....

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- Dans le spectacle d'hier, le public a marqué sa joie avec des applaudissements chaleureux.
- Il est rentré du théâtre les mains toutes rouges, c'est clair qu'il était satisfait du spectacle.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (**reproches, observations, honte**)

- J'ai reticé pas mal de (repro) leçons des reproches des experts.
- Les observations données par M. B. L. je m'en aime pas trop elle m'a embarrassait devant mes camarades.
- La vendeuse était méchante avec moi j'ai honte de disputer avec elle car elle était plus âgée que moi.

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (**reproches**)

- Qui j'ai remarqué qu'elle t'a donné de pénibles reproches mais c'est pour Ton bien elle veut que tu réussisse.

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (**reproches**)

-
-

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (**critiques**)

- Tous le temps elle me fait des critique comme ça elle abuse et rien ne lui plait

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- il y'avait une grande noise hier soir entre moi et ma soeur, la cause, elle est connue c'est ces gamineries

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- La presse des fois, elle imprime des rumeurs dont on ne peut pas y croire!

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un événement (pour un correspondant de presse); (événement)

- Je me demande qui va s'en charger de l'évènement de Can l'année prochaine

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- j'aime suivre les programmes qui passent à la radio la matinée
- j'adore les émission française qui passe à la Télévision

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (ligne)

- Allo !! je ne vous entend pas bien !, Allo, êtes vous en ligne, qui est à l'appareil

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (communication)

- Je suis toujours en communication avec elle.

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (ligne)

- Il dit aux gens qu'il est toujours connecté mais lui il n'a même pas une ligne téléphonique, alors comment ça se fait !?

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (nouvelles)

- Je prends ses nouvelles du téléphone.

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (réception)

- Je me suis dirigé vers la réception de l'hôtel pour renseigner sur la chambre réservée.

Merci de votre participation

L.H.



NOM & Prénom : LAÏB HADJER

Niveau : B2

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- Pour parler à la connaissance de sa patiente la gravité de son opération, le médecin doit agir dans le cadre professionnel

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- On est censé rester en contact avec notre enseignante.... afin qu'elle puisse nous aider à améliorer notre niveau.

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

- Afin que l'enquête se déroule dans les plus parfaites conditions, les officiers doivent garder le silence à propos des indices trouvés.

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- La personne qui garde le secret de son ami est une personne digne de confiance.

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- Désormais, le témoin est complice dans cette affaire. Avec son faux témoignage, il a mis les enquêteurs dans l'erreur.

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- Ne prenez pas le risque de jouer un mauvais tour avec une femme, elle n'oublie pas, elle archive.

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- L'étudiant a fait un clin d'œil à son camarade, les deux se moquaient d'une fille qui portait des vêtements bizarres.

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- L'employé a haussé ses épaules quand le directeur lui a fait une remarque, il s'est montré irrespectueux, comme s'il disait « ces remarques sont les derniers de mes soucis »

a.3. En signe de surprise ; (**sourcils**)

- La maman a remarqué qu'il y a quelque chose qui cloche avec son fils, il a haussé ses sourcils dès qu'il a reçu le coup de fil

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (**attention**)

- Le candidat doit attirer l'attention des jurés, ces derniers sont les meilleurs dans leur domaine, ils respectent les gens compétents

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (**signe, signal**)

- Le chauffeur a fait un signe avec sa casquette pour avertir les autres chauffeurs qu'il y a un barrage de gendarmerie sur la route -
- Dans la guerre, les soldats utilisent un signal pour transmettre les messages secrets

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (**conséquences**)

- La démission des éléments non compétents ne va pas entraîner de graves conséquences, au contraire, le R.H. a constaté que leur absence est un bénéfice pour la société

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambiguïser ; (**ambiguïté**)

- Ils devaient utiliser des termes plus courants dans leur discours pour se débarrasser de l'ambiguïté qui régnait dans le discours

b. Être précis et parler sans détour. (but)

- "Soyez clair, en ayant droit au but, on n'a pas trente-six solutions"

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (allusion(s), mots, énigmes)

- L'enseignante n'utilise jamais la clarté dans ses explications des questions d'examen, elle se contente des allusions !!
- le mari a choisi d'être évasif, il joue avec les mots pour que sa femme ne comprenne pas ce qui se passe
- L'ami a choisi de se servir d'énigmes pour ne pas laisser ses amis deviner la réponse

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (clarté, ambiguïté, doute)

- les étudiants déclarent à leur enseignante que le cours manque de clarté
- le comportement de l'enfant a semé le doute dans le cœur des parents
- L'absence du président de la République a évoqué de l'ambiguïté au sein du peuple

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (**conclusions**)

- après avoir perdu le match, l'entraîneur a pu tirer
des conclusions, il va certainement changer la structure du jeu

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (**intentions**)

- J'avais un pressentiment que ma collègue au travail
avait de mauvaises intentions envers moi

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (**interprétation, sens**)

- Une personne qui n'est pas mature, ne réfléchit
pas correctement, elle dépasse le sens des pensées
- L'employé a quitté la salle en faisant la tête, apparemment,
il a fait une erreur d'interprétation, lors que le directeur lui a
fait la remarque.

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (**parole**)

- On est sensé prendre la parole quand on a besoin de
s'exprimer et éclaircir les choses

b. Dialogue ; (**es**)

- Vendre, c'est bien communiquer pour conclure une bonne
vente, il faut savoir entraîner un bon échange de paroles

c. Parler à quelqu'un ; (**parole**)

- La maman n'est plus fâchée, elle adresse la parole
à son fils

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) : (parole)

- Après une heure de réunion, le directeur a enfin renoncé pour donner la parole au personnel.

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Couper la parole à quelqu'un sans prendre sa permission est considéré comme un mauvais comportement.

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- On s'ennuie tellement dans notre soirée organisée, alors, j'ai décidé de raconter une blague pour casser le silence qui régnait sur la table.

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- Lancer des cris en haut des montagnes est la meilleure façon que beaucoup de gens l'utilisent pour se débarrasser de leur engeisse.

b. Parler fort ; (voix)

- C'est étonnant de trouver des gens qui parlent à haute voix du beau matin!!

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- Hamon est tout le temps calme, mais une fois enervée, elle perd la raison et devient gueulante.
- La femme n'a pas pu résister, elle était trop enervée, au point de lever la voix devant son mari!!

- Et notre époque, le fils pour les beaux yeux de sa femme peut bien son ton devant ses parents, il est en colère..... soit disant!

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- Pendant l'entretien de travail, le jeune homme devait mener une bonne conversation avec le directeur pour décrocher le boulot.
- Les étudiants doivent faire un projet très intéressant, ils sont censés faire un bon échange de propos pour réussir.....

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- Mener une conversation avec des gens instruits, ça..... nous aidera à se développer.....

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- Parfois, sont les gens qui savent comment se débarrasser de l'énergie négative, ils peuvent transformer le sérieux en plaisanterie.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (effet, impression)

- Le directeur sait toujours comment choisir ses mots lorsqu'il s'agit de convaincre ses employés, il laisse un bon effet sur eux.

- la candidate a choisi un terme compliqué, mais elle avait confiance en suis, elle a su convaincre les jurés en laissant bonne impression chez eux

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- Il ya des gens qui préfèrent garder le silence quand
... la discussion est sans importance
- Quand les mots ne sent plus à rien je préfère pleurer
et ne dire aucun mot

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- La maman ordonne à son fils de tenir le silence

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- L'enseignante a posé une questions à ses étudiants : «...
êtes-vous prêts pour le contrôle?»

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- Le journaliste a voulu bousculer l'acteur, il lui a
posé des questions sur sa vie privée!

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Après sa réunion, le ministre a soulevé la question
d'une controverse

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (**question**)

- L'étudiant a posé une question qui a basculé la conversation.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (**problème**)

- les horaires de travail, la distance, posent toujours problème au employés.....

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (**réponse**)

- Le psychologue cherche à aider son patient, mais ce dernier lui donne une réponse brève.....

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(**solution**)

- Les voisins ont trouvé la solution parfaite pour le problème du parking après une réunion organisée par eux-même.....

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (**conseil(s), avis**)

- les bons amis sont sensés rester fidèles et donner les bons conseils, mais sans flatterments.....
- La jeune fille était perdue, son amie lui a proposé son avis pour la soutenir.....

b. Sermonner et réprimander ; (**morale, leçon(s)**)

- La maman a fait une morale pour son fils, il a commis une faute, et c'est bon de se reprendre.....
- Les parents cherchent l'intérêt de leurs enfants, ils cherchent à leur donner des leçons à chaque occasion.

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (conseil, avis)

- Pour ne pas tomber dans l'erreur, vaut mieux demander le conseil des personnes qui ont assez d'expérience dans la vie
- Prendre l'avis des pasteurs en ce qui concerne des décisions fatidiques est l'un des piliers les plus importants de la religion de l'Islam.

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- Parfois l'être humain suit son instinct, mais quand une bonne personne lui montre le bon chemin, il doit suivre son conseil
- Pendant le stage, les infirmiers doivent travailler selon l'opinion des médecins, leurs instructions sont des règles de base.

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (jugement, opinion)

- La belle-mère a donné un jugement sévère pour le comportement de sa belle-fille.....
- Une personne honnête n'aura jamais peur de donner son opinion lorsqu'il s'agit de dire la vérité

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- Je n'ai pas ^{fait} du bon travail, mon enseignante m'a lancé une critique qui m'a basculé.....

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- Je dois mettre en accord mes deux amies qui se sont disputées, ils ont des mentalités différentes.....

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- Mes camarades n'ont pas tous la même opinion, je dois rester objective pour créer..... entente entre eux
- J'ai dit à ma mère que je suis d'accord pour faire la vaisselle pendant le mois sacré.....

c. Avoir en commun ; (avis)

- Des amis qui détestent une personne vont certainement partager le même avis sur elle !.....

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- Finalement ! la jeune fille donne son accord pour la proposition de mariage.....
- Comme c'est la fin de l'année, et pour les faire plaisir, le directeur a répondu par affirmative à toutes les demandes de congé des employés.

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- Des jeunes mariés se mettent en désaccord pour la moindre des choses au début de leur vie ensemble !
- Dans le monde de la politique, on trouve toujours des gens qui ne partagent pas le même avis que les autres
- L'entraîneur n'était pas d'accord pour que le joueur entre dans la formation du match de la ligue.....

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- L'arbitre a signalé une objection pour interrompre l'adversaire,.....
- Pendant la réunion, j'ai lancé une protestation à mon collègue, son idée me me pas convaincu.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

- Le président a rendu des louanges aux étudiants qui ont réussi au BAC.....
- On est sensé donner les mérites aux gens qui méritent.....
- Les jurés n'ont pas cessé de faire des éloges au jeune candidat, ce dernier a fait un travail fabuleux.....

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- La pièce théâtrale était magnifique, les spectateurs ont déclenché une tempête d'applaudissements.....
- Les jurés étaient charmés par l'interprétation du jeune candidat, ils ont claqué les mains avec toute leur force.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

- Ma petite sœur me critique tout le temps, parfois elle me fait honte devant mes amis.....
- Malgré que je participe au cours, mais mon enseignante me fait toujours des observations.....
- Les parents de la victime n'arrivent pas à comprendre que leur fils est mort et cela c'est à cause de la volonté du "Dieu", ils font des reproches à son ami, pour eux c'est lui le responsable.

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- Il existe des personnes qui ne respectent pas les sentiments des autres, ils les critiquent et leur lancent des reproches souvent.

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- Ma meilleure amie a toujours résisté à mon comportement de gamine, mais cette fois-ci elle a éclaté, elle m'a fait des reproches du fond du cœur.

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

- À force d'être jalouse, la belle mère lance des critiques à sa belle fille sous se contacte.....

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- les nouveaux habitants du bâtiment semblent autoritaires, ils provoques des noises avec les voisins tout le temps.

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- les journalistes impriment leur articles de presse avant la nuit.....

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un évènement (pour un correspondant de presse); (évènement)

- le correspondant de la chaîne télévisé nous a transmis l'évènement qui a marquer le monde entier avec ses moindres détails.

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- C'était en 1991 que la journaliste Clémence Chazal est passée à la télévision pour présenter le journal pour la première fois.
- Une nutritionniste est passée à la radio ce matin pour donner des conseils à ceux qui suivent un équilibrage alimentaire.

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (ligne)

- le directeur a essayé de joindre son assistant au téléphone, mais il était en ligne avec son collègue.

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (communication)

- La météorologie a prédit une tempête le lundi prochain, elle a établi une communication téléphonique avec toutes les unités de protection civile de la ville pour prendre les précautions, afin d'assurer la sécurité des citoyens.

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (ligne)

- le conseiller de l'agence des réseaux sociaux informe les candidats participant de l'absence d'une ligne téléphonique pour pouvoir accéder à l'internet

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (nouvelles)

- J'ai appris que mon enseignante était malade, alors j'ai essayé de chercher après ses nouvelles.

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (réception)

- la société concurrente a bien reçu l'invitation de l'autre société, le correspondant devait apporter l'accusé de réception pour confirmer qu'il a bien fait sa mission

Merci de votre participation

L.D.



NOM & Prénom : Lakehal Dounia	Age = 21
Niveau : 1 ^{ère} année	Groupe = 07

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- Nous portons à votre connaissance que la séance de grammaire sera reportée pour la semaine prochaine.

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- J'ai pris contact avec mon amie d'enfance.

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

- Il faut garder le silence pour que les gens ne puissent pas trouver notre trésor caché.

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- Ma grand mère m'a révélé le secret de sa recette de gâteau à la banane, elle m'a fait promettre de garder le secret.

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- Ma soeur m'a enduite en erreur en me disant que mon rendez-vous chez le docteur était annulé, ce qui n'était pas le cas.

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- J'ai joué un mauvais tour à mon père à l'occasion du 1er avril.

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- Ma mère a fait un clin d'œil à mon frère pour qu'il s'abstienne de dire n'importe quoi devant les invités.

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- Mohamed a haussé les sourcils car il n'était pas d'accord avec les arguments de son copain sur le fait qu'il a oublié son cahier.

a.3. En signe de surprise ; (sourcils)

- Mon frère a haussé les sourcils tellement il était surpris, on lui a fait une fête surprise

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (attention)

- Quand un bébé a faim il pleure pour attirer l'attention de sa mère.

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (signe, signal)

- Si tu aperçois maman fait moi signe.

- L'arbitre siffle le signal du début de la compétition.

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (conséquences)

- Le fait que tu t'es rendu aux mains de la justice t'épargnera les conséquences.

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambigüiser ; (ambiguïté)

- Il faut éclaircir l'ambiguïté en commençant par trouver l'arme du crime.....

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

- J'aime bien les gens qui vont droit au but.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

- Elsa faisait allusion au vendeur de fruits qu'elle voulait des bananes et non pas des fraises
- Je ^{me suis} pas pu te sermer tu joues trop avec les mots ou droit au but si il te plaît.
- Je ne comprend rien au prof de philosophie il parle trop par énigmes.

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambiguïté, doute**)

- je crois que les phrases qui nous ont été données au contrôle manque de clarté.
- L'homme aux cheveux noirs, il a une certaine ambiguïté.
- Le fait que les guerres disparaissent fait naître des doutes

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

- le juge a dessiner des conclusions sur le comportement du coupable.

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- l'assistante social à de bonnes intentions envers les orphelins.

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- Jack a fait une mauvaise interprétation de la situation.

- Stéphanie va dans le mauvais sens.

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- le directeur a pris la parole a la réunion

b. Dialoguer ; (paroles)

- les paroles de Amina ont été plus convaincantes lors de notre discussion sur le sujet de l'avortement.

c. Parler à quelqu'un ; (parlé)

- Amal et moi, on s'adresser plus la parole mais aujourd'hui j'ai pris l'initiative et je lui est adresser la parole.

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- Le directeur a donné la parole à son employé.

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Le juge a coupé la parole au détenu et l'a considéré coupable, car toutes les preuves étaient contre lui.

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- J'ai mis fin au silence qui règne dans la salle en déclarant que je vais me marier, tout le monde crier de joie.

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- Les bébés poussent souvent des cris quand ils ont faim.

b. Parler fort ; (voix)

- La maman était très contrariée au point d'élever la voix sur son fils.

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- Mon père élève la voix sur maman quand il est furieux.

- L'enseignante a convoqué le parent d'élève car il a haussé le ton.

- J'ai poussé une querulante car j'étais très insatisfaite de ma note en control.

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- On a échangé nos propos en ce qui concerne l'économie nationale, mon patron semble satisfait.
- Nous avons tenu une conversation très agréable.

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- Aujourd'hui j'ai croisé un ami d'enfance on a parlé, notre conversation était fortuite.

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- J'ai pris l'avertissement que m'a fait le prof comme une plaisanterie.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (effet, impression)

- Le prof a de l'effet sur ses élèves.

- J'ai présenter ma copine a mes parents
elle leur donner bonne impression.

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- Mon père ma angeuler, j'ai garder le
silence car je n'avait rien a dire.
- Il es si bouleverser qu'il ne dit plus
un mot.

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- Le juge demande : " un peu de silence dans
la salle s'il vous plait "

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- Mohamed m'avais poser la même
question que tu vien de me poser.

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- Mon voisin pose beaucoup de questions
ces dernier temps.

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Le premier ministre soulève la
question de la controverse.

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (question)

- ils parle du sujet en question qui fait l'objet de la controverse

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (problème)

- en réunion, j'ai posé le problème qui touche la plus grande catégorie de notre société et c'est bien le chômage.

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (réponse)

- j'ai fourni à l'inspecteur la réponse qui voulait.

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- Il faut trouver une solution au problème de l'économie national.

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (conseil(s), avis)

- Je te donne un conseil ne t'approche plus des chats je crois que ton allergie vien de leur poils
- j'ai déjà donner mon avis a mon mari sur le fait qu'elle sèche les cours, je trouve que c'est pas sérieux.

b. Sermonner et réprimander ; (morale, leçon(s))

- Il fait la morale à sa fille pour avoir frapper son petit frère.
- La tortue a donner une bonne leçon au lapin car il l'a sousestimé.

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations : (conseil, avis)

- J'ai demandé conseil à ma meilleure amie sur ce que je doit porter le jour de mon anniversaire.
- Vu que Bob s'y connaît dans le domaine voitures j'ai demandé son avis pour acheter une nouvelle voiture, et il m'a recommandé la BMW.

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- Mark suis le conseil de son ami et il va refaire son bac.
- J'avais pas tort quand j'ai pris ton avis, la coiffeuse que tu m'a recommandé m'a fait une très belle coupe.

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose : (jugement, opinion)

- Je porte un jugement sur l'affaire du vole qui s'est passer hier.
- L'écrivain donne son opinion sur la trahison.

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- La fille est si jalouse qu'elle me fait une critique sur mes habilles.

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- On trouvera bien un accord qui satisfera les deux camarades.

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- On s'est mis d'accord pour se marier après la licence Mohamed et moi.
- Les deux pays ont fini par trouver une entente.

c. Avoir en commun ; (avis)

- Nous partageons le même avis sur le fait de se marier après avoir obtenu notre licence.

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- Je suis tout à fait en accord avec vos propos.
- Ma réponse est affirmative, je terminerai bien le travail pour le présenter demain.

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- Je ne suis pas de ton avis sur ce point
la, tu dois manger si non tu va être malade.
- Il n'est pas en accord avec son père, il
a que 16 ans et il veut déjà conduire une voiture
- Ils sont en désaccord de puis un bon
bout de temps.

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- Je trouve une objection sur le fait
que tu sort tout seul.
- Les étudiants de médecine ont fait une
protestation a fin de réclamer leurs droits.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

-
-
-
-
-

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- Les spectateurs font des applaudissements à la fin du spectacle.
- Le fils de ma sœur Tape des mains quand son dessin animé est sur le point de commencer.

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

- Je te fait des reproches pour m'avoir laisser hier soir.
- J'ai échouer à mon examain, le prof m'a fais des observations
-
-

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- Ils se sont disputer ils ont même fait de lourde reproches l'un a l'autre

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- Je te reproche de m'avoir laisser tomber.

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

- Manon m'a soulé avec toutes ses critiques, elle critique tout le monde.

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- Je cherche des noises à mon amie qui m'a pris mon crayon.

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- la presse écrite a fini d'imprimer leur dernier numéro.

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un événement (pour un correspondant de presse); (événement)

- Les journalistes sont venus pour couvrir l'événement.

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- L'émission est passée sur les ondes de la radio.

- mon film préféré ne tardera pas à passer à la télévision.

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (**ligne**)

- J'ai essayé de t'appeler mais ta ligne était occupée.

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (**communication**)

- J'ai eu une communication téléphonique avec Mohamed.

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (**ligne**)

- on a mis une nouvelle ligne téléphonique fixe pour avoir accès à Internet.

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; (**nouvelles**)

- Je t'en appelle par ce que je voulais avoir de tes nouvelles.

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. (**réception**)

- J'ai reçu ton message sur ma boîte de réception.

Merci de votre participation

M.M.F.

NOM & Prénom : Mihoubi Mohamed Farouk

Niveau : C1

Retrouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler **communication**

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (**connaissance**)

- il y a un règlement dans l'hôtellerie qui dit « prenez connaissance de vos droits en tant que client »

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (**contact**)

- j'ai un ami que je n'est plu revue depuis 8 ans mais on a garder le contact même si on ce vois pas

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (**silence**)

- on fait tjr des cachotteries on ce dit des secrets entre amis mais la règle d'or est de garder le silence et de ne rien divulguer

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- Une fois mon meilleur ami m'a parler de quelque chose d'important et il m'a dit de garder ce secret, c'était qu'entre lui et moi.

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; **(erreur)**

- lors des examens mes camarades de classe me laisse pas travailler tranquillement ils veulent que je leur montre mes réponses et pour qu'il me laisse travailler je faisais exprès de les induire en erreur avec de fausse repenses.

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. **(tour)**

- il faut se méfier des gens qui use de vautre gentillesse et vous trompe avec des mots ils finissent toujours par vous jouer un mauvais tour

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; **(l'œil)**

- entre amis on se fait des clins d'œil pour exprimer n'autre complicité dans quelque chose

a.2. En signe d'indifférence ; **(épaules)**

- En signe d'indifférence envers des garçon qui ne les intéressent pas les filles haussent leurs épaules.

a.3. En signe de surprise ; (**sourcils**)

- Quand on est surpris on a toujours un air bizarre on a les sourcils haussés les yeux grands ouvert et la bouche entrouverte

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (**attention**)

- Quand quelqu'un est sur le point de dire quelque chose d'important dans un discours ou dans une réunion pour attirer l'attention des gens présent il dit : vautre attention s'il vous plait

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (**signe, signal**)

- Si quelqu'un de mes amis dit quelque chose qu'il n'aurais pas du dire je lui fais signe en le regardons droit dans les yeux et en me mordant les lèvres
- j'ai remarquer que les conducteurs ont un genre de communication secrète une fois avec un ami on été garé dans un emplacement étroit et pour démarré mon ami a sortie sa main et a fait un signal au conducteur qui été derrière nous pour qu'il s'écarte un peu et nous laisse la place pour sortir

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (**conséquences**)

- une fois j'ai marcher sur un clou rouillé je me suis diriger directement a l'hôpital le docteur ma dit heureusement que tu est venue rapidement si non sa aurais entrainer de graves conséquences

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambigüiser ; (**ambigüité**)

- dans ma classe il y a plusieurs personne avec le nom de famille Samai alors l'un d'eux qui est mon ami demande toujours aux professeurs de les appeler par leur nom et prénom pour lever l'ambigüité

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

- on ma toujours qualifié de personne direct parce que je vais directement au but

7. Exprimer des notions relatives à l'ambigüité :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambigüe ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

- Une fois on était a bejaia en famille et on ce trouver prêt de ce que j'ai appelé la grande bougie je n'arriver pas trouver le nom « phare » alors j'ai fait allusion au phare avec l'expression « grande bougie »
- je connais une personne qui sait jouer avec les mots
- on a tous cet/cette ami/amie que qu'on il ou elle parle on a l'impression qu'il/elle parle par énigmes

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambigüité, doute**)

- les expressions et les dires des politiciens manque de clarté

- J'ai entendue dire que les autres religions disent qu'il y a de l'ambiguïté dans l'islam
- Il y a du doute dans tout ce que dit mon ami du coup on a du mal à le croire et parfois à le comprendre

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (**conclusions**)

- j'ai toujours eu de l'admiration pour les profilers ils réussissent à déduire d'innombrables conclusions en voyant qu'une scène de crime

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (**intentions**)

- J'ai connue quelqu'un avec des intentions suicidaire il était tout le temps déprimé et il voyait la vie d'un point de vue négatif

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (**interprétation, sens**)

- Une fois dans une composition de philosophie j'ai mal saisi le sens de la question posée et ça m'a valu un zéro pointé
- C'est difficile de comprendre une interprétation mal faite

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (**parole**)

- si vous êtes dans une réunion ou un séminaire important il faut attendre son tour pour prendre la parole

b. Dialoguer ; (**paroles**)

- on échange beaucoup de paroles entre amis

c. Parler à quelqu'un ; (**parole**)

- Pour commencer une discussion il faut adresser la parole a quelqu'un

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (**parole**)

- j'ai assister une fois a une conférence de paléontologues a Alger et quand mon tour est arrivé le conférencier ma donner la parole

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (**parole**)

- je me suis incruster une fois dans la conversation de 2 de mes amis et j'ai profiter de l'occasion pour couper la parole a l'un d'eux pour parler avec l'autre d'une chose tres importante

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (**silence**)

- Je ne supporte pas que la classe sois trop calme alors pour briser le silence je me mets à parler ou bien a faire rire mes camarades

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (**cri(s)**)

- Parfois les petits enfants poussent des cris assourdissant

b. Parler fort ; (**voix**)

- je comprend pas pourquoi les femmes quand elle parlent entre elle elles élèvent toujours leur voix

c. Eclater, se fâcher. (**voix, ton, gueulante**)

- quand je me fâche ma voix s'élève automatiquement
- les gens ont tendance à changer de ton quand ils se mettent en colère
- on discutait tranquillement moi et deux amis à moi quand soudain l'un d'eux a poussé une gueulante et m'a dit que je ne l'écoutais pas et que je l'ignorais complètement

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (**propos, conversation**)

- quand je discute moi et mes amis je déteste quand quelqu'un entre dans une autre conversation sans qu'il ne soit invité
- Quand on parle entre amis en échange beaucoup de propos

b. Habileté à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(**conversation**)

- On me dit toujours que je suis un as de la discussion je trouve quoi dire dans n'importe quel domaine

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (**plaisanterie**)

- J'ai le don de tourner les situations tristes en plaisanterie.

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (**effet, impression**)

- On me disait toujours que je fessais bonne impression aux filles apparemment j'arrivais à les ensorcelait rien qu'on leur parlant
- Mes paroles ont un effet positif sur le cerveau des gens

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Quelqu'un qui se tait ; (**silence, mot**)

- L'expression que les grandes personnes en colère disent à leur enfant « ne dit plus un mot »
- J'avais une professeuse tellement méchante au point que les élèves gardent le silence dès qu'elle montre le bout de son nez.

b. Faire taire quelqu'un. (**silence**)

- J'ai une prof qui peut faire réduire la salle en silence juste avec son regard.

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (**question**)

- Je peux vous poser une question ?

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (**questions**)

- J'ai un ami qu'on surnomme le questionnaire quand il se met à parler il vous accable de questions

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ; (**question**)

- L'organisation des droits de l'homme soulève la question du racisme

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (**question**)

- Est-ce qu'il existe d'autres formes de vie dans l'univers telle est la question qui me taraude

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (**problème**)

- au bac j'ai eu un exercice de mathématique qui m'a vraiment posé un problème parce que c'était le seul exercice sur beaucoup de points et je n'arrivais pas à trouver de solutions

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (**réponse**)

- J'ai un ami qui trouve une réponse à n'importe quelle question qu'on lui pose

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(**solution**)

- Si on est face à un problème il faut lui trouver une solution

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (**conseil(s), avis**)

- Quand j'aurais des enfants je prendrais soin de leur donner beaucoup de conseils
- Si un ami a un problème je lui donne toujours mon avis sur la situation on sait jamais peut-être que ça va lui être utile

b. Sermonner et réprimander ; (**morale, leçon(s)**)

- Quand j'étais petit à chaque fois que je faisais une bêtise mon père me faisait la morale
- Étant petit mon père me donnait beaucoup de leçons

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (**conseil, avis**)

- Quand j'ai un problème ou quand je n'arrive pas à comprendre quelque chose je demande toujours l'avis de mon père
- Quand je suis face à une impasse je vais toujours demander conseil à mon père

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (**conseil, avis**)

- Je suis toujours le conseil de mon docteur tellement il est fiable et sérieux.
- Un pharmacien compétent que je connais m'a donné son avis sur un médicament que j'allais acheter après une longue réflexion j'ai décidé de suivre son avis et ne pas prendre le médicament que j'avais prévu d'acheter

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (**jugement, opinion**)

- On a tous cette amie qui chaque 5 minutes nous donne un jugement
- Si il y a un problème dans la famille même si je suis le plus petit j'ai le droit de donner mon opinion

b. Critiquer quelque chose. (**critique**)

- Je connais une personne qui fait une critique sur n'importe quoi

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (**accord**)

- Parfois quand mes amis se querellent j'essaie toujours de les mettre d'accord sur un même point si non ils risquent de se battre

b. S'entendre sur quelque chose ; (**accord, entente**)

- J'ai entendue dire que les marchands de fruit se sont mis d'accord pour élever le prix des bananes
- Après une dispute entre amis j'attend toujours le moment ou il arrivent a trouvé un terrain d'entente / je me suis disputer avec mon père mais cela na pas duré parce qu'on est arriver a une entente

c. Avoir en commun ; (**avis**)

- On a toujours les même avis entre meilleur amis

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (**accord, affirmative**)

- Un ami a eu besoin de moi il ma demander si je pouvais lui prêter de l'argent alors je lui est donner mon accord et lui est dit qu'il pouvais compter sur moi
- Quand quelqu'un me propose de faire quelque chose que j'aime bien ma réponse est toujours affirmative

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (**avis, accord, désaccord**)

- Dans un groupe de personne cultiver il y a toujours des avis qui divergent
- J'ai eu une conversation une fois avec un professeur ou je n'étais pas d'accord avec ce qu'il me disait et personne n'a réussie a convaincre l'autre
- Moi et mon ex copine malgré qu'on former un couple on été toujours en désaccord.

b. Objecter et protester. (**objection, protestation**)

- J'ai regardé sur internet la protestation que les américains ont fait contre l'élection de Donald J Trump

- Quand je suis dans une réunion familiale et qu'on parle de chose dont je suis pas d'accord je fait une objection.

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (**louanges, mérites, éloges**)

- Les romains couvraient les divinités de louanges
- Le nouveau président américain a déjà commencé a vanter ses mérites sur l'économie du pays alors qu'il na encore rien fait
- Suite a la victoire du barca toute l'équipe a était couverte d'éloges

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (**applaudissements, mains**)

- Quand j'étais comédien a chaque fin de spectacle on me couvrais d'applaudissements
- Le spectacle a était tellement bien que le public na pas cessé de battre des mains

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (**reproches, observations, honte**)

- J'ai entendue dire que dans un couple les femmes font beaucoup de reproches aux hommes
- Le professeur a fait des observations aux étudiants par rapport a leurs notes qui n'étaient pas bonne
- J'ai assisté a une bagarre au moi de ramadhan entre deux hommes quand ils ce sont fait séparés j'ai dit a l'un d'eux qu'il s'est couvert de honte et de ridicule parce qu'il s'est bagarré avec un homme plus vieux que lui

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (**reproches**)

- On a tous cet amis qui n'arrete pas de nous accabler de reproches

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (**reproches**)

- En générale dans un couple c'est les filles qui font beaucoup de reproches au garçons quand elles se sentent malle ou en colère elle laisse libre cour a leur imaginations et disent tout ce qu'elles ont sur le cœur

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (**critiques**)

- On a tous cet amis qu'on arrete pas d'accabler de critiques.

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (**noise(s)**)

- J'ai un ami qui cherche constamment des noises a tout le monde se quereller et embêter les gens tell est son passe temps favoris

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (**presse**)

- La presse a publié un article sur le racisme

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un évènement (pour un correspondant de presse) ; (**évènement**)

- Le journaliste de LA news a fait une couverture médiatique sur l'évenement
COMICON

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (**radio, télévision**)

- Les nouveau programme qui font passer a la télévision/ la radio sont lassant

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; **(ligne)**

- On a tous cette personne dans notre entourage qui a toujours sa ligne téléphonique occupé

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; **(communication)**

- Avec le développement et l'internet on peut désormais nouer une communication avec une personne d'un autre pays rien qu'avec facebook par exemple

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. **(ligne)**

- Il faut installer une ligne téléphonique pour avoir l'accès à internet

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ; **(nouvelles)**

- Quand ma grand-mère était malade j'avais l'habitude de lui rendre visite presque chaque jours pour prendre de ses nouvelles

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été reçu par le destinataire. **(réception)**

- Parfois quand j'envoie un message ou e-mail j'attends toujours que l'accusé de réception me fait signe que le message a bien été reçu par le destinataire

Merci de votre participation

S.H.



NOM & Prénom : SAADA Halima

Niveau : C1

Trouvez la structure verbale figée devant contenir le nom mis entre parenthèses¹ en vous référant aux indices contextuels correspondants et employez-la dans un contexte approprié.

Objectifs communicatifs : parler communication

1. Exprimer des notions relatives à la communication :

a. Le fait d'informer quelqu'un de quelque chose ; (connaissance)

- Je vous porte connaissance que votre demande de reprise a
... été confirmée

b. Le fait de correspondre avec quelqu'un. (contact)

- Je vous passe l'adresse e-mail de la direction pour être en
... contact si besoin

2. Exprimer des notions relatives au secret :

a. Ce qui doit rester caché ; ce qu'on tient secret ; (silence)

¹ Si plusieurs noms figurent ensemble entre parenthèses, chaque nom doit être employé dans sa structure verbale figée.

- Je vous prie de garder le silence à propos de ce sujet.....
.....

b. Ne pas révéler quelque chose qui nous a été confié ; être discret sur quelque chose (une recette secrète par exemple) qu'on possède et qu'on ne souhaite pas partager avec quiconque.

(secret)

- Je vous prie de bien garder mon secret.....
.....

3. Exprimer des notions relatives au mensonge, à la tromperie, et à l'erreur :

a. Faire croire quelque chose de faux à quelqu'un, le tromper ; (erreur)

- Elle !... non... Je ne la croirais plus... elle m'a mise en erreur.....
..... plusieurs fois.....

b. Tromper quelqu'un, et le mystifier. (tour)

- Je suis en colère après mon binôme, il m'a joué un.....
..... mauvais tour... en me laissant tomber.....

4. Exprimer des notions relatives au signe :

a. Faire un geste ou une expression du visage permettant de faire connaître quelque chose à quelqu'un :

a.1. En signe de connivence ; (l'œil)

- (Ta robe est sublime, elle m'a tout de suite tapé à l'œil)
..... Tu me feras un clin d'œil comme signe de départ.....

a.2. En signe d'indifférence ; (épaules)

- Je me crois pas qu'il soit intéressé, car tout à l'heure, en lui...
apprenant la nouvelle, il a juste haussé les épaules.....

a.3. En signe de surprise ; (**sourcils**)

- Elle a haussé les sourcils en apprenant ma névrite, elle ne s'y...
attendait pas.....

b. Signaler quelque chose à quelqu'un ; parler de quelque chose à quelqu'un en sollicitant sa concentration ; (**attention**)

- Vous devez attirer leur attention pour qu'ils puissent se concentrer
avec vous.....

c. Expression du visage et/ou un geste destinés à faire connaître quelque chose à quelqu'un, à l'avertir, à manifester une pensée, ... (**signe, signal**)

- Faites moi un signe si vous changez d'avis.....
- A mon ordre, lancez le signal de départ.....

5. Exprimer des notions relatives à l'insignifiance :

a. Ce qui n'entraîne pas des répercussions graves. (**conséquences**)

- Ne vous inquiétez pas, cette opération est sans conséquences.....

6. Exprimer des notions relatives à la clarté et à l'intelligibilité :

a. Rendre clair quelque chose et le désambigüiser ; (**ambiguïté**)

- Ce soir, l'ambiguïté de cette affaire sera levée.....

b. Être précis et parler sans détour. (**but**)

- La prochaine fois que vous voudriez me dire quasi que se soit, allez-y droit dans le but.....

7. Exprimer des notions relatives à l'ambiguïté :

a. Insinuer, et laisser supposer ; exprimer sa pensée et/ou évoquer quelque chose ou quelqu'un de façon volontairement allusive et ambiguë ; (**allusion(s), mots, énigmes**)

- Je ne comprends pas à quoi vous faites allusion en me parlant de cela !.....

- Elle me parle en jouant avec les mots, je ne comprends même plus ce qu'elle veut en venir.....

- Elle me parle en énigmes, je ne comprends même plus ce qu'elle veut en venir.....

b. Ce qui est susceptible d'une équivoque. (**clarté, ambiguïté, doute**)

- J'ai un doute en ce qui concerne leur présence.....

- Je crois que mes parents se rendront visite bientôt, mais il y a de l'ambiguïté sur cette information.....

- Je crois que mes parents me rendront visite bientôt, mais je manque de clarté sur cette information.....

8. Exprimer des notions relatives à l'interprétation :

a. Ce qu'on peut déduire d'un fait ; (conclusions)

- Après avoir observé ses comportements, nous avons aboutis à des conclusions intéressantes.....

b. Supposer que quelqu'un a certaines intentions (qu'on n'a pas généralement) ; (intentions)

- Je pense qu'il a des bonnes intentions cette fois-ci.....

c. Comprendre de travers et mal interpréter. (interprétation, sens)

- Elle a fait une mauvaise interprétation de ce que je lui dis, et voilà qu'elle a des problèmes.....
- Je n'arrive pas à comprendre pourquoi il fait (prend) toujours le contraire de ce que je dis.....

9. Exprimer des notions relatives à la parole :

a. Parler et s'exprimer ; (parole)

- C'est maintenant à Mr. le directeur de prendre la parole, veuillez lui accorder votre attention.....

b. Dialoguer ; (paroles)

- On s'échange les paroles tout à l'heure avec Sam, quand sa maison est arrivée.....

c. Parler à quelqu'un ; (parole)

- J'ai juré de ne plus lui adresser la parole, et je le regrette, je lui demanderais pardon dès que je le verrais.....

d. Autoriser quelqu'un à parler (en réunion ou lors d'un débat par exemple) ; (parole)

- Je vous accorde maintenant la parole, vous avez 5 min pour convaincre les membres du jury.....

e. Interrompre quelqu'un qui parle ; (parole)

- Je n'arrive à comprendre de quelle audace elle a osé me couper la parole !.....

f. Mettre fin au mutisme qui règne dans un lieu par un son, un bruit ou en parlant. (silence)

- Et le silence assourdissant, s'interrompt par un énorme éclat de rire.....

10. Exprimer des notions relatives au cri :

a. Crier ; (cri(s))

- En voyant une araignée, ma sœur a poussé un tel cri, qu'elle a effrayé tous ceux à la maison.....

b. Parler fort ; (voix)

- Si il vous plaît Mme, élevez votre voix qu'on puisse vous entendre.....

c. Eclater, se fâcher. (voix, ton, gueulante)

- Elle me parlait en haussant son ton ! elle était vraiment en colère !!.....
- Elle a poussé une gueulante ! mais elle était vraiment en colère !!.....

- Elle me parlait en élevant sa voix ! elle était en colère après moi !

11. Exprimer des notions relatives à la conversation :

a. Discuter, s'entretenir ; (propos, conversation)

- Lorsque ma mère a dit que nous devions avoir une sérieuse conversation, j'ai tout de suite compris ce dont elle voulait me parler.
- Mes parents se sont longtemps échangés les propos avant de prendre la décision de me laisser voyager seul.

b. Habilité à discuter des sujets divers et à animer une conversation intéressante.

(conversation)

- Il faut vraiment que je trouve un bon sujet pour pouvoir aborder la conversation ce soir.

12. Exprimer des notions relatives à la plaisanterie :

a. Faire d'une situation une plaisanterie. (plaisanterie)

- C'était vraiment gênant, heureusement que la scène s'est tournée en plaisanterie !

13. Exprimer des notions relatives à l'éloquence :

a. Quelqu'un qui a l'art de convaincre et de persuader ; qui charme le public et l'impressionne par son aisance d'expression. (effet, impression)

- Ses paroles ont fait un bel effet sur moi, il réussit à me calmer à chaque fois.

- Il m'a tout de suite convaincus en faisant bonne impression sur moi avec ses belle paroles.....

14. Exprimer des notions relatives au silence :

a. Se taire ; (silence, mot)

- Faudrait me faire le vœu de garder le silence d'abord.....
- Je ne comprends pas ce qu'il lui avait dit, elle m'a pas dit un mot de toute la soirée.....

b. Faire taire quelqu'un. (silence)

- (Veillez garder le silence, vous êtes dans une bibliothèque).
- Ses arguments m'ont menés au silence. (m'ont menés à prendre silence)

15. Exprimer des notions relatives à la question, au questionnement et au problème :

a. Questionner, interroger ; (question)

- J'ai quelques questions à vous poser, vous avez le droit d'y répondre que par OUI ou NON.....

b. Adresser beaucoup de questions à quelqu'un de manière à l'en accabler ; (questions)

- Mes étudiants m'ont accablés de questions, je vois que ce cours les intéresse vraiment.....

c. Provoquer un sujet à discussion qui donne lieu à réflexion et qui fait l'objet d'un examen ;

(question)

- Nous avons beaucoup réfléchis et discuté aborder votre question de l'avis que j'ai à donner.....

d. Un point qui fait l'objet d'une discussion et d'une réflexion ; (question)

- Cette discussion est très intéressante, elle est à remettre en question.....

e. Ce qui constitue une difficulté, une situation compliquée. (problème)

- ~~(Cetle affaire est un vrai problème.)~~
Ce point-ci du contrat me pose problème.....

16. Exprimer des notions relatives à la réponse, à l'explication et à la solution :

a. Répondre à une question ; (réponse)

- Essayez de me donner une réponse brève, s'il vous plaît.....

b. Expliquer et éclaircir un point compliqué ; résoudre un problème ou une question.

(solution)

- Je pense que j'ai trouvé une solution à ton problème, j'espère qu'elle te conviendra.....

17. Exprimer des notions relatives au conseil :

a. Conseiller ; recommander et proposer ; (conseil(s), avis)

- S'il te plaît maman, donne-moi un conseil, j'arrive pas à.....
...m'en sortir là !.....
- Je vous donne mon avis, mais c'est à vous de voir.....

b. Sermonner et réprimander ; (morale, leçon(s))

- ...Sa maman lui a fait la morale pendant une bonne heure, je crois qu'elle me l'oubliera jamais.....
- ...Sa maman lui a donné une bonne leçon, je crois qu'elle me l'oubliera jamais.....

c. Consulter quelqu'un pour obtenir des recommandations ; (conseil, avis)

- (~~J'ai vraiment besoin d'un conseil, pourriez-vous m'aider pour cette fois s'il te plaît.~~) Je ne savais plus quoi faire, je lui demandé conseil
- (~~Pourriez-vous me donner votre avis à propos de ce sujet?~~)
...Vous devriez prendre avis d'un médecin.....

d. Agir en fonction des recommandations obtenues. (conseil, avis)

- J'ai suivi son conseil, et il m'a été bien efficace. je...
- J'ai suivi son avis, et il m'a été bien efficace.....

18. Exprimer des notions relatives au jugement et au point de vue :

a. Juger de quelque chose ; (jugement, opinion)

- (~~Le dernier jugement a été déclaré.~~).....
- Ce n'est pas bon de faire un jugement à tort et à travers.....
- (~~L'opinion sur cette affaire a été déclarer.~~).....
- Je n'est pas demandé à ce qu'elle me donne son opinion.....

b. Critiquer quelque chose. (critique)

- ...Mais je ne comprends pas qui est-ce que elle a à me faire une critique sur chaque fois et gestes!.....

19. Exprimer des notions relatives à l'accord et à l'entente :

a. Accorder (des personnes ayant des opinions opposées) ; (accord)

- (~~Enfin, c'est bon, on s'est mis en accord sur ce point si.~~).....
- ...Il faut que vous vous mettiez en accord sur l'endroit à visiter.....

b. S'entendre sur quelque chose ; (accord, entente)

- ...Enfin! je me suis mise en accord avec ma sœur.....
- ...Enfin! je me suis mise en bonne entente avec ma sœur.....

c. Avoir en commun ; (avis)

- ...Je partage votre avis, et je trouve que vous avez tout à fait raison.....

d. Déclaration par laquelle on approuve quelque chose. (accord, affirmative)

- ...Mn. le directeur m'a donné son accord pour lancer le projet.....
- ...Mme le directeur est affirmative pour lancer le projet.....

20. Exprimer des notions relatives au désaccord :

a. S'opposer (différence d'opinion) ; (avis, accord, désaccord)

- Je m'excuse, mais je ne suis pas de même avis que vous.....
- Je suis en désaccord avec lui, ses idées ne me plaisent pas.....
- Ah! Non, là je ne suis pas d'accord avec vous.....

b. Objecter et protester. (objection, protestation)

- Je fais objection.....
- Elle a fait une protestation.....

21. Exprimer des notions relatives aux louanges :

a. Louer quelqu'un (d'une qualité par exemple) ; (louanges, mérites, éloges)

- Je suis fière de moi, car on me fait souvent des éloges.....
- Je suis fière de moi, car on me fait souvent des louanges.....
- J'accorde tous les mérites à cette personne.....

b. Exprimer son approbation et sa satisfaction en applaudissant (dans les spectacles par exemple). (applaudissements, mains)

- Je pense que nous avons bien réussi notre pièce, car à la fin... nous avons eu beaucoup d'applaudissements.....
- Je pense que nous avons bien réussi notre pièce, car à la fin tout le monde a frappé les mains pour nous.....

22. Exprimer des notions relatives aux reproches :

a. Reprocher ; (reproches, observations, honte)

- Mais je ne comprends pas que est-ce que elle a à me faire des reproches pour tout et rien!
- Mais je ne comprends pas que est-ce que elle a à me faire des observations pour tout et rien!
- (Mais je ne comprends pas que est-ce que elle a à me faire) Vous me faites honte avec votre comportement de gamin!

b. Reprocher et critiquer abondamment et péniblement ; (reproches)

- Ma sœur m'a accusé de reproches, car je n'est pas pu assister à son mariage.....

c. Reprocher quelqu'un sans interruption et dire tout ce qu'on a sur le cœur ; (reproches)

- Je lui fait toutes les reproches que j'avais contre lui, et je ne sens mieux maintenant.....

d. Critiquer quelqu'un abondamment ; (critiques)

- On m'a excusée de critiques à cause de nouveau livre que j'ai
publié.....

e. Provoquer une querelle avec quelqu'un pour un motif insignifiant. (noise(s))

- Mais qui est-ce qui lui écrit et me cherche des noises !.....

23. Exprimer des notions relatives à l'impression :

a. Imprimer. (presse)

- J'ai essayé toute à l'heure le nouveau presse papier que j'ai
acheté.....

24. Exprimer des notions relatives au journalisme et à la radiotélévision :

a. Diffuser en direct des informations complètes sur un événement (pour un correspondant de presse) ; (événement)

- J'ai eu le privilège de couvrir cet événement, en compagnie de
quelques autres journaliste.....

b. Téléviser et radiodiffuser (des programmes, des émissions, ...). (radio, télévision)

- Je passe ce soir sur une émission radio, je t'envoie les références
de la chaîne.....

- Je passe ce soir sur la télévision, je t'envoie les références
de la chaîne qui diffuse mon émission.....

25. Exprimer des notions relatives aux télécommunications :

a. Essayer de joindre quelqu'un au téléphone alors qu'il est branché téléphoniquement avec un autre correspondant ; (ligne)

- Je n'arrive pas à le joindre, sa ligne est occupée.....
.....

b. Correspondre (téléphoniquement par exemple) avec quelqu'un ; (communication)

- Je serais toute à l'heure en communication avec lui, si jamais...
...tu voudrais lui passer un message.....

c. Sans ligne téléphonique fixe, il est impossible d'avoir accès à Internet. (ligne)

- (~~Je serais hors ligne durant toutes les vacances, je n'ai pas accès~~
~~à internet~~) j'aurais bientôt une ligne et je pourrais me connecter

26. Exprimer des notions relatives à la correspondance :

a. Renseignements fournis d'ordre privé relatifs à la situation et à la santé de quelqu'un ;
(nouvelles)

- J'ai eu de ses nouvelles par son médecin, et apparemment il va mieux
.....

b. Action de recevoir quelque chose, de faire savoir à l'expéditeur que l'objet envoyé a été
reçu par le destinataire. (réception)

- Bonjour, je vous appelle juste pour confirmer la réception de
votre colis.....

Merci de votre participation

ANNEXE 7 Analyse des erreurs de production des collocations (par apprenant)

K.S.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

3.a. les gens qui ont commis des erreurs ≠ induire en erreur

3.b. Quand je veux tromper quelqu'un je fais un tour. ≠ Jouer un (mauvais, sale, ...) tour¹¹¹.

5.a. il y a des problèmes qui ont provoqué des résultat graves ≠ Ne pas tirer, ne pas porter, ne pas prêter à conséquence ; ne pas engendrer, ne pas entraîner, ne pas impliquer, ne pas provoquer de/des conséquences (+ collocatif adjectival), ne pas être lourd de conséquences. (cf. aussi base erronée. (L'erreur peut également être classée dans cooccurrence erronée).

6.b. je parle toujours de mon but sans détour [...]. ≠ aller droit au but.

7.a.2. j'ai dis des mots très sensibles à mon pote ≠ parler à mots couverts ; parler à mots feutrés ; jouer sur les mots.

7.b.3. je ne vais fair jamais le doute à mes parents → Première proposition de restitution du sens : Ma manière d'agir ne fait aucun doute dans l'esprit de mes parents. (Cf. aussi déterminant erroné, préposition erronée, actant sémantique erroné). Seconde proposition de restitution du sens : Je ne mets jamais le doute dans l'esprit de mes parents. (Cf. aussi Collocatif verbal erroné, préposition erronée). ≠ créer, éveiller, inspirer, installer, mettre (dans l'esprit de qqn), semer, soulever, susciter le doute ; laisser planer, faire naître le doute ; le doute + planer, naître, surgir, s'installer.

8.b. quelqu'un possède d'intentions. → il affiche, manifeste, montre des intentions (+ collocatif adjectival). ≠ prêter, attribuer des intentions (+ adjectif). (cf. aussi collocatif verbal erroné)

9.f. des fois il faut mettre quellque choses en silence. → il faut passer certaines choses sous silence ≠ rompre le silence. (cf. aussi collocatif verbal erroné et préposition erronée).

11.b. C'est mieux que on crée une conversation dans une réunion. → Il vaut mieux entamer, engager, amorcer, commencer, déclencher, démarrer, (re)nouer une/ la conversation ; entrer en conversation. ≠ avoir de la conversation. (cf. aussi collocatif verbal erroné)

12.a. [...] je raconte une plaisanterie à mes amis, elle était très drôle. ≠ tourner en plaisanterie.

15.b. Je vais donner des questions à mes collègues pendant la leçon. → Je vais poser, adresser des questions à mes camarades. ≠ accabler de, bombarder de, harceler de, mitrailler de, presser de, souler de, assommer de, cribler de questions. (cf. aussi collocatif verbal erroné)

¹¹¹ En raison du caractère ambigu du contexte de production, nous nous voyons indécise quant au classement de cette erreur qui peut être aussi incluse dans la sous-classe collocatif verbal.

15.e . je provoque des problèmes. → je cause des problèmes. ≠ soulever, poser un/des problèmes ; (qqch en position de sujet) faire problème. (cf. aussi collocatif verbal erroné)

17.d.1. / 17.d.2. grace à mon expérience je donne des conseil et des avis à tout les copains. ≠ appliquer, écouter, faire sur, suivre, tenir compte de + un/des conseils ; écouter, prendre en compte, se conformer, suivre, tenir compte de + un avis.

19.a. J'ai fait un accord avec toutes ceux qui ayant des opinion important. → Je me mets, me déclare, suis d'accord [...] ≠ mettre d'accord. (cf. aussi collocatif verbal erroné)

24.a. dans un journal j'ai trouvé un événement tres touchant. → [...] j'ai lu un article de presse très touchant. ≠ couvrir un événement. (cf. aussi cooccurrence erronée).

24.b.1. Je regarde la télévision [...] ≠ passer à la télévision.

24.b.2. mon grand père il écoute la radio toujours. ≠ passer à la radio.

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

8.c.1. à cause de Ø¹¹² l'interprétation on a tombé au malentendu. → A cause d'une mauvaise ; fausse interprétation (de quelque chose), on est tombés en désaccord/ Une mauvaise ; fausse interprétation a été à l'origine du/ a prêté au malentendu. (nom + adjectif qui doit être antéposé)

22.c. je soulage ce que j'ai sur le cœur par des reproches. (cf. aussi paraphrase)

2.1.2. Cooccurrence erronée

24.a. dans un journal j'ai trouvé un événement tres touchant .→ [...] j'ai lu un article de presse très touchant/ je suis tombé sur un événement tres touchant. ≠ couvrir un événement. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif)

2.1.3. Défaut lexical (collocatif/ base)

23.a. le journaliste il a organise une Ø¹¹³ presse pour la annoncer. → Le journaliste a organisé une conférence de presse. (cf. aussi base erronée).

¹¹² Absence du collocatif adjectival.

¹¹³ Absence du substantif-base.

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

4.b. j'ai signalé mes amies que faire attention |**de**| quelque chose de danger. → **au** danger.

7.b.3. je ne vais fair jamais le doute |**à**| mes parents. → (pour les deux propositions de restitution de sens) : (1) Ma manière d'agir ne fait aucun doute ; (2) Je ne mets jamais le doute **dans l'esprit de** mes parents. (Cf. aussi pour la première proposition de restitution du sens : **déterminant erroné, actant sémantique erroné et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**). (Cf. aussi pour la seconde proposition de restitution du sens : **collocatif verbal erroné et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

9.e. [...] si on coupe la parole |**de**| quelqu'un. → [...] si on coupe la parole **à** quelqu'un.

9.f. des fois il faut mettre quellque choses |**en**| silence. → des fois il faut passer certaines choses **sous** silence. (cf. aussi **collocatif verbal erroné et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

10.c.2. parfois je change |**le**| ton dans un autre lieu. → parfois je change **de** ton dans un autre lieu. (cf. aussi **collocation valable mais inappropriée en contexte**).

13.a. je trace l'effet |**dans un cerveau**| de quelqu'un. → je fais de l'effet **sur** qqn¹¹⁴. (Cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

16.a. je trouve la réponse |**de**| la question. → je trouve la réponse **à** la question.

18.b. Je fais le critique |**à mes amis**| lors la lecture. → je fais la critique **de qqch** / je fais des critiques **à** mes amis **sur qqch**¹¹⁵. (Cf. aussi **déterminant erroné**).

20.a.3. moi et mon père, on fait désaccord |**pour**| un sujet. → nous sommes en désaccord, nous nous trouvons, tombons, entrons en désaccord **sur** un sujet. (Cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

21.b.2. J'applaudis quellque chose |**par**| les mains. → J'applaudis quelque chose **des** deux mains.

22.e. [...] J'ai fais un noise |**avec**| mon camarade son cause. → j'ai cherché (des) noise(s) **à** mon camarade. (Cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

2.2.2. Déterminant erroné/ absence du déterminant

¹¹⁴ ***dans un cerveau de quelqu'un** est une forme lexicale erronée ayant pour source la méconnaissance du fonctionnement syntaxique de la collocation.

¹¹⁵ Le nombre de la base **critique** détermine la préposition et l'actant.

7.b.3. je ne vais fair |jamais le| doute à mes parents. → (pour la première proposition de restitution de sens) : Ma manière d'agir ne fait aucun doute dans l'esprit de mes parents. (cf. aussi **préposition erronée, actant sémantique erroné et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

18.b. Je fais |le| critique à mes amis lors la lecture. → je fais des critiques à mes amis sur qqc. (cf. aussi **préposition erronée**).

2.2.3. Classe de mots erronée

4.c.2. J'ai signalé| quelqu'un dans le match. → j'ai donné un signal d'avertissement à quelqu'un.

9.a. [...] il faut |parle| et exprimer. → il faut **prendre la parole**.

16.b. On va réfléchir pour |résoudre| le problème de chômage. → [...] **trouver la solution** au problème de chômage.

2.2.4. Syntaxe erronée/Actant sémantique erroné

7.b.2. |Je| ne trouve pas la clarté dans cet exercis. → **L'exercice manque de clarté**. (L'actant sémantique « l'exercice » est en position de sujet). (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

7.b.3. |je| ne vais fair jamais le doute à mes parents. → (pour la première proposition de restitution de sens) : Ma manière d'agir ne fait aucun doute dans l'esprit de mes parents. (L'actant sémantique « ma manière d'agir » en position de sujet). (cf. aussi **déterminant erroné, préposition erronée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

1.a. |Mettre| à la connaissance des étudiants [...]. → **Porter à la connaissance** des étudiants. (cf. aussi **paraphrase**).

2.a. On |reste en| silence pour conserver la secret [...] → On **garde le silence/ fait le silence sur** le secret.

3.b. [...] je |fais| un tour. → [...] je lui joue un (mauvais, sale, ...) tour. (En raison du caractère ambigu du contexte de production, nous nous voyons indécise quant au classement de cette erreur qui peut être aussi incluse dans la classe **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

4.a.1. je |ne fixe pas| mon œil quand la connivence. → je **cligne mon/de l'œil**.

6.a. avec mes amies je n'utilise pas l'ambigüité pour avoir une belle amitié. → j'évite/dissipe toute ambigüité ; lève/ ne laisse pas planer l'ambigüité [...]

7.a.1. j'indique des allusions à les autres [...]. → je fais (des) allusion(s) aux autres.

7.a.3. J'ai donné des énigmes à mes élèves. → J'ai posé des énigmes à mes élèves.

7.b.1. J'ai lis un roman, mais il se contient l'ambigüité. → [...] il prête à ambigüité ; il est source d'ambigüité ; il laisse planer l'ambigüité ; il m'a plongé dans l'ambigüité ; il crée / comporte une certaine ambigüité.

7.b.2. Je ne trouve pas la clarté dans cet exercis. → L'exercice manque de clarté. (cf. aussi actant sémantique erroné).

7.b.3. je ne vais fair jamais le doute à mes parents. → (pour la seconde proposition de restitution de sens) : Je ne mets jamais le doute dans l'esprit de mes parents. (cf. aussi préposition erronée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

8.b. quelqu'un possède d'intentions. → Il affiche, manifeste, montre des intentions + adjectif. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

8.c.2. J'ai dépassé le sens. → Je me suis trompé sur le sens ; j'ai accordé/ attribué/ prêté un mauvais sens à quelque chose ; j'ai pris quelque chose dans un mauvais sens.

9.b. lors le dialogue il doit transmettre la parole¹¹⁶ (employé au singulier bien qu'une indication au pluriel ait été fournie). → [...] il doit donner/ passer la parole ; échanger des paroles.

9.f. des fois il faut mettre quellque choses en silence. → des fois il faut passer certaines choses sous silence. (cf. aussi préposition erronée et écart affectant l'adéquation au contexte).

10.b. [...] j'ai augmenté mon voix au niveau haut. → j'ai élevé la voix.

11.a.2. Il peut ?ouvrir une conversation [...]. → il peut entamer, engager, amorcer, commencer, déclencher, démarrer, entrer en, (re)nouer une conversation.

11.b. C'est mieux que on crée une conversation dans une réunion. → Il faut entamer, engager, amorcer, commencer, déclencher, démarrer, entrer en, (re)nouer une / la conversation dans une réunion. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

13.a. je trace l'effet dans un cerveau de quelqu'un. → je fais de l'effet sur qqn¹¹⁷. (cf. aussi préposition erronée).

¹¹⁶ La base parole dans l'énoncé en question est employée au singulier bien que la base même ait été proposée au pluriel, soit paroles.

14.a.2. des fois, je ne prononce que aucun mots pour éviter le débat. → je ne pipe, ne souffle mot [...].

14.b. [...] « Restez-vous en silence ». → « Gardez le silence/ faites silence »

15.b. Je vais donner des questions à mes collègues pendant la leçon. → je vais poser, adresser des questions à mes collègues [...]. ≠ accabler de, bombarder de, harceler de, mitrailler de, presser de, soûler de, assommer de, cribler de questions. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

15.c. J'ai créé des questions très importantes [...] → j'ai soulevé des questions très importantes lors d'un débat.

15.d. [...] il faut partager les questions. → il faut débattre, discuter de/sur les questions.

15.e. je provoque des problèmes. → je cause des problèmes. ≠ soulever, poser un/des problèmes; (*qqch* en position de sujet) faire problème. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

17.c.1. J'ai consulté mon père toujours pour obtenir des conseil. → [...] pour recevoir des conseils; ou : je demande toujours conseil à mon père¹¹⁸.

18.a.1. le juge a annoncé un jugement pour le prisonnier. → le juge a prononcé le jugement. (cf. aussi base erronée).

19.a. J'ai fait un accord avec toutes ceux qui ayant des opinion importante. → Je me mets, me déclare, suis d'accord [...]. ≠ mettre d'accord. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

19.b.1. On a fait un accord moi et mes collègues pour préparer plus pendant pendant les examens. → on s'est mis d'accord [...].

19.b.2. dans notre vie on doit s'appliquer une entente dans quelque domaine. → [...] on doit arriver, parvenir à l'entente [...].

19.d.1. mon père m'a proposé son accord pour aller à Paris. → Mon père m'a donné son accord pour aller à Paris¹¹⁹.

19.c. Parmi nous, on trouve beaucoup des avis en communs. → [...] on a beaucoup d'avis en commun¹²⁰.

¹¹⁷ ***dans un cerveau de quelqu'un** est une forme lexicale erronée ayant pour source la méconnaissance du fonctionnement syntaxique de la collocation.

¹¹⁸ L'erreur a pour source l'emprunt à l'indice contextuel.

¹¹⁹ **Proposer** est attesté dans l'usage auprès de la base « accord » ayant comme sens « convention ».

¹²⁰ Pour contourner la difficulté, l'étudiant a remplacé le bon collocatif **avoir** par un mauvais collocatif. L'erreur a pour origine l'emprunt à l'indice.

20.a.3. moi et mon père, on fait désaccord pour un sujet. → nous sommes en désaccord ; nous nous trouvons, tombons, entrons en désaccord sur un sujet. (cf. aussi préposition erronée)

20.b.1. J'ajoute des objections pendant le débat. → J'émets, formule, avance, exprime, fait, oppose des objections ...

21.a.3. Il faut rendre l'éloges aux auteurs qui ont informé le peuple. → Il faut faire l'éloge des auteurs [...]. → Il faut rendre hommage aux lettrés qui ont alphabétisé les gens. / Le mérite revient aux lettrés d'alphabétiser les gens. (cf. aussi base erronée).

22.a.2. Je donne des observations à les autres. → Je fais, adresse, émets, formule des observations [...].

22.a.3. je fais l'honte à mes amies mais je plaisante. → Je couvre mes amies de honte [...]. (cf. aussi base erronée et paraphrase)

22.b. J'ai commis des reproches à quelqu'un à manier tres penible. → J'ai fait des reproches à quelqu'un à manier tres penible. → J'ai accablé qqn de reproches, je me suis répandu en reproches sur qqn. (cf. aussi paraphrase)

22.d. J'ai provoqué des critiques à quelqu'un. → Je me suis répandu en critiques, éclaté en critiques, j'ai multiplié des critiques (+ adj.)

22.e.[...] J'ai fais un noise avec mon camarade son cause. → j'ai cherché (des) noise(s) à mon camarade [...]. (cf. aussi préposition erronée)

25.b. pour correspondre quelqu'un je dois utiliser la communication avec lui. →... je dois entrer en communication avec lui.

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

2.b. On cache toutes les choses ceux qui ne veut pas partager → garder un secret.

4.a.3. Je mets mes sourcils vers l'haut lorsque j'ai reçu une surprise. → Je hausse les sourcils.

9.d. [...] on laisse les autres pour parler de quelque chose. → [...] il faudrait donner la parole aux autres.

22.a.3. je fais l'honte à mes amies mais je plaisante. → Je taquine mes amies. (cf. aussi **base erronée** et **collocatif verbal erroné**).

22.b. J'ai commis des reproches à quelqu'un à manier très pénible. → J'ai accablé qqn de reproches, je me suis répandu en reproches sur qqn. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

22.c. je soulage ce que j'ai sur le cœur par des reproches. ≈ je débite mon chapelet de reproches. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

26.b. Je signale à mon emttteur que la réception est réalisé avec succès. → [...] j'ai accusé réception.

2.3.6. Périphrase

2.3.7. Base erronée

5.a. il y a des problèmes qui ont provoqué des résultats graves (résultats ≈ conséquences). → soit : qui ont provoqué/ engendré/ entraîné des conséquences graves ; soit : qui ont occasionné/ produit des résultats graves. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**. (L'erreur peut être également classée dans **cooccurrence erronée**).

8.a. enfin on a trouvé une conclusions à ce thème. → on a tiré, déduit ; dégagé des conclusions (+ adjectif) de quelque chose (**conclusion** employé ici au sens de **fin** ≠ **conclusion** signifiant **déduction**).

11.a.1. Je parle avec mes amies des propos essentiels. → je parle avec mes amies de sujets essentiels. (≠ échanger des propos).

17.b.2. écrire les leçons, ça sera mieux que chercher de la réponse dans l'examen. ≠ donner une/des leçon(s), faire la leçon à qqn¹²¹.

18.a.1. le juge a annoncé un gugement pour le prisonnier ≠ émettre, exprimer, formuler, porter un/son jugement¹²². (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

20.b.2. J'ai reçu un protestation lors l'exposition de ma recherche. → J'ai reçu, essuyé une critique [...].

21.a.1. On rends louanges aux combattants d'Algérie. → On rend hommage aux combattants d'Algérie. ≠ **chanter, couvrir de, se répandre en, combler de louanges**.

21.a.3. Il faut rendre l'éloges aux auteurs qui ont informé le peuple. → Il faut rendre hommage aux lettrés qui ont alphabétisé les gens. / Le mérite revient aux lettrés d'alphabétiser les gens. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

¹²¹ L'une des acceptions du vocable **Leçon** choisie à tort par l'apprenant est « cours » ce qui va à l'encontre de l'acception exigée par l'indice contextuel, à savoir « morale tirée d'un événement ».

¹²² Le même constat vaut pour : Jugement « tribunal » ≠ jugement « avis, opinion, et point de vue ».

22.a.3. je fais |**l'honte**| à mes amies mais je plaisante. ≠ je fais **honte** de qqc à qqn¹²³. (cf. aussi **collocatif verbal erroné** et **paraphrase**).

23.a. le journaliste il a organise Ø |**une presse**| pour la annoncer. ≠ **mettre sous presse**¹²⁴. (cf. aussi **défaut lexical**).

25.a. J'ai trouvé mon copain |**en ligne**| dans le Facebook ≠ être **en ligne**

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

1.b. je |**suis en contact**| |Ø| avec mon ami car on étudie ensemble dans un même salle. → je suis en contact **permanent**¹²⁵[...]

4.c.1. J'|**ai envoyé à mes camarades de signes lors la discussion**|. → Mes camarades et moi **nous exprimons, parlons, communiquons par signes/ J'ai envoyé à mes camarades des signes discrets**¹²⁶.

9.c. Quand va parler à quelqu'un on va |**prendre la parole**|. → [...] on lui **adresse la parole**.

10.c.1. J'|**ai dis**| à mon ami à **haute voix**. → j'**ai parlé** à mon ami à **haute voix** ; d'**une voix coléreuse, rageuse**.

10.c.2. parfois je |**change**| **le ton** dans un autre lieu. → parfois je **change de ton** dans un autre lieu. → parfois je |**hausse**| **le ton** dans un autre lieu. (cf. aussi **préposition erronée / absence d'une préposition**)

17.b.1. |**Fair la morale**| à les gens qui les demande. → Je **donne des conseils**.

III- écart par rapport à l'usage préférentiel

21.b.1. Je |**fais**| **des applaudissements** par mes mains. → j'**éclate en applaudissements**.

¹²³ Le même constat vaut pour : Honte « sentiment d'humilité » ≠ faire honte « reprocher ».

¹²⁴ Le même constat vaut pour : Presse « ensemble de journaux » ≠ presse « machine à imprimer ».

¹²⁵ Ajout obligatoire de l'adjectif **permanent** pour réajuster la collocation au contexte.

¹²⁶ Le contexte de production ne nous a pas permis de trancher sur l'acceptabilité de la collocation produite.

M.N.H.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

3.a. Oui j'admets |c'était mon erreur|. ≠ induire en erreur. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

4.c.1. Il y a une signe d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme. → Ce pauvre homme est frappé de stupeur. ≠ faire (un) signe ; échanger, adresser des signes ; s'exprimer, communiquer, correspondre, parler par signes. (cf. aussi **base erronée, absence d'une structure verbale figée et paraphrase**).

6.b. Mon but dans la vie est devenir un professeur du français. ≠ aller droit au but. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

7.a. 2. Les mots de ce poème sont touchants. ≠ jouer avec/sur les mots ; parler à mots couverts, à mots feutrés. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

7.b. 2. Il faut effacer cette ambiguïté [...]. ≠ entretenir, créer, laisser planer l'ambiguïté ; être source d'ambiguïté ; prêter à ambiguïté.

8.b. J'ai de bonnes intentions à (envers) tous mes amis. ≠ prêter des intentions (+ adjectif) à qqn.

9.a. J'essaie toujours à comprendre la côté positive de sa parole. → J'essaie toujours de prendre ses propos par le bon côté/du bon côté. ≠ prendre la parole. (cf. aussi **cooccurrence erronée, absence d'une structure verbale figée et base erronée**).

9.b. Ces deux hommes sont bizarres, j'ai entendus toutes ses paroles¹²⁷ mais je n'ai rien compris. → [...] j'ai écouté toute leur conversation [...]. ≠ échanger des paroles. (cf. aussi **collocation valable mais inappropriée en contexte**).

9.c. [...] ta parole reflète ta personnalité mon petit frère. ≠ adresser la parole. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)¹²⁸.

9.f. Le papa demande à ses enfants un peu de silence. ≠ rompre ; briser le silence.

10.c. 3. [...] j'ai entendu une gueulante d'un homme inconnu près de notre maison. ≠ pousser une gueulante.

11.b. J'ai regardé la conversation du président à la télévision sur les problèmes politiques de notre pays [...]. → J'ai suivi ; écouté le discours du président [...]. ≠ avoir de la conversation. (cf. aussi **cooccurrence erronée**).

12.a. |Elle m'a dit une plaisanterie| qui m'a fait rire [...]. ≠ tourner en plaisanterie.

¹²⁷ **Entendre les paroles** est attesté dans l'usage mais est faussement inséré en contexte. **Ecouter la conversation** est la collocation candidate à la substitution à la collocation en question.

¹²⁸ Nous signalons le fait que l'apprenante a essayé de créer un contexte impliquant que quelqu'un parle à quelqu'un d'autre mais n'a pas produit par méconnaissance la collocation appropriée

13.a.2. **J'ai l'impression** que toutes mes amies vont arriver à ma fête. ≠ **faire impression** (+ **adjectif**) ; **produire, procurer, laisser une impression** (+ **adjectif**).

17. a. 2. **A mon avis** le travail des enfants est un crime. ≠ **donner, dire, exprimer son avis**. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

17. c. 2. [...] **à votre avis** quel est le sport le plus joué au monde ? ≠ **prendre ; demander ; solliciter l'avis de quelqu'un**. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

21. b. 2. **Tout le monde a levé les mains comme une signe** du respect pour leur président. ≠ **applaudir des deux mains ; applaudir, battre, frapper des mains**.

24. a. **L'événement d'hier a pris fin ou pas encore !** ≠ **couvrir un événement**.

26. b. **La réception de ton message** m'a fait un grand plaisir. ≠ **accuser réception ; recevoir un accusé de réception**.

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

3.a. Oui, j'admets **c'était mon erreur**. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

4.c.1. **Il y a une signe d'exclamation** sur le visage de ce pauvre homme. (cf. aussi base erronée, paraphrase et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

4.c.2. Ses pleures **sont un signal de sa douleur** [...]. → Ses pleurs **sont signe de douleurs** [...]. ≠ **donner, lancer, envoyer, adresser, faire un signal**. (cf. aussi base erronée).

6.b. **Mon but dans la vie** est devenir un professeur du français. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

7.a. 2. **Les mots de ce poème** sont touchants. (cf. écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

7.a. 3. Ce vieil homme, **toutes ses paroles sont des énigmes**. (cf. aussi périphrase)

7.b. 1. [...] **il y a aucune clarté dans tes réponses**. (cf. aussi périphrase)

8.c. **C'est une fausse interprétation**¹²⁹ du mot.

¹²⁹ Cet énoncé contient une collocation constituée de : présentatif **c'est** + **collocatif adjectival** + **base nominale**. Cette collocation est privée d'un collocatif verbal qui est l'objet de notre étude.

9.a. J'essaie toujours à comprendre la côté positive de sa parole. → J'essaye toujours de prendre ses propos par le bon côté/du bon côté. ≠ prendre la parole. (cf. aussi cooccurrence erronée, base erronée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

9.c. [...] ta parole reflète ta personnalité mon petit frère. ≠ adresser la parole. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif)¹³⁰.

10.c. 2. Ce ton est mauvais, il me casse la tête. → Ce ton est désagréable ; méchant ; méprisant ; railleur ; dur ; sévère ; énervé ; rageur [...] ¹³¹. (cf. aussi collocatif adjectival erroné).

16.b. La bonne hygiène est la seule solution pour éviter les maladies. ≠ concevoir, envisager, esquisser, imaginer une/des solution(s); aboutir à, déboucher sur, dégager, parvenir à, trouver une/des solution(s) ; entrevoir, voir une/des solution(s) ; apporter, donner, fournir, présenter, proposer, suggérer, offrir une/des solution(s).

17. a. 2. A mon avis le travail des enfants est un crime. ≠ donner, dire, exprimer son avis. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

17. c. 2. [...] à votre avis quel est le sport le plus joué au monde ? ≠ prendre, demander, solliciter l'avis de quelqu'un. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

23. a. La presse est une arme redoutable. ≠ mettre sous presse. (cf. aussi base erronée).

2.1.2. Cooccurrence erronée

5.a. [...] cette bonne pommade ne conduit pas à des mauvaises conséquences sur votre peau madame. → [...] cette bonne pommade n'entraîne pas de conséquences désagréables sur votre peau madame. → [...] cette bonne pommade n'aurait pas des effets indésirables/secondaires sur votre peau madame. (cf. aussi collocatif verbal erroné et collocatif adjectival erroné).

9.a. J'essaie toujours à comprendre la côté positive de sa parole¹³². → J'essaye toujours de prendre sa parole par le bon côté/du bon côté. (cf. aussi base erronée, absence d'une structure verbale figée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

11.b. J'ai regardé la conversation du président à la télévision sur les problèmes politiques de notre pays [...]. → J'ai suivi ; écouté le discours du président [...]. ≠ avoir de la conversation. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

¹³⁰ Nous signalons le fait que l'apprenante a essayé de créer un contexte impliquant que quelqu'un parle à quelqu'un d'autre mais n'a pas produit par méconnaissance la collocation appropriée.

¹³¹ Le contexte dans lequel est insérée la collocation prête à plusieurs interprétations.

¹³² C'est côté qui fait base dans l'énoncé produit par l'étudiante. Le collocatif est mal encodé.

20. b. 2. Le juge a fait une protestation forte. → Le juge a fait une forte protestation.

2.1.3. Défaut lexical (collocatif/ base)

7.a. 1. L'allusion Ø de cette femme sur moi [...] me dérange. → L'allusion que fait cette femme sur moi [...].

17. a. 1. [...] : mes conseils Ø à vous sont par expérience. → [...] les conseils que je vous donne ; prodigue [...]

22. b. Les reproches Ø de ce père à son fils sont insupportables. → Les reproches de ce père à son fils sont amers, sévères, véhéments, violents. → Les reproches que fait ce père à son fils sont amers, sévères, véhéments, violents. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**).

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée / absence d'une préposition

8.c. 2. J'ai donné le mal sens de son conseil, j'ai honte vraiment. → J'ai donné le mauvais sens à son conseil [...]. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**).

19.a. il y a un problème entre mes parents et je dois les mettre en accord. → [...] je dois les mettre d'accord.

20. b. 1. L'avocat a une objection sur les paroles du témoin. → [...] contre le témoignage du témoin.

24. b. 2. Elle a dit à sa mère : maman, venez notre programme va passer sur la télévision. → [...] notre programme va passer à la télévision.

2.2.2. Déterminant erroné/ absence du déterminant

9.e. [...] : évitez d'interrompre ma parole la prochaine fois. → [...] : évitez de me couper la parole la prochaine fois. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

21. b. 1. Les spectateurs lancent leurs applaudissements pour le gagnant. → Les spectateurs lancent des applaudissements pour le gagnant. → Les spectateurs éclatent en applaudissements pour le gagnant. (cf. aussi **écart par rapport à l'usage préférentiel du collocatif**).

22. a. 1. Je vais lui dire mes reproches pour ce qu'il m'a fait. → Je vais lui faire des reproches [...]. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

2.2.3. Classe de mots erronée

19. b. 2. Ils |se sont entendus|¹³³ à faire une petite fête demain soir. → arriver ; parvenir à une entente.

22. a. 3. C'est |honteux| de faire la même bêtise deux fois. ≠ faire honte de qqch à qqn¹³⁴.

2.2.4. Syntaxe et actant(s) sémantique(s) erronés

24. b. 1. Ils ont |Ø| passé l'article à la radio. → Ils ont fait passer l'article à la radio/ L'article est passé à la radio.

25. c. Nos voisins ont |Ø| construit une ligne d'internet. → Nos voisins ont fait construire une ligne d'internet.

15. d. Cela¹³⁵ |me| pose une grande question. → Cela soulève une grande question. (cf. aussi **collocatif verbal erroné et base erronée**).

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

2.a. |reste en| silence s'il te plait et ne dis ça à personne. → **Garde** le silence [...].

5.a. [...] cette bonne pommade |ne conduit pas à| des mauvaises conséquences sur votre peau madame. → [...] cette bonne pommade n'entraîne pas ; n'implique pas ; ne provoque pas de mauvaises conséquences sur votre peau madame. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné et cooccurrence erronée**).

6.a. [...], cette ambiguïté va |se cacher|. → [...], cette ambiguïté **disparait**.

9.e. [...] : évitez d'|interrompre| ma parole la prochaine fois. → [...] : évitez de me couper la parole la prochaine fois. (cf. aussi **déterminant erroné**).

11.a. 2. La conversation avec ma sœur |ne se termine jamais| [...]. → La conversation avec ma sœur **ne tarit jamais** [...].

14.a. 1. Moi quand je m'énerve, je préfère de |rester en| silence. → [...] je préfère **garder** le silence.

¹³³ Il est à noter que le changement de la classe de mots se traduit par un changement partiel du sens.

¹³⁴ **Il est honteux de/que** a pour sens « il est déshonorant, vil, scandaleux de/que », ce qui ne correspond nullement à la collocation prévue incluant la base **honte**, à savoir **faire honte de qqch à qqn** signifiant « lui faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action ».

¹³⁵ La présence du sujet **cela** nous amène à proposer plus d'une seule suggestion.

15. d. Cela me pose une grande question. → Cela soulève une grande question. (cf. aussi **actant erroné** et **base erronée**)¹³⁶.

18. a. 1. Fait ton jugement quand tu as bien connu la personne et pas avant ça. → Ne porte pas de jugement que quand [...]. (cf. aussi **paraphrase**).

21. a. 1. Ce poète a fait décrire les louanges de son roi. → Ce poète chante, entonne les louanges du roi ; couvre, comble le roi de louanges ; se répand en louanges sur le roi.

21. a. 3. chacun va nous parler sur les éloges de son ami intime. → chacun va faire des éloges de son ami intime. (cf. aussi **base erronée**).

22. a. 1. Je vais lui dire mes reproches pour ce qu'il m'a fait. → Je vais lui faire des reproches [...]. (cf. aussi **déterminant erroné**).

22. a. 2. L'enseignant lui donne des mauvaises observations sur son projet. → L'enseignant lui fait des mauvaises observations sur son projet. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**).

22. c. J'ai lui dit des reproches mais sans faire attention, j'étais en colère. → Je lui ai fait des reproches continuels, sempiternels/ J'ai éclaté, me suis répandue en reproches ; j'ai fulminé des reproches. ≈ Débiter son chapelet de reproches. (cf. aussi **paraphrase**).

22. d. Il attaque à son ami par des critiques sans arrêt. → Il fait, sans arrêt, des critiques cinglantes à son ami ; il se répand en critiques (+ adjectif).

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

3.b. Elle m'a joué un mal tour. → Elle m'a joué un mauvais tour.

5.a. [...] cette bonne pommade ne conduit pas à des mauvaises conséquences sur votre peau madame. → [...] cette bonne pommade n'entraîne pas des conséquences désagréables ; fâcheuses ; néfastes ; négatives sur votre peau madame. (cf. aussi **collocatif verbal erroné** et **cooccurrence erronée**).

8.c. 2. J'ai donné le mal sens de son conseil, j'ai honte vraiment. → J'ai donné le mauvais sens [...]. (cf. aussi **préposition erronée**).

10.c. 2. Ce ton est mauvais, il me casse la tête¹³⁷. → Ce ton est désagréable ; méchant ; méprisant ; railleur ; dur ; sévère ; énervé ; rageur [...]. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

22. a. 2. L'enseignant lui donne des mauvaises observations sur son projet. → L'enseignant lui fait des observations négatives ; critiques ; méprisantes sur son projet. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

¹³⁶ C'est la présence du sujet **Cela** qui nous amène à proposer plus d'une seule suggestion de correction.

¹³⁷ Le contexte dans lequel est insérée la collocation prête à plusieurs interprétations.

22. b. Les reproches de ce père à son fils sont ?**insupportables**|. → Les reproches de ce père à son fils sont **amers, sévères, véhéments, violents**¹³⁸. (cf. aussi **défaut lexical**).

25. b. Ce couple est en communication ?**durable**|. → ce couple est en communication permanente.

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

4.c.1. Il y a une signe d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme|. → Ce pauvre homme est frappé de stupeur. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée, base erronée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

15. c. Il y a une question qui se répète dans mon cerveau, elle m'a dérangé|. → J'ai une question qui me préoccupe ; m'obsède ; me taraude. Une question préoccupante me hante l'esprit ; me vient souvent à l'esprit.

18. a. 1. Fait ton jugement quand tu as bien connu la personne et pas avant ça|. → Ne porte pas de jugement hâtif que quand [...]. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

18. b. La critique de ma tante est toujours prêt pour moi|, le malheur. → Les critiques de ma tante me prennent toujours pour cible/ Je suis la cible des critiques de ma tante.

19. d. 2. La réponse est affirmative pour mon demande de travail. → Ma demande de travail a été acceptée. (cf. aussi **collocation valable mais inappropriée en contexte**).

22.c. J'ai lui dit des reproches mais sans faire attention, j'étais en colère|. → Je lui ai fait des reproches continuels, sempiternels/ J'ai éclaté, me suis répandue en reproches ; j'ai fulminé des reproches. → Je lui ai débité mon chapelet de reproches. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

2.3.6. Périphrase

7.a. 3. Ce vieil homme, toutes ses paroles sont des énigmes|. → Ce vieil homme **parle par énigmes**. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

7.b. 1. [...] il y a aucune clarté dans tes réponses|. → [...] **tes réponses manquent de clarté**. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

10. a. Les cris de ce bébé n'arrêtent plus, il est vraiment malade|. → **Le bébé pousse des cris de douleur**.

¹³⁸ La correction de l'énoncé n'est pas toujours naturelle ; à cet égard, nous renvoyons le lecteur à la sous-classe **défaut lexical**.

2.3.7. Base erronée

1.a. Notre enseignant nous a donné une brève **connaissance** sur le sport. → Notre enseignant nous a donné un bref **aperçu** du sport.

4.c.1. Il y a une signe d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme. → Il y a un point d'exclamation sur le visage de ce pauvre homme. → Ce pauvre homme est frappé de stupeur. ≠ faire (un) signe ; échanger, adresser des signes ; s'exprimer, communiquer, correspondre, parler par signes. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée, paraphrase et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

4.c.2. Ses pleures sont un signal de sa douleur [...]. → Ses pleurs sont signe de douleurs [...]. ≠ donner, lancer, envoyer, adresser, faire un signal. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

8.a. Toutes les histoires ont des conclusions. ≠ tirer, déduire, dégager, faire des conclusions ; (en) arriver à, aboutir à, parvenir à des conclusions¹³⁹.

9.a. J'essaie toujours à comprendre la côté positive de sa parole¹⁴⁰. → J'essaie toujours de prendre ses propos/sa parole par le bon côté/du bon côté. (cf. aussi **cooccurrence erronée, absence d'une structure verbale figée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

11.a.1. On a parlé pendant une heure avec notre enseignante à propos de¹⁴¹ notre projet. ≠ échanger des propos.

13.a.1. Mes parents ont un grand effet dans (sur) tous les succès de ma vie. → **Avoir un grand effet** est une collocation qui implique une action ou un résultat n'ayant pas le même sens que **faire (de l') effet** dont la base ici a pour synonyme **impression**.

15. d. Cela me pose une grande question. ≈ Cela me pose un grand problème. (cf. aussi **collocatif verbal erroné et actant sémantique erroné**.)

21. a. 2. Chacun de nous a ses propres mérites. → Chacun de nous a ses propres qualités. ≠ Vanter, faire valoir, louer les mérites.

21. a. 3. chacun va nous parler sur les éloges de son ami intime. → chacun va nous parler des qualités de son ami intime. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

¹³⁹ Comme pour tout vocable polysémique, la lexie **conclusion** visée par l'apprenante correspond à l'acception « fin » ; contrairement à celle prévue dans l'indice contextuel signifiant « déduction, résultat d'un raisonnement ».

¹⁴⁰ **Parole** au sens de « propos » et de « mot prononcé, phrase exprimant une pensée, un sentiment » exprimé dans le contexte produit par l'apprenante n'est pas synonyme de « possibilité ou fait de parler en particulier dans une réunion » dont il est question ici.

¹⁴¹ **À propos de** qui est une collocation prépositionnelle signifie « à ce sujet » ; par contre, **échanger des propos** signifie « paroles dites au cours d'une conversation ».

22. e. Le médecin a fait une querelle avec les visiteurs du malade à cause de ses noises. → Le médecin s'est disputé avec les visiteurs du malade par ce qu'ils faisaient du bruit/ ou (mieux) Le médecin s'est adressé avec rigueur aux visiteurs parce qu'ils faisaient du bruit/ Il exige des visiteurs qu'ils ne fassent pas de bruit ; fassent silence. ≠ chercher noise à qqn.

23. a. La presse est une arme redoutable. ≠ mettre sous presse¹⁴². (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

1.b. J'aimerais d'être toujours en contact avec mes amis. → J'aimerais bien **garder, maintenir le contact** ; **rester en contact** avec mes amis.

9.b. Ces deux hommes sont bizarres, j'ai entendus toutes ses paroles¹⁴³ mais je n'ai rien compris. → [...] j'ai écouté toute leur conversation [...]. ≠ **échanger des paroles**. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

15.b. Cet élève est intelligent, il pose des questions très intéressantes. → il **harçèle, accable, bombarde de questions**.

19. d. 1. Je suis d'accord sans hésitation. → je **donne mon accord** sans hésiter.

19. d. 2. La réponse est affirmative pour mon demande de travail. → **Ma demande de travail a été acceptée**. → **Il a répondu par l'affirmative/ il a fait, donné une réponse affirmative** à (par exemple à une question, à une demande). (cf. aussi **paraphrase**).

25.a. [...] « oui oui je suis en ligne¹⁴⁴, poursuis l'histoire ». → « oui oui **je vous écoute**, poursuis l'histoire ».

III- écart par rapport à l'usage préférentiel du collocatif

8.b. J' ai de bonnes intentions à tous mes amis¹⁴⁵. → J'**affiche, montre, manifeste des intentions** ; je **suis bourrée, animée, remplie de** bonnes intentions envers mes amis.

17. d. 2. Je vois qu'il est convaincu de mon avis. → [...] il va **écouter, suivre mon avis** ; **tenir compte de** mon avis.

¹⁴² La collocation visée a pour acception « imprimer » d'où l'usage de la lexie **presse** au sens de « machine à imprimer ». L'acception mal choisie par l'apprenante correspond à « journaux ».

¹⁴³ **Entendre les paroles** est attesté dans l'usage mais est faussement inséré en contexte. **Ecouter la conversation** est candidate à la substitution à la collocation en question.

¹⁴⁴ **Être en ligne**, traduit de l'anglais **online** visant toute activité sur internet, n'a pas le même sens que **être en ligne** signifiant « être branché téléphoniquement avec un correspondant ».

¹⁴⁵ **Avoir de bonnes intentions** est attestée dans l'usage mais les apprenants de ce niveau, et pour pallier des lacunes lexicales, tendent à utiliser un verbe productif – un verbe support –

21. b. 1. Les spectateurs **lancent** leurs applaudissements pour le gagnant. → Les spectateurs **lancent** des applaudissements pour le gagnant. → Les spectateurs **éclatent en applaudissements** pour le gagnant. (cf. aussi **déterminant erroné**).

S.A.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

3.a. Je fais des erreurs [...] ≠ induire en erreur.

6.a. J'aime pas la personne qu'il charge d'ambiguïté. ≠ lever l'ambiguïté. (cf. aussi collocatif verbal erroné).

6.b. Il faut pas vivre sans but. ≠ aller droit au but. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée)

7.b.1. Je veux un clarté autour cet problème. ≠ manquer de clarté. (cf. aussi cooccurrence erronée).

7.b.3. Je sais que cette année tu auras ton bac sans doute. ≠ laisser planer le doute, faire naître le doute, créer, éveiller, inspirer, semer, soulever, susciter le doute. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

8.b. J'espère que tu donne un bon intention de fair cet travail. ≠ prêter des intentions (+ adj.) à qqn. (cf. aussi collocatif verbal erroné)

8.c.2. Le sens de ce leçon est très clair. → Cette leçon est très claire¹⁴⁶ ≠ prêter, attribuer, accorder, donner un sens impropre, incorrect, inexact à qqc ; se tromper sur le sens ; altérer, déformer, dénaturer, détourner, fausser, trahir le sens de qqc ; prendre qqc dans un sens + adj. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée et base erronée).

9.b. J'ai rapporté sa paroles textuellement. ≠ échanger des paroles.

9.c. Est-ce-que tu comprends ma parole ≠ adresser la parole à qqn.

10.a. On entendait des cris de détresse au secours à l'aide ! ≠ pousser des cris.

12.a. Mon grand-père toujours nous raconte des plaisanteries que me fais rire mais ils ont contenir des sagesses. ≠ tourner en plaisanterie.

14.a.2. Dit un seul mot seulement. ≠ ne pas piper mot, ne pas souffler mot.

14.b. tu m'aider avec votre silence. ≠ réduire au silence ; imposer le silence. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

16.a. La seule réponse que possible éviter ce phénomène est la discussion. → la seule solution possible pour ?éviter ce phénomène est la discussion. ≠ donner, trouver une réponse. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée et base erronée).

19.d.2. l'utilisation de Ipad au lieu de les cahiers est une idée affirmative [qui s'impose] ≠ répondre par l'affirmative. (cf. aussi classe de mots)

¹⁴⁶ Comme constaté, la base sens ici n'a pas raison d'exister.

20.a.1. |A mon avis|, je suis pas d'accord avec toi. ≠ je ne suis pas de ton avis ; j'ai/je suis (d') un avis opposé.

20.b.1. |Il faut accepter l'objection qui vous a envoyé|. → Il faut accepter l'objection qui vous été envoyée. ≠ émettre, faire, formuler une objection ; opposer ... à ; trouver ... à une objection.

21.a.1. |Louanges est un art délicat|. → La louange est un art délicat ≠ chanter les louanges de qqn. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée)

21.a.2. |Ces efforts mérites un avancement|. ≠ vanter les mérites de qqn/qqch. (cf. aussi classe de mots erronée)

24.a. |J'ai été témoin de l'événement dramatique| qui s'est passé à la gare. Il y a eu quatre victimes ≠ couvrir un événement. (cf. aussi préposition erronée, collocatif verbal erroné et défaut lexical (collocatif adjectival).

24.b.1. |J'ai vue hier une émission sur la télévision| très beau pour le tourisme en Algérie. → J'ai regardé ; suivi une très belle émission à la télévision sur le tourisme en Algérie. ≠ (faire) passer à la télévision. (cf. aussi écart par rapport à l'usage préférentiel du collocatif)

24.b.2. |J'ai entendu dans le radio| ce matin qu'il y a un grève. → J'ai entendu à la radio ce matin qu'il y a grève. ≠ (faire) passer à la radio.

25.a. J'étais appelé Sara hier mais |leur ligne est non-correspondant|. → J'ai appelé Sara hier mais sa ligne a été injoignable. ≠ être en ligne. (cf. aussi collocatif adjectival erroné).

25.c. |La ligne de l'internet est très faible| parce que les câbles inutilisable. → Le débit d'internet est très faible par ce que les câbles sont endommagés. ≠ établir une ligne (téléphonique). (cf. aussi base erronée).

26.a. |Les nouvelles technologies| aidée les peuples dans tous les zones. → Les nouvelles technologies sont d'un grand apport dans tous les domaines. ≠ prendre, avoir des nouvelles de qqn.

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

4.a.1. J'aime bien l'amie qui me comprend |par un signe d'œil| → [...] par un clin d'œil. → faire un clin d'œil. / cligner de l'œil. (cf. aussi collocatif nominal erroné).

6.b. Il faut pas vivre sans but¹⁴⁷. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)¹⁴⁸.

7.a.1. T'inquiète pas c'est un allusion seulement. → faire allusion à, faire une/des allusions à/sur ; contenir des allusions, glisser, être plein de, chargé d'allusion ; parler par allusions.

7.b.3. Je sais que cette année tu auras ton bas sans doute¹⁴⁹. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

8.c.2. Le sens de ce leçon est très clair. → **Cette leçon est très claire**¹⁵⁰ ≠ prêter, attribuer, accorder, donner un sens impropre, incorrect, inexact à qqc ; se tromper sur le sens ; altérer, déformer, dénaturer, détourner, fausser, trahir le sens de qqc ; prendre qqc dans un sens + adj. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif** et **base erronée**).

9.f. Pourquoi ce silence !? nous sommes venus ici pour un pique-nique. → rompre, briser, casser le silence.

14.b. tu m'aider avec votre silence. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

16.a. La seule réponse que possible éviter ce phénomène est la discussion. (cf. aussi **base erronée** et **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

17.a.1. L'immigration c'est pas une solution à mon avis¹⁵¹. → donner, exprimer son avis.

17.c.2. Votre conseil pour ce voyage est très important. → Je demande votre conseil à propos de/pour ce voyage.

20.a.3. Il y a désaccord à cause de cet loi. → on est en ; entre en ; se trouve en ; tombe en désaccord à cause de cette loi.

21.a.1. Louanges est un art délicat. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

22.a.3. C'est un honte par ce que vous ne parlez pas à ton amie pendant un an. → Je te fais honte de ne pas parler/adresser la parole à ton amie ; prendre de ses nouvelles depuis un an.

2.1.2. Cooccurrence erronée

4.c.2. Le signal de ton geste exprimer que vous êtes pas bien. → soit : ton geste/ le geste que tu as fait signifie que [...] ; soit : le signal que tu m'as donné signifie que [...]

¹⁴⁷ Il s'agit d'une collocation adverbiale.

¹⁴⁸ Aucune correction n'a été proposée : l'énoncé est correct selon l'intention de l'étudiante, mais transgresse la consigne selon laquelle il est question d'employer une structure verbale figée.

¹⁴⁹ **Sans doute** est une collocation adverbiale.

¹⁵⁰ Comme constaté la base **sens** ici n'a pas raison d'exister.

¹⁵¹ **À mon avis** est une collocation servant à introduire une opinion, appelé aussi *cliché*.

7.b.1. Je veux un clarté autour cet problème. ≈ Je veux que ce problème (base) soit clarifié. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

9.e. Tu peux arrêter vos parole parce qu'il n'y a aucun sens dans. → Tu veux bien te taire parce que tout ce que tu dis n'a aucun sens. (cf. aussi **paraphrase**)

17.d.2. toujours ?votre avis me calmer. → (**Avoir**) votre avis me calme l'esprit¹⁵². (Cette erreur peut être classée dans **défaut lexical**).

2.1.3. Défaut lexical (collocatif(s) et/ou base)

1.b. Je te demande leur email pour Ø le contact avec lui. → [...] pour me mettre en, entrer en contact, établir le contact, nouer contact, prendre, lier contact avec lui.

13.a.2. **Dans** l'internet Ø des effets très dangeureux sur les enfants. → L'internet produit/a des effets ... (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**, et **base erronée**)

17.b.2. Ø Le moral¹⁵³ est le secret de succès. → **Avoir un bon moral** est le secret du succès. (cf. aussi **base erronée**)

18.a.1. Vous pouvez faire preuve pour Ø cet jugement. → [...] pour casser ce jugement (cf. aussi **base erronée**).

24.a. J'ai été témoin de l'événement Ø qui s'est passé à la gare. ... → J'ai été témoin de l'événement dramatique qui s'est passé à la gare [...]. (cf. aussi **préposition erronée, collocatif verbal erroné et écart affectant l'adéquation au contexte**).

26.b. J'ai été envoyé le message pour le informer sur la séance et j'ai reçu Ø la réception de message. → Je lui ai envoyé un message pour l'informer sur/de la date de la séance et j'ai reçu l'accusé de réception du message.

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée / absence d'une préposition

17.b.1. J'ai fait une leçon pour¹⁵⁴ lui à cause de retard. → Je lui ai fait une leçon à cause du retard.

24.a. J'ai assisté Ø l'événement qui passé à la gare et j'ai vue les victimes sont (4). → J'ai assisté à l'événement qui s'est passé à la gare. Il y a eu quatre victimes. (cf. aussi **collocatif**)

¹⁵² Cet énoncé se laisse décomposer en deux collocations : **avoir votre avis** et **calme l'esprit** ayant, les deux, les bases nominales : **avis** et **esprit** respectivement.

¹⁵³ Défaut lexical affectant le collocatif verbal **avoir** et le collocatif adjectival **bon**.

¹⁵⁴ Comme constaté, le COI est introduit par une préposition erronée.

verbal erroné, défaut lexical (adjectival), et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

2.2.2. Déterminant erroné/ absence du déterminant

2.b. J'espère tout ce que je dis reste |Ø| secret entre nous. → J'espère que tout ce que je t'ai dit reste **un** secret entre nous.

14.a.1. J'espère que vous me faite |**votre**| silence. → J'espère que vous faites silence. → Faites silence !

2.2.3. Classe de mots erronée

17.a.2. Je te |**conseil**| reste ici c mieux. → Je te **conseille** de rester ici. ≈ donner, prodiguer des/un conseil (s)¹⁵⁵.

18.b. L'analyste sportif |**critique**| le match → L'analyste sportif fait **la critique** du match.

19.d.2. l'utilisation de Ipad au lieu de les cahiers est une idée |**affirmative**|. → [...] est une idée qui s'affirme, s'impose¹⁵⁶. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

21.a.2. Ces efforts |**mérites**| un avancement. → Ces efforts méritent un avancement. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

22.a.1. Il lui |**reproches**| son insouciance. → Il lui fait **des reproches** sur son insouciance.

22.c. Je veux |**reproches**| par ce que tes manières avec moi la dernière fois sont très douloureux. → Je te **reproche** d'avoir mal agi avec moi ; de t'être mal comporté(e) à mon égard. (cf. aussi **paraphrase**)

2.2.4. Syntaxe / actant sémantique erroné(e)(s)

17.d.1. ?|**Votre conseil**| m'aider beaucoup pour le projet de la fois passé. → **Tu** m'aidais beaucoup **de tes conseils** [...].

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

¹⁵⁵ Cette maladresse entraîne par voie de conséquence une erreur de polylexicalité mais nous avons choisi de la classer ici pour mettre en exergue la nature de l'erreur ; les paraphrases réductibles et les unités lexicales simples ne sont pas en toutes circonstances interchangeable comme dans le cas de **donner des conseils** ≈ **conseiller** ; certains contextes ne le permettent pas.

¹⁵⁶ La base **affirmative** est utilisée ici comme adjectif et non comme nom ce qui se traduit par un changement de fonction : le nom **idée** est ici **base** ayant besoin du collocatif correspondant. L'adjectif **affirmatif** qui vient du verbe **s'affirmer** se rapproche par son sens de **s'imposer**.

4.a.2. Quand je veux exprimer mon regret du silence je déplaçait vers mes épaules. → [...] je haussais mes épaules.

4.a.3. Je sais qu'il était surprise quand il déplacé ses sourcils. → ... il a haussé les sourcils.

5.a. Quand on n'utilise pas l'internet dans l'étude ne conduit pas à des conséquences graves. → [...] n'entraîne pas, n'implique pas, ne porte pas à, ne tire pas à conséquences. (cf. aussi **collocation valable mais inappropriée en contexte**)

6.a. J'aime pas la personne qu'il charge d'ambigüité. → Je n'aime pas la personne qui laisse planer une certaine ambigüité sur ses intentions, ses mots, .../ [...] dont les propos prêtent à, créent, (me) plongent dans l'ambigüité¹⁵⁷. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

8.b. J'espère que tu donne un bon intention de faire cet travail. → [...] tu affiches, montres, manifestes de bonnes intentions pour faire ce travail. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

13.a.1. De préfférance de te faire cette demande car vous avez une bonne impression. → [...] vous faites bonne impression, produisez, laissez une bonne impression.

15.a. l'enquêteur interroger l'accusé par plusieurs question sur le crime. → l'enquêteur pose plusieurs questions à l'accusé [...].

22.e. J'ai fais un noise avec mon ami pour un commentair sur facebook. ≠ J'ai cherché noise à mon ami [...] (cf. aussi **paraphrase**)

24.a. J'ai assisté Ø l'évenement qui passé à la gare et j'ai vue les victimes sont (4). J'ai assisté à l'événement qui s'est passé à la gare. Il y a eu quatre victimes. → J'ai été témoin de l'événement dramatique qui s'est passé à la gare [...]. (cf. aussi **préposition erronée, défaut lexical (collocatif adjectival)**, et **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

25.b. J'ai fais des communications avec le bureau de l'agence. → Je suis entrée en communication avec le bureau de l'agence¹⁵⁸.

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

7.b.2. J'ai rien compris parce que ton histor est chargés d'ambigüité. → [...] ton histoire comporte beaucoup d'ambigüité.

¹⁵⁷ Être chargé d'allusion est une collocation correcte mais *chargé d'ambigüité n'est pas institutionnalisé dans l'usage.

¹⁵⁸ L'erreur n'est pas due à la polysémie de la base **communication** qui est employée ici au pluriel, signifiant ainsi « donner et diffuser des informations ». Le contexte dans lequel est employée la collocation a permis de percevoir l'intention de l'étudiante.

13.a.1. Dans l'internet |Ø| des effets très dangereux sur les enfants. → L'internet a des effets fâcheux, négatifs, pervers, désastreux, destructeurs, néfastes, nocifs sur les enfants. (cf. aussi défaut lexical et base erronée).

25.a. J'étais appelé Sara hier mais leur ligne est non-correspondant. → J'ai appelé Sara hier mais sa ligne a été injoignable. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

2.3.3. Collocatif nominal erroné

4.a.1. J'aime bien l'amie qui me comprend par un signe d'œil. → [...] par un clin d'œil. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

7.a.3. Elle m'a dit des paroles comme un énigmes avant de sortir. → Elle m'a dit des mots équivoques (paroles ≈ mots / comme un énigmes ≈ équivoques) ≈ Elle m'a parlé par énigmes avant de sortir.

9.e. Tu peux arrêter vos parole parce qu'il n'y a aucun sens dans. → Tu veux bien te taire parce que tout ce que tu dis n'a aucun sens. ≈ couper la parole à qqn. (cf. aussi cooccurrence erronée)

22.e. J'ai fais un noise avec mon ami pour un commentair sur facebook. → Je me suis disputée avec mon ami(e) à cause d'un commentaire qu'il/elle avait posté sur Facebook. (cf. aussi collocatif verbal erroné).

22.c. Je veux reproches par ce que tes manières avec moi la dernière fois sont très douloureux. → Je te reproche d'avoir mal agi avec moi ; de t'être mal comporté(e) à mon égard. → Débiter son chapelet de reproches. (cf. aussi classe de mots)

2.3.6. Périphrase

2.3.7. Base erronée

8.a. La conclusion¹⁵⁹ de ce rapport est mal rédiger. ≠ Tirer des conclusions (conclusion « fin » ≠ conclusion « déduction »)

8.c.1. Cette chanson est mal interprété. (ici, le mot **chanson** fait base) ≠ faire une erreur d'interprétation ; faire une fausse/mauvaise interprétation¹⁶⁰.

¹⁵⁹ L'acception choisie par l'apprenante, à savoir « la fin de quelque chose » ne coïncide aucunement avec le concept visé pointant la lexie **conclusion** au sens de « déduction ».

8.c.2. **Le sens** de ce leçon est très clair. → Cette leçon est très claire¹⁶¹ ≠ prêter, attribuer, accorder, donner un sens impropre, incorrect, inexact à qqc ; se tromper sur le sens ; altérer, déformer, dénaturer, détourner, fausser, trahir le sens de qqc ; prendre qqc dans un sens + adj. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

9.a. On peut lui faire confiance, nous avons sa parole. ≠ prendre la parole¹⁶²

11.a.2. Je veux des illustrations propos¹⁶³ cette accident. → [...] à propos de cet accident. ≠ échanger des propos.

11.b. J'ai assisté hier soir à la part une conversation intéressante sur l'enlèvement d'enfants. → J'ai assisté hier à une conférence intéressante ... ≠ avoir de la conversation. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

13.a.2. Dans l'internet des effets très dangereux sur les enfants. → L'internet produit/a des effets fâcheux, négatifs, pervers, désastreux, destructeurs, néfastes, nocifs sur les enfants ≠ faire effet¹⁶⁴. (cf. aussi **défaut lexical et collocatif adjectival erroné**)

16.a. La seule réponse que possible éviter ce phénomène est la discussion. → la seule solution possible pour éviter ce phénomène est la discussion. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée et écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

17.b.2. **Le moral** est le secret de succès. → avoir un bon moral [...] ≠ faire la morale ; donner des leçons de morale. (cf. aussi **défaut lexical**)

18.a.1. Vous pouvez faire preuve pour cet jugement. ≠ émettre, exprimer, formuler, porter un/des jugement(s)¹⁶⁵ (cf. aussi **défaut lexical**)

19.a. L'Algérie a signé l'accord de combattre les terroristes. → L'Algérie a signé un accord pour combattre le terrorisme ; L'Algérie a signé l'accord de lutte contre le terrorisme. ≠ mettre d'accord¹⁶⁶.

19.d.1. **L'accord** qui signé entre les deux pays est annulé. → **L'accord** (qui a été signé [...]) ≠ donner son accord¹⁶⁷.

22.a.2. J'ai vue des observations sur l'accident de ton frère. → j'ai lu des observations sur l'accident de ton frère. ≠ faire des observations à qqn¹⁶⁸.

¹⁶⁰ Nous signalons le changement de la partie du discours : **interprétation** vs. **interpréter** et le fait que **interprétation** au sens de « explication » n'égal pas **interprétation** « la manière de jouer ».

¹⁶¹ Comme constaté, la base **sens** ici n'a pas raison d'exister.

¹⁶² Nous signalons l'incongruité de l'acception « promesse » choisie par l'apprenante avec celle attendue à savoir « faculté de parler ».

¹⁶³ Il s'agit d'une collocation prépositionnelle mal construite.

¹⁶⁴ Nous signalons également l'incongruité de l'acception « conséquence » choisie par l'apprenante avec celle exigée par l'indice contextuel à savoir « impression ».

¹⁶⁵ Le même constat vaut pour : Jugement « celui d'un tribunal » ≠ jugement « avis ».

¹⁶⁶ Le même constat vaut pour : Accord « pacte et convention » ≠ accord « consentement ».

¹⁶⁷ Le même constat vaut pour : Accord « pacte et convention » ≠ accord « consentement ».

23.a. Le presse écrit sur l'événement qui a eu lieu dans le campus. → La presse écrit sur l'événement qui a eu lieu sur le campus. ≠ mettre sous presse¹⁶⁹.

25.c. La ligne de l'internet est très faible parce que les câbles inutilisables. → Le débit d'internet est très faible¹⁷⁰ par ce que les câbles sont endommagés. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif)

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

5.a. Quand on n'utilise pas l'internet dans l'étude ne conduit pas à des conséquences graves. → [...] cela n'entraîne pas, n'implique pas, ne porte pas à, ne tire pas à conséquences.¹⁷¹ (cf. aussi collocatif verbal erroné).

III- écart par rapport à l'usage préférentiel (collocatifs)

7.a.2. Tu parles avec des mots indéchiffrables. → Tu parles à mots couverts/ feutrés.

15.e. Le phénomène de la violence du compus est un grave problème devrait être pris en considération. → Le phénomène de violence sur les campus est un grave problème qui devrait être pris en charge/ en compte.

17.c.1. Je veux ton avis pour faire ce travail. → je demande/sollicite ton avis [...] ¹⁷²

24.b.1. J'ai vue hier une émission sur la télévision très beau pour le tourisme en Algérie. → J'ai regardé ; j'ai suivi une très belle émission à la télévision sur le tourisme en Algérie. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif)

¹⁶⁸ **Observations** au sens de « regarder attentivement qqn ou qqch » n'est pas compatible avec celui ciblé par le concept, à savoir « léger reproche ».

¹⁶⁹ Le même constat vaut pour : **Presse** « ensemble des journaux » ≠ **presse** « machine à imprimer ».

¹⁷⁰ L'emploi correct du collocatif adjectival **faible** ainsi que son contexte d'emploi nous ont orientée sur le choix de la base que l'apprenante aurait dû faire, à savoir **débit**.

¹⁷¹ À la suite de la correction effectuée au niveau formel, c'est-à-dire au niveau du collocatif verbal, nous considérons que cette collocation n'est pas compatible avec le contexte de production : nous lui préférons « on peut se passer de l'internet dans les études ». A cet effet, cette erreur serait due à la paraphrase.

¹⁷² Quoique l'usage en question semble transgresser la consigne et la norme objective, nous émettons des réserves quant au classement de cette combinaison étant donné que cette forme est d'usage courant et attesté dans l'usage.

SB.A.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

1.a. |On partageait connaissance| avec nos camarades de classe pour s'échanger les avis. → **On partage les connaissances** avec nos camarades de classe pour s'échanger les avis. ≠ **porter à la connaissance ; donner connaissance.**

3.a. |J'ai commi des erreurs| dans ma vie dont j'en ne parle à personne. → J'ai commis des erreurs dans ma vie dont je ne parle à personne. ≠ **induire en erreur.**

3.b. Il m'a dit que |c'est son tour| de me tromper. [...]. ≠ **jouer un tour à qqn.** (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

6.b. |pour atteindre à mon but| je dois bosser. → pour atteindre mon but je dois bosser. ≠ **aller droit au but.** (cf. aussi **préposition erronée**)

8.b. Quoi que nous fessions, en tous cas il faudrait bien prendre garde **de ne pas agir la rebours de nos intention.** ≠ **prêter des intentions** (+ adjectif). (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

9.b. je déteste m'asseoir devant ce jeune homme par ce que il |emploi des paroles vulgaire| dans ses discours. → [...] **il profère des paroles vulgaires.** ≠ **échanger des paroles.** (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

9.f. [...] « |silence. je vais faire l'appelle| ». ≠ **rompre le silence.** (cf. aussi **défaut lexical**)

11.a.1. |Notre propos est toujours insensé|, on parle de n'importe quoi, ... oui, c'est ça l'amitié !! → **On dit des sottises,** [...]. ≠ **échanger des propos.** (cf. aussi **paraphrase**).

12.a. je croyais que Jean et Victor se disputer, mais apparament |c'était une plaisanterie|. ≠ **tourner en plaisanterie.** (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

15.c. Il |a évoqué la question| difficile qu'on a discuté dans le débas à l'examen. → A l'examen, il nous **a posé une question difficile** [...]. ≠ **soulever une question.** (cf. **collocatif verbal erroné**).

17.b.1. Je ne cesse pas de lui reprimande, mais si seulement il |apprend la morale|. → [...] il **tirait la morale** ≠ **faire la morale à qqn ; donner des leçons de morale.** (cf. **collocatif verbal erroné**).

17.b.2. Il refait toujours les mêmes erreurs et il |n'apprend jamais la leçon|. → [...] il ne tire jamais, ne dégage jamais, ne retient jamais, ne comprend jamais la leçon. ≠ **donner des leçons de morale, donner une leçon.** (cf. **collocatif verbal erroné**)

17.c.1. J'aime les recommandations de ma grand-mère par ce qu'elle me |donne des conseil| qui me convient. ≠ **demander conseil à qqn, solliciter le conseil de qqn, avoir recours au conseil de qqn.**

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

3.b. Il m'a dit que |c'est son tour| de me tromper. [...]. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

4.c.1. L'étudiant leve sa main |comme signe| pour intervenir dans le cour. (cf. aussi **périphrase**)

4.c.2. Puisqu'elle arrive à se lever de son lit alors |c'est un signal| qu'elle va gérer. (cf. aussi **base erronée**)

8.b. Quoi que nous fessions, en tous cas il faudrait bien prendre garde de ne pas |agir a rebours de nos intention|. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

12.a. je croyais que Jean et Victor se disputer, mais apparament |c'était une plaisanterie|. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

19.a. |Il y a beaucoup d'accord| entre ces deux équipes. (cf. aussi **base erronée**)

19.b.1. Il travaille désormais avec une entreprise |avec un accord| [...]. (cf. aussi **base erronée**).

19.b.2. Là, on voit bien qu'|il y a une grande entente| entre vous. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné et base erronée**)

21.a.2. Il a eu tous ces médailles |avec mérites|, [...]. ≠ Vanter ; faire valoir ; célébrer ; louer ; exalter les mérites. (cf. aussi **base erronée**).

21.b.1. Dans le spectacle d'hier, le public a marqué sa joie |avec des applaudissements chaleureuses|. → [...], le public a manifesté ; exprimé sa satisfaction avec des applaudissements chaleureux¹⁷³.

21.b.2. Il est rentré du théâtre |les mains toutes rouge|, [...]. ≠ battre, claquer des mains ; applaudir des deux mains ; applaudir, battre, frapper des mains.

22.e. |Il y'avait une grande noise| hier soir entre moi et ma sœur [...]. → Il y avait une grosse dispute hier soir entre ma sœur et moi [...]. (cf. aussi **base erronée et collocatif adjectival erroné**).

¹⁷³ Avec des applaudissements chaleureux est correcte ; il s'agit d'une collocation adjectivale : mais un énoncé correct peut cacher une erreur car il est question de trouver le verbe apparaissant souvent en cooccurrence avec le la base.

26.b. |Je me suis rédigé vers la réception| de l'hôtel pour renseigner sur la chambre réservée. → Je me suis dirigée vers la réception [...]. ≠ accuser réception¹⁷⁴. (cf. aussi **base erronée**).

2.1.2. Cooccurrence erronée

8.c.1. |L'interprétation| de ce rôle a été mal produit|. → Ce rôle a été mal interprété. ≠ faire une mauvaise/fausse interprétation ; faire une erreur d'interprétation¹⁷⁵.

18.b. Oh, toujours, il |mis des critiques| dans mes publications Facebook. → [...] il me fait des commentaires sur mes publications Facebook. (**faire des commentaires ≠ faire des critiques/la critique**).

2.1.3. Défaut lexical (collocatif/ base)

4.b. La grand-mère a inversé son petit enfant en lui disant ; « |Ø| Attention de casser le grand vase » → La grand-mère a averti son petit enfant en lui disant : « Fais attention au gros vase/ Fais attention à ne pas casser le gros vase. ». (cf. aussi **préposition erronée**).

7.b.2. Les réponses contenait |trop d|'ambiguïté, je n'ai rien compris. → Les réponses comportaient une certaine ambiguïté [...]. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

9.f. [...] « |Ø| silence. je vais faire l'appelle » → [...] « Faites silence. [...] ». (cf. **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

21.a.1. J'entends souvent ?|Ø| des louanges appropos de la méthodologie d'enseignement de ce prof, je vous conseil de le rejoindre. → J'entends souvent faire des compliments sur la méthodologie d'enseignement [...]. (cf. **base erronée**).

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/absence de la préposition

4.b. La grand-mère a inversé son petit enfant en lui disant ; « Attention |de| casser le grand vase » → La grand-mère a averti son petit enfant en lui disant : « Fais attention au gros vase/ Fais attention à ne pas casser le gros vase. ». (cf. aussi **défaut lexical**).

10.c.1. La mère était en colère qu'il cri à haute voix |au dessus de| son fils. → [...] elle crie à haute voix sur son fils.

¹⁷⁴ **Réception** au sens de « service d'un hôtel » n'est pas celui ciblé par le contexte dans lequel la lexie devant être investie, à savoir **réception**, signifie « action de recevoir qqch ».

¹⁷⁵ Le vocable **interprétation** est polysémique : l'un des sens choisis par l'apprenante à savoir « théâtre, cinéma, musique » n'est pas celui visé par le concept (**interprétation** au sens de « explication »).

10.c.2. Elle voulait faire une gueulante **|pour|** sa mère, [...]. → Elle voulait faire une gueulante **contre** sa mère. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

6.b. pour atteindre **|à| mon but** je dois bosser. → pour atteindre mon but je dois bosser. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

21.a. 3. Elle n'arrête pas de faire des éloges **|pour|** son fils, mais on voit pas ce qu'il a fait d'intéressant dans sa vie. → Elle n'arrête pas de faire des éloges **sur/de** son fils [...]¹⁷⁶.

2.2.2. Déterminant erroné/ absence du déterminant

14.a.1. Ils chuchotaient, murmuraient ; et quand je suis entré à la chambre, **|un| silence** qui s'impose. → [...] **le silence se fit**. (cf. aussi **collocation valable mais inappropriée en contexte**)

26.a. Je prends **|Ø| ses nouvelles** du téléphone. → Je prends **de ses nouvelles** au téléphone.

2.2.3. Classe de mots erronée

7.b.3. Brigitte m'a dit qu'elle a rencontré Luis dans l'anniversaire d'Anis, mais lui ignore tous, je m'en **|doute|**. → [...] Je **mets en doute** ses révélations ou son démenti (tout dépend de à quoi renvoie *en*) ; j'**émets des doutes** là-dessus ; son démenti **laisse planer le doute**.

2.2.4. Syntaxe et actant sémantique erronés

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

6.a. Comme il y a 3 élèves dans la classe prénommés Mathieu, le professeur les appellés par leur noms de famille pour **|enlever| l'ambiguïté**. → [...] pour **lever l'ambigüité**.

7.a.3. Ça **|sera toujours| une vivante énigme** que chacun interprète au grés de ses désirs. → Cela **demeure, reste une énigme** [...] (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**)

7.b.2. Les réponses **|contenait trop d'|ambigüité**, je n'ai rien compris. → Les réponses **comportaient une certaine ambigüité** [...]. (cf. aussi **défaut lexical**).

9.b. je déteste m'assoir devant ce jeune homme par ce que il **|emploit| des paroles** vulgaires dans ses discours. → [...] il **profère des paroles** vulgaires. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

¹⁷⁶ Les prépositions qui doivent bien suivre la collocation **faire des éloges** sont : soit **à** soit **sur/de**. Nous avons employé **sur/de** plutôt que **à** parce que le contexte implique que la maman ne s'adresse pas directement à son fils ; contrairement à **à** qui impose la présence de la personne à qui s'adressent les éloges.

10.b. Elle me dégoûte lorsqu'elle level sa voie dans la rue [...]. → Elle me dégoûte lorsqu'elle élève sa voix dans la rue [...].

10.c.2. Elle voulait faire une gueulante pour sa mère, [...]. → Elle voulait pousser une gueulante contre sa mère [...]. (cf. aussi **préposition erronée**)

13.a.1. Ce comerson a un don d'éloquence, ce qui impose un effet sur ces clients. → [...] ce qui fait effet sur ces clients.

14.b. La preuve qu'il a donné était extramement convaincante que le silence entoure la salle. → [...] le silence régna, plana dans la salle; envahit la salle ; s'abattit sur la salle ; s'imposa dans la salle.

15.c. Il a évoqué la question difficile qu'on a discuté dans le débas à l'examen. → A l'examen, il nous a posé une question difficile [...]. (cf. **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

17.b.1. Je ne cesse pas de lui reprimande, mais si seulement il apprend la morale. → [...] il tirait la morale. (cf. **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

17.b.2. Il refait toujours les mêmes erreurs et il n'apprend jamais la leçon. → [...] il ne tire jamais ; ne dégage jamais ; ne retient jamais ; ne comprend jamais la leçon. (cf. **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

18.a.1. Il ne faut jamais donner des jugements [...]. → Il ne faut jamais émettre ; porter ; formuler de jugements [...].

19.d.1. Il voulait pas déclarer son accord appropos du voyage et finalement il accepté. → Il ne voulait pas donner son accord [...].

20.b.1. Toutes objection était contre le 2^{ème} candidat du scrutin. → Toutes les objections se sont élevées contre le 2^{ème} candidat du scrutin.

22.a.2. Les observations données par Mm BL je n'en aime pas trop, [...]. → Les observations faites par Mme BL [...].

22.b. Oui, j'ai remarqué qu'elle t'a donné de penibles reproches [...]. → [...] qu'elle t'a fait de vifs reproches. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné** et **paraphrase**)

23.a. La presse¹⁷⁷ des fois, elle imprime des rumeurs dont on ne peut y croire ! → La presse des fois publie ; colporte des rumeurs [...]. (cf. aussi **base erronée**).

24.a. Je me demande qui va s'en charger de l'évenement de Can l'année prochaine. → Je me demande qui va couvrir l'évènement de Cannes l'année prochaine.

¹⁷⁷ Presse ici fait base.

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

7.a.3. Ça sera toujours une |vivante| énigme que chacun interprète au grés de ses désirs. → Cela demeure, reste une énigme indéchiffrable. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

19.b.2. Là, on voit bien qu'il y a une |grande| entente entre vous. → [...] qu'il y a une parfaite entente entre vous. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée et base erronée**)

19.d.2. Dans son dernier discours, il a donné une promesse¹⁷⁸ |affirmative|. → [...], il a donné une ferme promesse ; une promesse sérieuse. (cf. **base erronée**)

22.b. Oui, j'ai remarqué qu'elle t'a donné de |penibles| reproches [...]. → [...] qu'elle t'a fait des reproches sévères ; véhéments ; violents ; de vifs reproches. (cf. aussi **collocatif verbal erroné et paraphrase**).

22.e. Il y'avait une |grande| noise hier soir entre moi et ma sœur [...]. → Il y avait une grosse dispute hier soir entre ma sœur et moi [...]. (cf. aussi **base erronée et absence d'une structure verbale figée**).

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

8.c.2. L'interprète |traduit le sens général du discours d'une manière incohérente. → L'interprète se trompe sur le sens général du discours ; trahit le sens général du discours.

9.e. [...] le journaliste |l'interrompt et ne le laisse pas de reprendre sa parole.| → [...] le journaliste lui coupe sans cesse la parole.

11.a.1. |Notre propos est toujours insensé], on parle de n'importe quoi, ... oui, c'est ça l'amitié !! → On dit des sottises, [...]¹⁷⁹. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**)

15.b. Il |ma possait tant que questions], j'avais l'impression que j'étais dans une interrogatoire. → Il m'a tellement harcelée, bombardée de questions [...].

20.a.3. Tu ne trouves pas que leur désaccord ? |a duré longtemps]. → [...] que leur désaccord subsiste ; persiste ; perdure. (Cette erreur peut être classée dans **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

¹⁷⁸ Ici **promesse** est base.

¹⁷⁹ Nous signalons l'emploi par l'apprenante du singulier plutôt que du pluriel ; l'apprenante a essayé de créer un contexte qui parle du dialogue mais évite par méconnaissance la collocation appropriée.

22.b.Oui, j'ai remarqué qu'elle t'a donné de penibles reproches [...]. → [...] qu'elle t'a fait des reproches sévères ; véhéments ; violents ; de vifs reproches. → [...] qu'elle t'a accablé(e), couvert(e) de reproches ; s'est répandue en reproches sur toi. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné** et **collocatif verbal erroné**).

2.3.6. Périphrase

4.c.1. L'étudiant leve sa main comme signe pour intervenir dans le cour. → L'étudiant **fait un signe de sa main** pour intervenir dans le cours/ L'étudiant lève sa main pour intervenir dans le cours. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)¹⁸⁰.

2.3.7. Base erronée

4.c.2. Puisqu'elle arrive à se lever de son lit alors c'est un signal qu'elle va gérer. → Puisqu'elle arrive à se lever de son lit, c'est signe de guérison/qu'elle va guérir. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

5.a. Laurent a fait un régime sévère, mais cella était de nulle conséquences. → [...] mais ça a été de nulle utilité.

8.c.1. L'interprétation de ce rôle a été mal produit. → Ce rôle a été mal interprété. (cf. aussi **cooccurrence erronée**).

15.d. pour ouvrir une discussion avec lui, je lui pose une question banal. ≠ faire question¹⁸¹.

18.b. Oh, toujours, il me mis des critiques dans mes publications Facebook. → [...] il me fait des commentaires sur mes publications Facebook. (cf. aussi **cooccurrence erronée**).

19.a. Il y a beaucoup d'accord entre ces deux équipes. ≠ Mettre d'accord¹⁸². (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

19.b.1. Il travaille désormais avec une entreprise avec un accord. → Il travaille désormais dans une entreprise avec un contrat [...]. ≠ se mettre d'accord. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

19.b.2. Là, on voit bien qu'il y a une grande entente entre vous. → [...] qu'il y a une parfaite entente entre vous. ≠ arriver ; parvenir ; aboutir à une entente¹⁸³. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée** et **collocatif adjectival erroné**)

19.d.2. Dans son dernier discours, il a donné une promesse affirmative. → [...], il a donné une ferme promesse ; une promesse¹⁸⁴ sérieuse. ≠ répondre par l'affirmative. (cf. aussi **collocatif adjectival erroné**).

¹⁸⁰ La seconde proposition ne comporte pas le mot **signe** ; elle n'est donc pas retenue.

¹⁸¹ **Question** au sens de « interrogation » n'est pas compatible avec celui ciblé par le concept, à savoir « problème ».

¹⁸² L'apprenante a choisi un des sens que comprend le vocable **accord** à savoir « harmonie » et non celui de « consentement, autorisation ».

¹⁸³ Même constat vaut pour le vocable polysémique **entente** où l'emploi de **entente** au sens de « harmonie » transgresse la correspondance **forme**↔**concept** de **entente** au sens de « accord ».

21.a.1. J'entende souvent Ø ?|**des louanges**| appropos de la méthodologie d'enseignement de ce prof, je vous conseil de le rejoindre. → J'entends souvent **faire des compliments** sur la méthodologie d'enseignement [...]. (cf. aussi **défaut lexical**).

21.a.2. Il a eu tous ces médailles **avec mérites** (avec mérite), [...]. ≠ **Vanter** ; **faire valoir** ; **célébrer** ; **louer** ; **exalter les mérites**¹⁸⁵. (cf. **absence d'une structure verbale figée**)

22.a.1. J'ai retiré pas mal de leçons **des reproches** des experts. → J'ai tiré pas mal de leçons données par les experts. ≠ **faire des reproches**¹⁸⁶.

22.a.3. [...], j'**ai honte** de disputer avec elle car elle était plus agée que moi. ≠ **faire honte de qqch à qqn**¹⁸⁷.

22.e. Il y avait **une grande noise** hier soir entre moi et ma sœur [...]. → Il y avait **une grosse dispute** hier soir entre ma sœur et moi [...]. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée** et **collocatif adjectival erroné**).

23.a. **La presse** des fois, elle **imprime** des rumeurs dont on ne peut y croire ! → La presse des fois publie ; colporte des rumeurs [...]. ≠ **mettre sous presse**¹⁸⁸. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

26.b. Je me suis rédigé vers **la réception** de l'hôtel pour renseigner sur la chambre réservée. → Je me suis dirigée vers la réception [...]. ≠ **accuser réception**¹⁸⁹. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**).

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

4.a.3. Ma mère **a levé ses sourcils** pour me faire comprendre quelque chose, [...].

¹⁹⁰13.a.2. Elle veut que je y vais avec elle pour visiter sa tonte mais moi je ne veut pas, eff ... cella **me fait tant d'impression**. → [...] cela **produit tant d'impression sur la sensibilité** ; cela m'émeut.

¹⁸⁴ Ici, **promesse** fait base.

¹⁸⁵ La correspondance concept↔forme est transgressée dans l'énoncé produit par l'apprenante : **mérite** au sens de « ce qui rend quelqu'un ou sa conduite digne d'estime, de récompense, de réconfort, eu égard aux difficultés surmontées » ≠ **mérite** au sens de « qualité louable de quelqu'un, quelque chose ; avantage ».

¹⁸⁶ Ici, c'est **leçons** qui fait base ; **reproches** n'a pas lieu d'être dans le contexte de cette phrase.

¹⁸⁷ La collocation employée par l'apprenante, à savoir **avoir honte de** signifie « éprouver un sentiment d'humiliation, de gêne dû à la timidité, à la réserve naturelle, à la crainte du ridicule, etc. qui empêche de manifester ouvertement ses réactions, sa manière de penser ou de sentir » ; ce qui ne correspond pas à la forme **faire honte de qqch à qqn** signifiant « lui [à une personne] faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action, à s'en repentir ».

¹⁸⁸ Comme constaté, la forme employée (**presse** au sens de « journaux ») ne coïncide pas avec le concept qui requiert l'usage de **presse** au sens de « machine à imprimer ».

¹⁸⁹ Comme constaté, la forme employée (**réception** au sens de « service d'un établissement ») ne coïncide pas avec le concept qui requiert l'usage de **réception** « action de recevoir qqch ».

¹⁹⁰ Le concept vise plutôt la surprise et non la communication par signes.

14.a.1. Ils chuchotaient, murmuraient ; et quand je suis entré à la chambre, **un silence** qui **s'impose**. → [...] le silence se fit. (cf. aussi **déterminant erroné**).

25.a. Allo !! Je ne vous entend pas bien ! Allo. **Êtes vous en ligne**, qui est a l'appareil. → [...] **vous êtes toujours à l'appareil** [...] ? ≠ *être en ligne* : être branché téléphoniquement avec un autre correspondant.

III- Ecart par rapport à l'usage préférentiel

11.b. Je ne voulait pas qu'elle parte, par-ce-que **la conversation avec elle était trop intéressante**!! → [...] parce qu'elle **a de la conversation**.

17.c.2. Les avis de ma sœur m' **intéresse** beaucoup dans le domaine de la mode. → L'avis de ma sœur **compte** beaucoup pour moi [...] ; Ma sœur **est de bon conseil** [...].

19.c. je sais pas pourquoi on **a** tant d'avis **en commun**, [...]. → je sais pas pourquoi on **est** (tout le temps) **du même avis** ; on **partage** (tout le temps) **le même avis**¹⁹¹.

22.d. **Tous le temps, elle me fait** des critiques, **comme ça elle abuse**, [...]. → elle **se répand en, éclate en** critiques ; **durcit, multiplie** les critiques ; **fait** des critiques cinglantes, dures, féroces, défavorables, sévères, malveillantes. (Cette erreur peut aussi être classée dans **paraphrase**).

¹⁹¹ « Un énoncé correct peut cacher une erreur » : la structure verbale employée, quoique correcte, est jugée erronée car empruntée à la définition.

L.H.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

8. b. J'avais un pressentiment que ma collègue au travail avait de mauvaises intentions envers moi. ≠ prêter de mauvaises intentions à qqn.

11. b. Mener une conversation avec des gens instruits ≠ Avoir de la conversation.

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

2.1.2. Cooccurrence erronée

21. a. 1. Le président a rendu des louanges aux étudiants qui ont réussi au BAC. → ?Le président a chanté les louanges des étudiants ; a couvert, a comblé les étudiants de louanges ; s'est répandu en louanges sur les étudiants [...] → Le président a présenté, adressé ses félicitations aux nouveaux bacheliers. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

2.1.3. Défaut lexical (base/ collocatif)

22. d. A force d'être jalouse, la belle mère lance des critiques Ø à sa belle fille sans se contrôler. → [...] la belle-mère lance des critiques cinglantes, âpres, amères, acerbes, ... (cf. aussi **paraphrase**)

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

3. a. Désormais le témoin est complice dans cette affaire. Avec son faux témoignage, il a mis les enquêteurs dans l'erreur. → [...] il a induit les enquêteurs en erreur. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

3. b. Ne prenez pas le risque de jouer un mauvais tour avec une femme. → [...] de jouer un mauvais tour à une femme.

16. b. Les voisins ont trouvé la solution parfaite ? pour le problème du parking après une réunion organisée par eux-même. → Les voisins ont trouvé la solution parfaite au problème du parking [...].

17. b. La maman a fait une morale |**pour**| son fils, il a commis une faute, et c'est bon de se reprendre. → La maman a fait une morale **à** son fils [...]. (cf. aussi **déterminant erroné**)

18. a. 1. la belle mère a donné un jugement sévère |**pour**| le comportement de sa belle fille. → la belle mère a donné un jugement sévère **sur** le comportement de sa belle fille.

22. e. Les nouveaux habitants du bâtiment semblent autoritaires, ils provoques des noises |**avec**| les voisins tout le temps. → [...] ils cherchent noise(s) **aux** voisins tout le temps. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**)

26. a. J'ai appris que mon enseignante était malade, alors j'ai essayé de chercher |**après**| ses nouvelles. → [...] j'ai essayé de prendre **de** ses nouvelles. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

2.2.2. Déterminant erroné / absence du déterminant

14. a. 2. Quand les mots ne sert plus à rien, je préfère pleurer et ne dire |**aucun**| mot. → [...] et ne dire mot.

17. b. La maman a fait |**une**| morale pour son fils, il a commis une faute, et c'est bon de se reprendre. → La maman a fait **la** morale à son fils [...]. (cf. aussi **préposition erronée**)

19. d. 2. Comme c'est la fin de l'année, et pour les faire plaisir, le directeur a répondu par |**Ø**| affermative **à** toutes les demandes de congé des employés. → [...] le directeur a répondu par **l'affirmative** **à** toutes les demandes de congé des employés.

2.2.3. Classe de mots erronée

10. c. 1. Maman est tout le temps calme, mais une fois énervée elle perd la raison et devient |**gueulante**|. → [...] elle pousse une gueulante.

2.2.4. Syntaxe / actant sémantique erroné(s)

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

3. a. Désormais le témoin est complice dans cette affaire. Avec son faux témoignage, il |**a mis**| les enquêteurs dans l'erreur. → [...] il **a induit** les enquêteurs en erreur. (cf. aussi **préposition erronée**).

6. a. Ils devaient utiliser des termes plus courants dans leurs discours pour ?**se débarrasser de** l'ambiguïté qui reignait dans le discours. → [...] pour **lever** l'ambiguïté qui régnait dans le discours.

6. b. « Soyez clair, en **ayant** droit au but, on n'a pas trente six solutions ». → « Soyez clair en **allant** droit au but [...] »

7. a. 1. L'enseignante n'utilise jamais la clarté dans ses explications des questions d'examen, elle **se contente** des allusions. → [...] elle **fait** des allusions.

7. a. 3. L'ami a choisi de **se servir d'**énigmes pour ne pas laisser ses amis deviner la réponse. → L'ami a choisi de **parler** par énigmes [...].

7. b. 3. L'absence du président de la république **a évoqué** de l'ambiguïté au sains du peuple. → L'absence du président **a laissé planer, a entretenu** l'ambiguïté au sein du peuple.

8. c. 1. Une personne qui n'est pas mature ne réfléchi pas correctement, elle **dépasse** le sens des pensées. → [...] elle **prend** les choses dans le mauvais sens.

10. c. 2. La femme n'a pas pu résister, elle était trop enervé, au point de **lever** sa voix devant son mari !! → [...] au point d'**élever** sa voix devant son mari.

10. c. 3. A notre époque, le fils pour les beaux yeux de sa femme peut **lever** son ton. → [...] **élever** son ton.

12. a. Rares sont les gens qui savent comment se débarrasser de l'énergie négative, il peuvent **transformer** le sérieux en plaisanterie. → [...] ils peuvent **tourner** le sérieux en plaisanterie.

13. a. Le directeur sais toujours comment choisir ses mots lorsqu'il s'agit de convaincre ses employés, il **laisse** un bon effet sur eux. → [...] il **fait, produit** bon effet sur eux¹⁹².

14. b. La maman ordonne à son fils de **tenir** le silence. → La maman ordonne à son fils de garder le silence.

17. d. 2. Pendant le stage, les infirmiers doivent **travailler** selon l'avis des médecins, leurs instructions sont des règles de base. → [...] les infirmiers doivent **se conformer, se soumettre à** l'avis des médecins [...]

19. b. 1. Mes camarades n'ont pas tous la même opinion, je dois rester objective pour ?**créer** entente entre eux. → [...] pour **faire régner** l'entente entre eux¹⁹³.

21. a. 1. Le président **a rendu** des louanges aux étudiants qui ont réussi au BAC. → Le président **a chanté** les louanges des étudiants ; **a couvert, a comblé** les étudiants de louanges ; **s'est répandu en** louanges sur les étudiants [...]. (cf. aussi **cooccurrence erronée**).

¹⁹² Le collocatif est valable avec la base **impression**.

¹⁹³ Il est aussi possible de dire **pour créer de l'harmonie**.

21. a. 2. On est censé donner les mérites aux gens qui méritent. → On est censé louer ; vanter ; faire valoir les mérites des gens qui méritent.

21. b. 1. L'avocat a signalé une objection pour interrompre l'adversaire. → L'avocat a opposé ; a émis ; a fait une objection [...]

22. e. Les nouveaux habitants du bâtiment semblent autoritaires, ils provoques des noises avec les voisins tout le temps. → [...] ils cherchent noise(s) aux voisins tout le temps. (cf. aussi **préposition erronée**)

26. a. J'ai appris que mon enseignante était malade, alors j'ai essayé de chercher après ses nouvelles. → [...] j'ai essayé de prendre de ses nouvelles. (cf. aussi **préposition erronée**).

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

15. b. Le journaliste a voulu bouleverser l'acteur, il lui a posé des questions sur sa vie privée ! → [...] il l'a accablé, assaillit, bombardé, harcelé, mitraillé, pressé, soûlé de questions sur sa vie privée.

15. d. L'étudiant a posé une question qui a basculer la conversation. → L'étudiant a abordé un point qui fait toujours question.

22. b. Il existe des personnes qui ne respectent pas les sentiments des autres, ils leurs critiquent et leur ?lancent des reproches souvent. → [...] et les accablent de reproches ; se répandent en reproches sur eux. (cf. aussi **écart par rapport à l'usage préférentiel**)

22. d. A force d'être jalouse, la belle mère lance des critiques à sa belle fille sans se contrôler. → [...] la belle-mère se répand en critiques (de façon cinglante) sur sa belle-fille. (cf. aussi **défaut lexical**)

2.3.6. Périphrase

22. c. Ma meilleure amie a toujours résisté à mon comportement de gamine, mais cette fois ci elle a éclaté, elle ma fait des reproches du fond du cœur. → [...] elle a débité son chapelet de reproches.

2.3.7. Base erronée

23. a. Les journalistes impriment **leur articles de presse** avant le matin. → Les journalistes font mettre leurs articles **sous presse**.

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

22. a. 1. Ma petite sœur me critique tout le temps, parfois elle me **fait honte** devant mes amies¹⁹⁴.

III- écart par rapport à l'usage préférentiel

9. f. On s'ennuie tellement dans notre soirée organisée, alors, j'ai décidé de raconter une blague pour **casser** le silence qui régnait sur la table. → [...] pour **briser, rompre** le silence [...]¹⁹⁵.

22. b. Il existe des personnes qui ne respectent pas les sentiments des autres, ils leurs critiquent et leur **lancent** des reproches souvent. → [...] et leur **font, adressent** souvent des reproches. (cf. aussi **paraphrase**)

¹⁹⁴ La collocation **faire honte** ainsi produite signifie « inspirer un sentiment d'humiliation à quelqu'un par une comparaison qui lui montre son infériorité » ; elle est donc incompatible avec la collocation attendue, à savoir **faire honte de qqch à qqn** signifiant « reprocher qqn ».

¹⁹⁵ Bien que synonymes, **crever** et **percer** ne peuvent pas se substituer l'un à l'autre.

L.D.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

5.a. Le fait que tu t'es rendu aux mains de la justice |t'épargnera les conséquences|. ≠ ne pas tirer à, ne pas porter à, ne pas prêter à conséquences, etc.

8. b. l'assistante social |a de bonnes intentions| envers les orphelins. ≠ prêter des intentions à qqn.

9. b. les paroles de Amina ont étaient plus convaincantes lors de notre discussion sur le sujet de l'avortement. ≠ échanger des paroles. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

11. b. Aujourd'hui j'ai croisé un ami d'enfance on as parlé, notre conversation était fortuite|. ≠ avoir de la conversation.

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

9. b. les paroles de Amina ont étaient plus convaincantes lors de notre discussion sur le sujet de l'avortement. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

2.1.2. Cooccurrence erronée

2.1.3. Défaut lexical (collocatif/ base)

14. b. Le juge demande : « |Ø| un peu de silence dans la salle s'il vous plait. » → Le juge demande : « Faites un peu de silence [...]. / Le juge réclame, exige le silence à l'audience.

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

19. d. Je suis tout à fait |en| accord avec vos propos. → Je suis tout à fait |d'| accord avec vos propos.

20. b. 1. Je trouve une objection |sur| le fait que tu sort tout seul. → Je trouve une objection au fait que tu sors tout seul.

2.2.2. Déterminant erroné / absence du déterminant

2.2.3. Classe de mots erronée

19.d.2. Ma réponse est **affirmative**, je terminerai bien le travail pour le présenter demain.

22. c. Je te **reproche** de m'avoir laissé tomber. → **débiter son chapelet de reproches**¹⁹⁶.

2.2.4. Syntaxe/ actant sémantique erroné(s)

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

4.c.2. L'arbitre **siffle** le signal du début de la compétition. → L'arbitre **donne** le signal du début de la compétition.

7. b. 2. L'homme aux cheveux noir, il **as** une certaine ambiguïté. → [...] il **laisse planer** une certaine ambiguïté ; il **cultive** l'ambiguïté.

8. a. Le juge **a dessiner** des conclusions sur le comportement du coupable. → Le juge **a déduit, dégagé, émis, établi, fait, formulé, tiré** une/des/ses conclusion(s) ; **en est arrivé à, a abouti à** une/des/ses conclusions.

9. f. J'**ai mis fin au** silence qui règne dans la salle en déclarant que je vais me marier, tout le monde crier de joie. → J'**ai rompu** le silence [...] ¹⁹⁷.

12. a. J'**ai pris** l'avertissement que m'a fait le prof **comme une plaisanterie**. → j'**ai tourné** [...] **en plaisanterie**¹⁹⁸.

15. e. en réunion, j'**ai posé** le problème qui touche la plus grande catégorie de notre société et c'est bien le chômage. → [...] j'**ai soulevé** le problème qui [...] ¹⁹⁹.

19. b. 2. Les deux pays en fini par ?**trouver** une entente. → Les deux pays ont fini par **arriver à, parvenir à, aboutir à** une entente ; **conclure** une entente²⁰⁰. (Cette erreur peut être classée dans la sous-classe **cooccurrence erronée**.)

25. c. on **a mis** une nouvelle ligne téléphonique fixe pour avoir accès à internet. → On **a fait établir, fait ouvrir** une nouvelle ligne téléphonique [...]

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

2.3.3. Collocatif nominal erroné

¹⁹⁶ L'étudiante a employé un verbe conjugué au présent plutôt que la base de catégorie nominale **reproches**. Nous à avons à faire remarquer la similitude formelle qui existe entre le verbe conjugué au présent de l'indicatif à la première personne du singulier et le nom.

¹⁹⁷ La collocation employée a été empruntée au concept.

¹⁹⁸ La collocation **prendre l'avertissement comme une plaisanterie** signifiant « considérer l'avertissement comme étant une plaisanterie, en particulier en se trompant » est toute une autre forme que celle visée, en l'occurrence en faire une plaisanterie

¹⁹⁹ Il est plutôt légitime de dire **soulever un problème** et **poser la question**. Cette erreur peut être classée dans la sous-classe **cooccurrence erronée**.

²⁰⁰ Il est plutôt légitime de dire **arriver à une entente** et **trouver un accord**.

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

15. b. Mon voisin pose beaucoup de questions ces dernier temps. → Mon voisin m'accable, assaillit, bombarde, harcèle, mitraille, presse, soule de questions ces derniers temps.

2.3.6. Périphrase

15. d. ils parle du sujet en question qui fait l'objet de la controverse. → Ce sujet fait question / ils parlent d'un sujet qui fait question.

26. b. J'ai reçu ton message sur ma boîte de réception. → J'accuse réception de ton message.

2.3.7. Base erronée

23. a. la presse écrite a fini d'imprimer leur dernier numéro. → mettre sous presse ≈ imprimer²⁰¹.

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

III- écart par rapport à l'usage préférentiel

6. a. Il faut éclaircir l'ambigüité en commençant par trouver l'arme du crime. → Il faut lever, dissiper, chasser, éliminer, effacer l'ambigüité [...] ²⁰².

21. b. 1. Les spectateurs font des applaudissements a la fin du spectacle. → Les spectateurs éclatent en applaudissements.

22. b. Ils ce sont disputer ils ont même fait de lourde reproches l'un à l'autre. → [...] ils se sont fait de lourds reproches ; ils se sont accablés de, se sont couverts de reproches ; ils se sont répandus en reproches l'un contre l'autre ²⁰³.

²⁰¹ L'emploi de la forme **presse** au sens de « ensemble de journaux » transgresse le concept visant la forme **presse** au sens de « machine à imprimer ».

²⁰² Il est courant de dire **éclaircir un doute** mais pas ***éclaircir l'ambigüité**.

²⁰³ Cet énoncé est correct mais, ne connaissant pas les verbes à valeur figée pour exprimer l'intensité, l'étudiante a fait recours à un verbe nucléaire « faire » et à un adjectif qui exprime l'intensité.

M.M.F.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

8.b. |J'ai connue quelqu'un avec des intentions suicidaire| il été tout le temps déprimer et il voyait la vie d'un point de vue négatif. ≠ Prêter des intentions (+ collocatif adjectival) à qqn. (cf. aussi absence d'une structure verbale figée).

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

8.b. J'ai connue quelqu'un |avec des intentions suicidaire| il été tout le temps déprimer et il voyait la vie d'un point de vue négatif. ≠ Prêter des intentions (+ collocatif adjectival) à qqn. (cf. aussi écart affectant l'adéquation au contexte communicatif).

26.b. parfois quand j'envoie un message ou e-mail j'attends toujours que |l'accusé de réception| me fait signe que le message a bien été reçu par le destinataire. ≈ accuser réception²⁰⁴.

2.1.2. Cooccurrence erronée

2.1.3. Défaut lexical (base/ collocatif)

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/ absence de la préposition

14.b. J'ai une professeur qui peut faire réduire la salle |en| silence juste avec son regard. → J'ai une professeure qui peut réduire la salle au silence [...]. (cf. aussi syntaxe erronée).

2.2.2. Déterminant erroné/ absence du déterminant

2.2.3. Classe de mots erronée

19.d.2. quand quelqu'un me propose de faire quelque chose que j'aime bien ma réponse est toujours |affirmative|. ≈ répondre par l'affirmative.

2.2.4. Syntaxe/ actant sémantique erroné(e)(s)

14.b. J'ai une professeur qui peut |faire| réduire la salle en silence juste avec son regard. → J'ai une professeure qui peut réduire la salle au silence [...]. (cf. aussi préposition erronée).

²⁰⁴ L'actant sémantique sujet dans ce cas-ci doit être humain.

24.b.1/2 Les nouveau programme qui **|font|** passer a la radio/ télévision sont lassant. → Les nouveaux programmes qui **|passent|** à la télévision [...].

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

18.a.1. On a tous cette ami qui chaque 5 minutes nous **|donne|** un jugement. → [...] **|forme, formule, émet, porte|** un jugement.

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

6.b. on ma toujours qualifié de personne direct parce que je vais **|directement|** au but. → [...] je vais **|droit|** au but.

2.3.5. Paraphrase

2.3.6. Périphrase

22.c. En générale dans un couple c'est les filles qui **|font beaucoup de reproches au garçons quand elles se sentent malle ou en colère elle laisse libre cour a leur imaginations et disent tout ce qu'elles ont sur le cœur.|** → [...] **|elles débitent leur chapelet de reproches.**

2.3.7. Base erronée

22.a.3. J'ai assisté a une bagarre au moi de ramadhan entre deux hommes quand ils ce sont fait séparés j'ai dit a l'un d'eux qu'il s'est couvert de **|honte|** et de ridicule parce qu'il s'est bagarré avec un homme plus vieux que lui. ≠ faire **|honte|** de qqc à qqn.²⁰⁵

23.a. **|la presse|** a publié un article sur le racisme. ≠ mettre sous presse²⁰⁶.

²⁰⁵ Le contexte d'emploi de la collocation pointe un autre concept que celui visé : **(se) couvrir de honte** qui signifie « accabler qqn de déshonneur ; faire éprouver à qqn un sentiment d'humiliation » est incompatible avec la collocation prévue, à savoir **faire honte de qqch à qqn** qui veut dire « lui (à qqn) faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action, à s'en repentir. »

²⁰⁶ La base **presse** dans la collocation prévue **mettre sous presse** signifie « machine à imprimer » tandis que celle de la collocation actualisée par l'apprenante **la presse publique** signifie ici « ensemble des journaux périodiques ou journalistes. »

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

III- écart par rapport à l'usage préférentiel

11.b. On me dit toujours que je suis un asse de la conversation je trouve quoi dire dans n'importe quel domaine. → [...] j'ai de la conversation ; je trouve quoi dire dans n'importe quel domaine.

S.H.

I- Ecart affectant l'adéquation au contexte communicatif

8. b. Je pense qu'il a des bonnes intontions cette fois-ci. ≠ prêter des (de mauvaises, bonnes, etc.) intentions à qqn.

11. b. Il faut vraiment que je trouve un bon sujet pour pouvoir aborder la conversation ce soir. → Il faut vraiment que je trouve un bon sujet pour pouvoir nouer la conversation ce soir ≠ avoir de la conversation. (cf. aussi **collocatif verbal erroné**).

23. a. J'ai essayé toute à l'heure le nouveau presse-papier que j'ai acheté. ≠ mettre sous presse. (cf. aussi **absence d'une structure verbale figée**)

II- Ecart affectant le système collocationnel

2.1. Polylexicalité

2.1.1. Absence d'une structure verbale figée

7.b.2. Je crois que mes parents me rendront visite bientôt mais il y a de l'ambigüité sur cette information. → [...] mais l'ambigüité plane sur cette information.

23. a. J'ai essayé toute à l'heure le nouveau presse-papier que j'ai acheté. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

2.1.2. Cooccurrence erronée

2.1.3. Défaut lexical (base/ collocatif)

2.2. Système grammatical

2.2.1. Préposition erronée/absence de la préposition

6. b. La prochaine fois que vous voudriez me dire quoi que ce soit, allez-y droit dans le but. → [...] allez droit au but. (cf. aussi **syntaxe erronée**)

7. a. 3. Elle me parle en énigmes, je ne comprends même plus ou elle veut en venir. → Elle me parle par énigmes [...].

19.a. Il faut que vous vous mettiez en accord sur l'endroit à visiter. → Il faut que vous vous mettiez d'accord [...].

19.b.1. Enfin ! je me suis mise en accord avec ma sœur. → Enfin ! je me suis mise d'accord avec ma sœur.

2.2.2. Déterminant erroné/absence du déterminant

20. a. 1. Je m'excuse, mais je ne suis pas **|de| même avis** que vous. → [...] mais je ne suis pas **du même avis** que vous.

2.2.3. Classe de mots erronée

19. d. 2. Mme le directeur est **|affirmative|** pour lancer le projet. ≠ répondre **par l'affirmative**.

2.2.4. Syntaxe erronée/ actant sémantique erroné

1. a. Je **|vous| porte connaissance** que votre demande a été confirmée. → Je porte **à votre connaissance** que [...]

6. b. La prochaine fois que vous voudriez me dire quoi que ce soit, **allez-|y| droit dans le but**. → [...] allez droit au but. (cf. aussi **préposition erronée**).

2.3. Système lexical

2.3.1. Collocatif verbal erroné

3. a. Elle ! non. Je ne la croirais plus, elle m'**|a mise| en erreur** plusieurs fois. → [...] elle m'**a induite en erreur** plusieurs fois.

8.c.2. Je n'arrive pas à comprendre pourquoi il **|fait (prend)| toujours le mauvais sens** de ce que je dis²⁰⁷. → [...] il **donne, prête un mauvais sens** à ce que je dis.

9. f. Et le silence assourdissant **|s'interrompte|** par un énorme éclat de rire. → Et le silence assourdissant **se rompit** [...] ²⁰⁸.

11. b. Il faut vraiment que je trouve un bon sujet pour pouvoir **|aborder| la conversation** ce soir. → Il faut vraiment que je trouve un bon sujet pour pouvoir **nouer la conversation** ce soir. (cf. aussi **écart affectant l'adéquation au contexte communicatif**).

14.b. Ses arguments m'**|ont menés| au silence** (m'ont menés à prendre silence). → Ses arguments m'**ont réduit(e) au silence**.

²⁰⁷ La forme de cette structure polylexicale serait proche de **prendre qqch dans le mauvais sens** dont la base **sens** signifie « direction ».

²⁰⁸ La base **silence** occupe, dans l'exemple, la position de sujet suivi du collocatif verbal.

18.a.1. Ce n'est pas bien de |faire| un jugement à tort et à travers. → [...] de (se) former, formuler, émettre, porter un jugement [...].

2.3.2. Collocatif adjectival erroné

2.3.3. Collocatif nominal erroné

2.3.4. Collocatif adverbial erroné

2.3.5. Paraphrase

2.3.6. Périphrase

22. c. Je lui fait toutes les reproches que j'avais contre lui, et je me sens mieux maintenant. → J'ai débité mon chapelet de reproches contre lui.

2.3.7. Base erronée

19.b.2. Enfin ! je me suis mise |en bonne entente| avec ma sœur. ≠ arriver à une entente²⁰⁹.

2.3.8. Collocation valable mais inappropriée en contexte

22.a.3. Vous |me faites honte| avec votre comportement de gamin ≠ Faire honte de quelque chose à quelqu'un²¹⁰.

III- écart par rapport à l'usage préférentiel

15.b. Mes étudiants m'|on acharner de| questions, je vois que ce cours les intéresse. → Mes étudiants m'ont harcelée, bombardée^(fam.), mitraillée, pressée, soulée de questions [...].

21.a.2. Je suis fière de moi, car on me |fait| souvent des louanges²¹¹. → [...] car on me couvre souvent de louanges ; on chante souvent mes louanges ; on m'adresse souvent des louanges.

21.b.1. Je pense que nous avons bien réussie notre pièce, car à la fin nous |avons eu| beaucoup d'applaudissements. → [...] nous avons reçu, récolté beaucoup d'applaudissements.

²⁰⁹ **Arriver à une entente** au sens de « trouver un accord avec quelqu'un » où la base **entente** signifie **accord** ne correspond pas au sens de la base visée par l'apprenante. Dans ce contexte d'utilisation **entente** signifie « harmonie » et s'utilise dans les contextes s'inscrivant dans les relations sociales.

²¹⁰ La collocation employée par l'apprenante correspondant à « être un sujet de grave mécontentement pour quelqu'un » ne correspond pas au sens visé par la forme « lui faire des reproches pour l'amener à regretter une mauvaise action, à s'en repentir. »

²¹¹ Cette erreur serait due à une erreur de synonymie où **éloges** ≈ **louanges**.

26. d. Bonjour, je vous appelle juste pour **confirmer** la réception de votre colie. → [...] pour **accuser** réception de votre colis.