

Vol. 15, No. 5
pp. 335-354
November &
December
2024

Apprentissage et usages des collocations dans les cours de FLE en contexte universitaire Iranien

Akabar Abdollahi¹ *  & Valeh Charif²

Résumé

Comment peut-on intégrer les collocations dans l'enseignement-apprentissage du lexique de la langue française en Iran ? Telle est la problématique qu'on se propose de traiter dans cet article, en mettant en perspective la place des collocations dans des productions écrites et orales d'un groupe d'étudiants en langue et littérature françaises. Cette recherche est fondée sur l'analyse d'un corpus composé des productions des étudiants participants, de l'observation de leurs cours et des discours de ces étudiants sur les collocations, recueillis lors des entretiens semi-directifs. Les résultats montrent que les collocations sont actuellement très peu utilisées par les apprenants du FLE en Iran. Les collocations les plus utilisées dans les productions des étudiants sont du type V + N (Verbe +Nom avec article). Les résultats retenus de l'analyse qualitative des réponses des étudiants aux questions de l'entretien montrent que leur statut dans les programmes de l'enseignement du français et dans les contenus des cours dans les filières du français en Iran est loin d'être clair. Nous avons également essayé de donner quelques pistes d'après les résultats obtenus, permettant d'améliorer l'enseignement du lexique en FLE, et en particulier celui de collocations.

Mots-clés : Collocations, Enseignement du lexique, Français en Iran, Production écrite, Production orale..

1 Corresponding Author: Maître assistant, Université de Téhéran, E-mail: akbar.abdollahi@ut.ac.ir
ORCID ID: <https://orcid.org/0000000292326408>

2 Master en didactique du FLE , Université de Téhéran, E-mail: valehsharif@gmail.com

1. Introduction

L'apprenant de FLE fait souvent face à beaucoup de difficultés lorsqu'il communique avec des locuteurs natifs de français qui utilisent les collocations sans en être conscients. Les collocations sont actuellement étudiées dans une branche spécifique de la linguistique, à savoir la phraséologie. Cavalla, linguiste française, précise que : « *Par phraséologie, nous entendons les associations lexicales contraintes par différents critères linguistiques : morphosyntaxe, lexique et sémantique* » (2008 : 94). Les collocations, en attirant l'attention de plusieurs chercheurs linguistes, sont actuellement définies d'une manière à peu près pareille dans des plusieurs langues vivantes. Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, Bally et les autres didacticiens attentifs aux besoins des apprenants, travaillaient séparément et de façon dispersée sur les unités phraséologiques et leur enseignement. Même si Bally, en tant que linguiste et enseignant d'allemand, était conscient des difficultés auxquelles l'apprenant étranger fait face en l'apprentissage de séries figées des mots, mais l'étude systématique des relations entre la phraséologie et l'apprentissage des langues remonte aux années 1970. Dans cette perspective, Wilkins (1972) a affirmé que même un locuteur étranger qui est très expert et compétent en anglais, s'il évite d'utiliser les collocations, il sera remarqué comme un locuteur non-natif.

Selon Mel'cuk (1993), un natif parle en phrasème et il en résulte que l'apprentissage systématique des phrasèmes est nécessaire, indépendamment de l'âge et du niveau d'éducation de l'apprenant, dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle ou une langue étrangère. Le terme « phrasème » proposé ici par Mel'cuk, peut être conçu avec un terme plus général comme « unité polylexicale » (Mejri, 2004 : 13). Tutin et Grossmann (2002) précisent que la notion de collocation reçoit diverses appellations dans la littérature linguistique. Ces deux linguistes en signalant Mel'cuk et ses collègues qui ont préféré le terme « semi-phrasème », reprennent que ce dernier paraît plus explicite que le terme de collocation : semi suggère en effet que le figement n'est pas complet, et le terme de phrasème, bien que peu usité, est monosémique. Pourtant ces chercheurs déclarent que le terme de collocation étant plus répandu, malgré ses inconvénients, est préféré chez eux.

L'apport potentiel de la phraséologie pour la classe de langue est considérable. Selon Lewis (2000), la plupart de notre vocabulaire contient des éléments préconstruits de différentes sortes qu'il les appelle « chunks ». Il en ajoute que le

type particulier et le plus important de ces éléments est la collocation. Il en résulte que l'enseignement des collocations doit être la priorité de chaque cours de langue. Dans son article « La phraséologie en classe du FLE », Cavalla (2009) aussi met en évidence l'importance de ces lexies en fonction de leur récurrence dans la langue. Elle déclare que les linguistes tels Grossmann et Tutin (2003), Gonzalez-Rey (2002), Lewis (2000) et Mel'cuk (1993) sont unanimes pour reconnaître la haute fréquence de ces formules autant dans la langue écrite que dans la langue orale.

Dans cette recherche, nous avons essayé d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : dans quelle mesure et comment les collocations sont employées par les apprenants du FLE en Iran ? Quels types de collocations sont plus utilisés dans les productions des étudiants iraniens ? Comment les étudiants du FLE en Iran voient-ils la place des collocations dans l'apprentissage du français ? À partir de ces interrogations, nous avons formulé les hypothèses suivantes : les collocations sont peu employées chez les apprenants du FLE en Iran ; les collocations du type Verbe + Nom sont plus employées par les étudiants ; les étudiants du FLE sont conscients de l'importance des collocations pour communiquer efficacement en langue étrangère, même si les collocations ne sont pas encore enseignées suffisamment dans leur cours. Notre but est d'améliorer l'enseignement du français, en essayant de savoir que dans quelle mesure les collocations sont utilisées dans les productions orales et écrites des apprenants du FLE en Iran. Nous examinerons également les points de vue des étudiants sur la place des collocations dans leur apprentissage.

2. Revue de littérature

Si l'apprentissage des collocations fait partie d'un cadre plus général qui est l'apprentissage du lexique, nous savons que même ce dernier n'a pas au premier abord été une priorité dans l'enseignement du français. Jusqu'au XX^{ème} siècle la priorité est toujours donnée à la grammaire et à l'orthographe (CherVEL, 2006). Mais les références plus récentes comme le *CECRL* préconisent le développement de compétences langagières en relation avec le lexique. Selon ce cadre : « *Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose : 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.* » (2001 : 87). La compétence lexicale est alors décrite comme un ensemble de savoir-faire lexicaux dans le sens de connaître et comprendre les

structures lexicales de la langue et de pouvoir les manipuler. Le CECRL a également proposé une définition particulière des collocations : « *Les locutions figées comprennent [...] des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple 'Faire un discours', 'Faire une faute'...* » (2001 : 88).

En dépit de toutes les importances données aux collocations, nous constatons que ce concept est peu abordé et développé dans l'enseignement du FLE. Cavalla (2008) explique qu'il existe deux raisons particulières pour lesquelles plusieurs linguistes se sont intéressés aux collocations : une première, d'ordre linguistique, se fonde sur le fait que les collocations sont très complexes au plan morphosyntaxique et elles sont des structures encore peu étudiées. Dans cette perspective, les collocations ne sont pas des structures spécifiques à un domaine mais à plusieurs d'un même genre ; elles sont en effet des structures qui rassemblent toutes les parties du discours. Ces caractéristiques nous montrent l'importance des collocations en compétences discursives et leur contribution à la cohérence des discours. La deuxième raison, d'après Cavalla, qui est d'ordre didactique, est le fait que les collocations sont peu enseignées. Elle en souligne de plus que le niveau de la compétence en utilisation des unités phraséologiques et notamment les collocations, est un critère important pour avoir une bonne maîtrise de la langue et de distinguer les natifs de non-natifs. Gonzalez-Rey (2010) a également confirmé cette idée. Selon cet auteur, de toutes les expressions figées, les collocations sont celles qui tendent le plus à être ignorées aussi bien par les apprenants que par les enseignants, alors que leur importance en nombre dans la langue et dans le discours a été révélée grâce à la linguistique de corpus. Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français en Iran, les études que nous avons pu consulter sont majoritairement de nature purement linguistique sans avoir les visées didactiques manifestes (voir Safa & Zamani, 2012).

Dans cette recherche, après avoir revu la littérature de recherche existante sur la nature et les usages des collocations, nous avons décidé de faire un état des lieux de ces éléments dans les productions langagières des étudiants iraniens. Nous avons également envisagé une perspective pour les modes d'enseignement des collocations dans les cours de FLE dans le but d'améliorer leur apprentissage chez les apprenants iraniens.

3. Le cadre conceptuel

En vue d'éclairer le concept de « collocation », nous allons présenter ici les définitions de cette notion dans les références anglaises et françaises. Dans le livre *English Collocations in Use*, un matériel didactique pour l'enseignement des collocations en anglais, les collocations sont définies par McCarthy et O'Dell (2017) comme des combinaisons naturelles de mots qui sont fréquemment utilisées par des locuteurs natifs. Tutin et Grossmann dans leur article, *Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif*, ont défini les collocations. Tout d'abord ils présentent les collocations par une définition simple : « Dans la langue, certains mots présentent des affinités et tendent à apparaître ensemble (ferme intention, arguments de poids, brouillard à couper au couteau, rendre visite ou prêter attention). Ces expressions sont souvent appelées collocations » (2002 : 7). D'après ces linguistes, « ces expressions sont souvent appelées collocations qui s'opposent intuitivement à des expressions figées comme *pomme de terre* ou *nid d'ange* pour lesquelles le sens du tout n'est pas en général prédictible à partir du sens des parties constituantes. Ces expressions s'opposent également à des associations complètement libres du type *argument intéressant*, *envie de chocolat*, dont le sens est non seulement analysable mais aussi prédictible » (Tutin & Grossmann, 2002 : 7).

Ces linguistes présentent également des critères pour la définition et distinction de collocations. L'un de ces critères est la non prédictibilité de l'association lexicale, ils mentionnent qu'en général la collocation n'est pas prévisible. Un deuxième critère est la transparence et le non-figement sémantique de la collocation. Les collocations peuvent être interprétées par le locuteur, même si leur forme n'est pas prévisible. Dans certains cas, le sens n'est pas réellement transparent tels des expressions comme *peur bleue* ou *colère noire* dont l'adjectif n'est pas immédiatement prédictible. Le troisième critère est la dissymétrie des composants de la collocation, il s'agit du fait que les composants de la collocation n'ont pas le même statut (Tutin, 2013). Un élément, nommé la base, est autonome, il a un sens habituel. L'autre, appelé le collocatif, dépend du premier.

Après une discussion autour de plusieurs définitions et caractérisations de collocations par des différents linguistes, Tutin et Grossmann (2002) définissent les collocations de la façon suivante : 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*) qui entretiennent ensemble une

relation syntaxique dans laquelle L (la base) a son sens habituel et C (le collocatif) exprime un sens donné en cooccurrence avec L. Tutin et Grossmann ont alors présenté trois formes de collocations sur le plan sémantique : 1- Collocations opaques dont le sens du collocatif est complètement métaphorisé, par exemple, pour la collocation *peur bleue*, *bleue* signifie forte et pas la couleur bleue (*une peur bleue* signifie *une forte peur*) ; 2- Collocations transparentes dont le collocatif peut avoir un sens interprétable, mais la collocation apparaît difficilement prédictible comme *faim de loup* ; 3- Collocations régulières dont le collocatif a un sens très générique comme *grande tristesse*, ces dernières sont proches des expressions libres.

Dans le cadre d'une étude sur l'enseignement des unités phraséologiques dans les cours de FLE en Iran et en évitant un cadre purement linguistique, nous allons utiliser une typologie des collocations inspirée des travaux de Gonzalez Rey (Voir infra). Cette typologie à la fois plus compréhensible et plus détaillée divise des collocations en fonction de leurs composants. Cette typologie, loin d'être exhaustive, sera sans doute, nous semble-t-il, avantageuse pour construire notre objet de recherche ainsi que pour analyser les usages des collocations dans le corpus construit des productions orales et écrites des étudiants observés.

4. Questionnements et méthodologie de recherche

Pour réaliser cette étude, nous avons adopté une méthodologie de recherche mixte, à savoir une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives. Nous nous sommes également servis des types de recherches tels la recherche documentaire et la recherche descriptive pour pouvoir profiter de résultats des études déjà réalisées au sujet de collocations. Notre enquête de terrain est conduite à l'université de Téhéran au cours de l'année universitaire 2018-2019. Elle comprend trois parties principales : l'observation des cours ; l'analyse d'un corpus de textes écrits par les étudiants et l'analyse des réponses des étudiants aux questions lors d'un entretien semi-directif individuel. Les participants de cette étude sont les étudiants du quatrième semestre de licence en langue et littérature françaises, ayant un niveau langagier remarqué dans un intervalle entre le début de B1 et quelque part en B2. Il est à noter que les étudiants n'ont pas eu tous un même niveau de langue malgré les cours identiques auxquels ils participaient. Il est également à préciser qu'on s'est aperçu parfois de grandes différences dans les productions des étudiants observés par rapport à leur niveau linguistique.

Dans le cadre de notre enquête de terrain à l'université de Téhéran, nous avons observé 5 séances successives du cours de lexicologie établies au deuxième semestre de la deuxième année de licence en vue d'avoir une évaluation de l'emploi des collocations à l'oral, c'est-à-dire les collocations qui sont spontanément utilisées dans les propos des étudiants de ces cours. Les séances observées poursuivaient un programme spécifique. Les étudiants ont été divisés en groupes de deux ou trois personnes et ils devaient présenter, chacun à son tour, un exposé autour des thèmes concernant le lexique français. Ils présentaient chaque séance des lexies, qu'ils avaient auparavant étudiées. Dans ce contexte une lexie désigne toute unité qui fait partie du lexique, comme un syntagme, un mot ou une expression. Nous avons constaté que leurs exposés étaient fondés le plus souvent sur l'origine étymologique des termes et expressions français, sur la morphosyntaxe des lexies ou sur les nuances sémantiques des lexies.

Nous avons également élaboré un corpus de 41 productions écrites de mêmes étudiants. Il s'agit des textes rédigés par les étudiants dans le cadre de leurs devoirs pour les cours de *l'atelier d'écriture créative* et *l'atelier de contes*. Il est à noter que l'enseignant du cours de *l'atelier de contes* nous a permis d'avoir accès aussi à plusieurs textes spontanément écrits par les mêmes étudiants. Ces copies qui comprennent des textes narratifs aux plusieurs thèmes variés, ont constitué une partie de notre corpus.

Nous avons également effectué quatre entretiens semi-directifs avec les étudiants. Nous avons essayé de choisir ces étudiants en fonction des critères tels que leur niveau langagier, leur motivation et leur parcours. Chaque entretien est composé de 7 questions (voir *Annexe*). Les questions ont été choisies de façon qu'elles puissent mener notre recherche à des réponses aux questions initialement posées d'une part, et de permettre aux étudiants participants de s'exprimer librement au sujet de l'apprentissage de collocations, d'une autre part. Nous avons enregistré ces entretiens en vue de pouvoir les transcrire et de les analyser d'une manière minutieuse. Nous avons également utilisé des matériaux empiriques qui se composent d'enregistrements audio des cours de lexicologie et des entretiens en vue d'accomplir nos observations des classes et notre analyse des discours des étudiants.

5. Discussion des résultats obtenus

Notre méthodologie d'analyse est fondée sur l'analyse quantitative et sur l'analyse

qualitative des données. Ces deux analyses faites sur l'emploi des collocations en oral et en écrit, nous ont permis, dans un premier temps, de faire un repérage de ce vocabulaire particulier dans les productions des étudiants. Nous avons noté les collocations qui ont été utilisées spontanément dans les paroles des étudiants tout au long de chaque séance du cours observé. Nous avons également fait un repérage similaire de ce lexique au moyen d'une lecture minutieuse des productions écrites de ces étudiants dans le corpus mentionné. Il est à noter que ce dernier repérage a été accompagné d'une évaluation de ces écritures en fonction des erreurs grammaticales, orthographiques et discursives remarquées.

En ce qui concerne l'analyse quantitative, après un dénombrement des phrases composantes de chaque écriture et un recensement des collocations identifiées dans le texte correspondant, nous avons fait un calcul du pourcentage de ce lexique spécifique dans chaque production écrite. Pour les productions des étudiants à l'oral, nous avons fait un recensement des collocations utilisées pendant chaque séance du cours observé. Nous avons également déterminé le type des collocations utilisées dans les copies et dans les discours des étudiants. Nous avons ensuite compté les collocations qui ont été plus utilisées en fonction de leur type. Les résultats d'analyse quantitative et tous les constats réalisés au cours de ce processus, nous ont orienté vers une analyse qualitative de ces faits. L'analyse qualitative de cette recherche a été effectuée à partir des entretiens semi-directifs qui nous ont aidés à mieux comprendre les expériences, les idées et les propositions des étudiants par rapport aux collocations et leur apprentissage.

5.1. Analyse des données quantitatives

D'après les déclarations des chercheurs linguistes et didacticiens que nous avons vues plus haut, les collocations sont abondamment et inconsciemment utilisées par les locuteurs natifs. En considérant ce fait, nous nous interrogeons sur l'état d'emploi de ce lexique chez les étudiants iraniens en langue et littérature françaises ayant en moyenne un niveau langagier B1. L'analyse a été effectuée d'abord à partir d'une grille où nous avons exposé les collocations repérées dans chacune des productions écrites des étudiants, poursuivies de leur type, le nombre des phrases composantes de l'écriture et finalement un calcul du pourcentage de ce lexique réalisé par cette formule : $(\text{Nombre de collocations}) \div (\text{Nombre de phrases}) \times 100$. Nous avons ensuite complété notre analyse des productions écrites par une analyse

réalisée sur le nombre et le type des collocations utilisées spontanément par les étudiants dans les cours observés. Ces deux analyses ont été bien entendu un point de départ pour notre analyse qualitative réalisée plus tard.

Tableau 1

Les différentes parties de la grille de repérage des collocations dans les copies des étudiants

L'écrit	Nombre de Collocations	Type*	Nombre de phrases	Pourcentage
E1, Thème : histoire policière	4	V + N , V + Prép. + N , V + N, V + N (avec article)	20	20 %
E2, Thème : histoire policière	3	Prép. + N, V + N (avec article), V + N	19	15.7 %
...
E40, Thème : récit imaginaire	10	V + N (avec article), V + N (avec article), Adj. + Prép., N + Prép. + N, V + N, V + N (avec article), V + N (avec article), V + CN, V + N (avec article), N + CN	67	14.9%
E41, Thème : récit d'un événement	5	V + N (avec article), V + N (avec article), Prép. + N (prépositionnelle), V + Prép. + N, Prép. + N (prépositionnelle)	17	29.4%
*N = Nom, CN = Nom commun, V = Verbe, Adj. = Adjectif, Adv. = Adverbe, Prép. = Préposition				

Le Tableau 1 illustre le schéma de la grille de repérage. Dans ce tableau, nous avons classé les écritures (E1, E2, E3, ...E41) par rapport à leur thème et leur type. Pour chacune de ces productions, nous avons exposé également le nombre des phrases composantes du texte et le pourcentage calculé de ces lexies particulières. Le Tableau 1 montre aussi les différentes parties de la grille d'évaluation. Il est à noter que cette grille est utilisée pour analyser toutes les 41 copies. À l'aide de cette grille, nous avons pu aussi compter les différents types de collocations identifiées dans les productions écrites des étudiants (voir Tableau 2). Les exemples de chaque type de collocation présentés dans ce tableau sont tirés du corpus d'étude.

Tableau 2*Inventaire de différents types de collocations repérées dans les copies des étudiants*

Type de collocation	Nombre	Pourcentage
1- V + N / Rendre visite	29	21.16
2- V + N (avec article) / Faire la présentation	35	25.54
3- V + Prép. + N / Se mettre en colère	10	7.29
4- V + Adj./ Tomber malade	12	8.75
5- Prép. + N / En queue	12	8.75
6- Collocations qui commencent par le verbe <i>avoir</i> / Avoir tort	14	10.21
7- Collocations qui commencent par le verbe <i>être</i> / Être d'accord	4	2.91
8- Collocations qui commencent par le verbe <i>faire</i> / Faire attention	21	15.32
Total	137	99.93

Il existe aussi d'autres types de collocations (montrés dans la grille de repérage) qui sont rarement utilisés par les étudiants dans les productions écrites. Nous ne les avons donc pas pris en compte. On note que dans le corpus que nous avons analysé les collocations du type V + N (avec article) et du type V + N sont les plus utilisées. Le nombre des collocations qui commencent par le verbe *faire* est aussi considérable. Par les résultats obtenus, on peut constater qu'il existe seulement quatre écritures sur quarante-un avec un pourcentage de collocations plus (ou égale) à 20 %. Le maximum pourcentage d'occurrence de ces lexies est en effet 32 % ; ce qui peut démontrer le fait que les apprenants iraniens du FLE n'utilisent pas suffisamment de collocations en écrit, car les recherches précédentes dans les autres contextes ont montré que pour un natif ce pourcentage est environ 40% (Howarth, 1996). Nous n'attendons pas en aucun cas le même chiffre pour les locuteurs non natifs, mais nous savons que pour un locuteur expert de langue étrangère une utilisation supérieure à 25% est tout à fait envisageable (Howarth, 1996). Il existe dans le corpus que nous avons analysé 10 écritures sur 41 copies sans aucun emploi de collocations, ce qui peut être interprété comme un signe de la faible connaissance de ces combinaisons de mots chez ce groupe des étudiants.

Nous avons utilisé la même grille de repérage pour le recensement des collocations utilisées par les étudiants tout au long des cours observés. Il s'agit ici d'analyser l'usage des collocations dans les discours spontanés des enquêtés. Le repérage des collocations a été réalisée à partir d'une écoute attentive de l'enregistrement de chaque cours. Nous avons également compté les types de collocations repérées pendant l'observation des cours. Ces calculs nous ont montré précisément que les collocations ont été très peu utilisées par les étudiants d'une

manière spontanée et naturelle dans leurs paroles et que les collocations du type V + N (avec article) ont été plus employées ainsi que celles qui commencent par le verbe *faire*. Les enquêtés ont utilisé des collocations, des expressions et d'autres combinaisons de mots dans leurs exposés en classe, mais comme les discours des exposés étaient déjà élaborés et éventuellement répétés par les étudiants, nous ne pouvions pas les discerner comme une production spontanée. Cependant l'usage des collocations dans les discours spontanés des enquêtés est similaire à l'usage des collocations dans les copies des étudiants. Autrement dit, même si l'usage des collocations dans les copies est légèrement supérieur à l'usage des collocations dans les discours spontanés, mais dans les deux cas, les données de l'analyse nous montrent bien que les collocations ne sont pas encore une manière habituelle de s'exprimer pour les étudiants que nous avons observés.

5.2. Analyse des données qualitatives

Après la collecte des données quantitatives, nous avons effectué les entretiens semi-directifs avec les étudiants. Nous avons choisi ces étudiants en fonction des critères tels leur parcours, leur niveau langagier, leurs motivations, leurs intérêts et leurs objectifs. Chaque entretien est composé de sept questions : deux questions générales et cinq questions sur les collocations. Par ces questions nous avons essayé de nous informer sur les connaissances, les expériences et les points de vue de ces étudiants au sujet de collocations pour pouvoir ensuite en profiter dans une perspective didactique. Nous avons enregistré et transcrit l'ensemble des entretiens.

La première question du guide de l'entretien semi-directif que nous avons préparé concerne le parcours des étudiants enquêtés et leurs expériences personnelles dans l'apprentissage du FLE. L'objectif de cette question de départ vaste est de laisser la personne interrogée développer ses idées, car contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans un cadre fermé. L'enquêté n° 1 apprend la langue française depuis un an à l'université et il a dit qu'il n'aime pas beaucoup la discipline langue et littérature françaises. Cet enquêté aimait en effet à poursuivre ses études dans la faculté de langues et littératures étrangères, mais en discipline langue et littérature anglaises. L'enquêté n° 2 déclare que depuis trois ans, il apprend et étudie la langue française. Il a commencé son apprentissage un an avant l'université dans un institut de langues. Il décrit son apprentissage du français comme une expérience agréable.

L'enquêté n° 3 affirme qu'il a commencé à apprendre le français à l'université, et avant, il ne savait rien de cette langue. Cet enquêté déclare que son premier plan était de poursuivre des études en médecine, mais comme ce choix était une obligation de la part de sa famille et son vrai intérêt était la littérature française, il a finalement choisi langue et littérature françaises. L'enquêté n° 4 souligne que depuis longtemps, environ huit ans, et avec plaisir, il apprend le français. Il précise que l'apprentissage des langues et particulièrement la langue française, était toujours son intérêt.

Les intérêts et les motivations des étudiants interviewés peuvent nous aider à mieux comprendre leur vision et leurs points de vue sur le sujet de cette recherche. Les étudiants enquêtés dans notre recherche ont visiblement des motivations différentes et variées. On peut éventuellement établir des liens entre ces intérêts et les réponses de ces étudiants aux questions de l'entretien.

5.2.1. *Connaissances et conscience des collocations dans les discours des étudiants enquêtés*

Lors de notre enquête de terrain nous avons aussi essayé de savoir dans quelle mesure et comment les étudiants connaissent les collocations. L'analyse des réponses des étudiants à la question numéro 3 de l'entretien a montré que tous les étudiants enquêtés ont une certaine connaissance sur ce lexique particulier : l'enquêté n° 1 explique qu'il a déjà entendu des collocations comme par exemple *prendre une photo*. D'après l'enquêté n° 2, les collocations sont « *des milliers et on les rencontre très souvent dans tous les textes et documents français* ». L'enquêté n° 3 les décrit comme des expressions qu'il a déjà entendues dans les discours de ses professeurs ou vues à plusieurs reprises dans les livres, mais pourtant, ces collocations ne sont pas fixées dans sa tête pour pouvoir les utiliser correctement. Selon l'enquêté n° 4, on les entend plusieurs fois dès le début de l'apprentissage, et il présente immédiatement des collocations construites avec le verbe *faire* comme *faire attention* et *faire du vélo* qu'il en souligne également leur haute fréquence et leur nombre considérable en français.

La quatrième question du guide de l'entretien, concerne l'enseignement/apprentissage des collocations. Cette question nous a permis de savoir comment et moyennant quelle formation ces étudiants ont appris des collocations. Selon l'enquêté n° 1, les étudiants de sa promotion n'ont pas vraiment

eu une formation particulière pour l'apprentissage des combinaisons de mots et des collocations. L'enquête n° 2 a également confirmé l'énoncé de son camarade de classe en expliquant que sa familiarisation avec ces lexies a été tout à fait par hasard, et au moyen des documents authentiques consultés en dehors du programme universitaire. L'enquête n° 3 a aussi souligné le manque systématique pour l'apprentissage des combinaisons de mots qui peuvent être apprises dans les échanges avec les autres locuteurs. Ainsi pour l'enquête n° 4, à l'exception d'un apprentissage systématique des combinaisons de mots construites par le verbe *faire*, il n'existait pas une formation spécifique pour l'enseignement de ces lexies et en particulier, les collocations. Tenant compte des réponses données par ces étudiants, il nous paraît que l'enseignement des collocations et même d'autres associations lexicales, n'est pas systématiquement réalisés dans des cours spécifiques en Iran ; mais d'une manière plutôt implicite et par hasard, les étudiants sont exposés à ces lexies pendant leur apprentissage.

5.2.2. *La place des collocations dans l'apprentissage du français aux yeux des enquêtés*

Les étudiants enquêtés ont mis l'accent sur l'importance de cet apprentissage. Selon l'enquête n° 1, qui confirme l'influence d'un apprentissage efficace des collocations, l'utilisation de ces genres de mots peut donner la capacité de parler comme un francophone natif. L'enquête n° 2 souligne également l'influence de l'apprentissage de ces combinaisons de mots sur la maîtrise de la langue française, en expliquant qu'« à l'aide de ces expressions, on sera capable de bien parler et de bien rédiger ». Du point de vue de l'enquête n° 3, l'apprentissage des collocations et leur usage change sa capacité de parler, et s'il les utilise correctement, il sera capable d'exprimer d'une façon plus naturelle à savoir comme un locuteur natif. La même idée est prononcée par l'enquête n° 4 : l'apprentissage des collocations, d'après lui, peut rapprocher l'apprenant des manières de parler le français comme les locuteurs natifs. Quant à l'écriture, cet enquêté voit une relation directe entre l'utilisation des collocations, la valeur et l'éloquence des productions écrites des apprenants.

Nous constatons que les étudiants enquêtés ont implicitement confirmé l'impact d'un enseignement spécifique des collocations sur le niveau général de compétences des apprenants. Ces étudiants sont en effet unanimes pour souligner l'efficacité d'apprentissage de ces lexies particulières sur l'amélioration de leurs

productions écrites et même leurs productions orales. Dans cette perspective, ces étudiants pensent que cet apprentissage leur permet d'approcher leurs productions de celles des locuteurs natifs du français. De ce fait, l'enseignement des unités phraséologiques et en particulier les collocations a été toujours le sujet de réflexion de plusieurs chercheurs linguistes et didacticiens qui ont ainsi présenté des méthodes ou méthodologies répondant aux critères didactiques satisfaisants pour ces éléments. Signalons parmi toutes, la méthodologie de Cavalla pour l'enseignement de ces lexies particulières dans son article (2009) : *La phraséologie en classe de FLE*.

Nous nous concentrerons dans cet article de recherche sur les points de vue et les propositions des apprenants enquêtés du FLE au sujet de l'enseignement/apprentissage des collocations. Des propositions qui sont basées sur leurs expériences personnelles d'apprentissage du lexique en français, et en particulier l'apprentissage des combinaisons de mots telles les collocations. Il est à noter, nous avons eu l'accès à ce dernier, à partir de la sixième question de notre entretien. Nous avons supposé que les opinions des apprenants pourraient nous aider à proposer des pistes pour l'amélioration d'enseignement du lexique et surtout les collocations. Les étudiants enquêtés à la réponse de la sixième question de l'entretien ont insisté sur un apprentissage en contexte. D'après eux, ce contexte peut être choisi parmi une gamme étendue des documents authentiques tels des textes, des romans, des histoires, des films, des musiques (chansons), etc.

On en déduit alors qu'il existe quatre points communs dans les discours des étudiants enquêtés. Le premier point concerne le fait que tous ces étudiants ont déjà eu des connaissances sur des différents types de combinaisons des mots telles les collocations, les expressions figées, etc. Ces connaissances pourraient être plus ou moins en fonction du niveau langagier de l'étudiant. Le deuxième point concerne le fait que ces enquêtés ont tous mentionné d'une certaine façon qu'ils n'avaient pas eu des formations particulières, dans des cours spécifiques, pour l'apprentissage des collocations et d'autres types d'associations lexicales. Le troisième concerne leur point de vue commun envers l'importance de l'apprentissage des collocations pour l'amélioration de leurs productions écrites et orales. Le quatrième point qui nous est paru notable, est à propos des conditions nécessaires pour un apprentissage efficace de collocations. Selon ces enquêtés, pour qu'on puisse apprendre d'une manière satisfaisante et efficace les collocations, ainsi que les autres lexies en français, il faut qu'on les apprenne à partir des documents authentiques et dans les situations

réelles ou vraisemblables. En d'autres termes, ils insistent sur un apprentissage dans le contexte ou à l'aide de contextes appropriés.

Ces étudiants ont précisé de plus qu'ils ne sont pas capables de bien mémoriser ces lexies par leur simple introduction sur un tableau et à l'aide de quelques exemples présentés hors d'un contexte convenable dans la classe. Dans cette perspective, nous allons terminer cette partie par le propos d'un étudiant lors de notre observation dans le quatrième cours de lexicologie qui nous est paru aussi important. En réponse à notre demande à des étudiants de cette classe pour essayer d'utiliser les collocations qu'ils ont déjà apprises dans leurs productions écrites, un étudiant a déclaré : « *Si on connaît des collocations, des mots qui vont ensemble, on les utilise. Donc, ce n'est pas une question d'avoir envie de les utiliser, mais plutôt la question d'avoir telles expressions, ces collocations, gravées sur des cerveaux. Donc, quand on parle, quand on écrit, ce n'est pas la peine de réfléchir, ces expressions viennent naturellement. Donc, c'est une question de faire des pratiques* » (tiré de la transcription des propos de cette étudiante dans la troisième séance du cours observé). Nous nous sommes aperçus plus tard, par l'avis de leur professeur d'une part, et par l'étude de notre corpus composé des productions écrites des étudiants d'autre part, que l'étudiant mentionné a été l'un des meilleurs étudiants de cette classe et qu'il a d'ailleurs utilisé plus de collocations dans ses productions écrites par rapport aux autres étudiants.

Nous avons finalement conclu que selon les étudiants enquêtés un apprentissage efficace de collocations et de toute sorte de lexie en général, ne se réalise pas vraiment hors des contextes appropriés. Il est indispensable d'introduire et d'enseigner ces lexies à partir des documents authentiques attractifs et bien sélectionnés afin d'atteindre à une bonne mémorisation chez les apprenants. Cette mémorisation ne se réalise pas bien sûr sans répétition et sans pratique convenable. D'après les apprenants, une formation spécifique des collocations n'est pas très chronophage et pourrait constituer une partie rentable du programme de l'enseignement du français dans le contexte universitaire en Iran.

6. Conclusion

Tenant compte de l'usage considérable des collocations par les locuteurs natifs qui, selon des chercheurs linguistes tels Mel'cuk, Lewis et Gonzalez-Rey, sont abondamment et inconsciemment utilisées par ceux-ci, l'effet d'un enseignement

systematique de ces combinaisons de mots sur le développement des compétences langagières de l'apprenant du FLE paraît incontestable. Au terme de cet examen et d'après l'analyse des copies des étudiants iraniens et l'analyse des cours observés, on peut constater que les collocations sont actuellement très peu utilisées par les apprenants du FLE en Iran. Cette étude montre que les collocations du type V + N (Nom avec article) sont plus utilisées dans les productions écrites des étudiants. Juste après ce type particulier, les collocations du type V + N et celles qui commencent par le verbe *faire* sont respectivement plus fréquentes dans les écrits des étudiants que nous avons vérifiés.

Les résultats retenus de l'analyse qualitative des réponses des étudiants aux questions lors des entretiens semi-directifs individuels montrent que les étudiants donnent une place remarquable aux collocations en général. Dans cette perspective, les étudiants enquêtés ont souligné l'influence de l'apprentissage de ces combinaisons de mots sur l'amélioration de leurs productions langagières autant à l'écrit qu'à l'oral. En effet, chacun de ces étudiants a mentionné d'une certaine façon que l'apprentissage des collocations aide l'apprenant à parler le français plus naturellement et plus éloquentement. À l'issue de ces modestes réflexions, nous avons expliqué à quel point les étudiants enquêtés insistent sur un enseignement plus efficace du lexique et en particulier de collocations dans des contextes appropriés. Bien qu'il y ait inévitablement un consensus sur l'importance des collocations, il s'avère que leur statut dans les programmes de l'enseignement du français et dans les contenus des cours dans les filières du français en Iran est loin d'être clair.

L'une des limites dans cette recherche a été par rapport aux entretiens semi-directifs. Ces entretiens en nombre réduit ont été tous effectués auprès des étudiants. Dans cette perspective, une enquête sur le sujet de l'usage ou l'enseignement des collocations auprès d'autres acteurs du champ éducatif comme les enseignants, les décideurs ou les concepteurs des manuels aurait pu compléter cette recherche.

L'autre limite de notre enquête qui constituerait aussi une piste de réflexion pour les recherches ultérieures concerne manque de modèle didactique fiable sur la quantité et la qualité d'utilisations de collocations en français par les locuteurs natifs et par les locuteurs non-natifs. Le rappel des propos des chercheurs linguistes et didacticiens, que nous avons cités plus haut dans le cadre conceptuel, au sujet de collocations à savoir les « chunks » que selon Lewis, représenteraient plus de moitié de nos discours oraux et écrits ou des « prêt-à-parler » selon Gonzalez-Rey dont les

locuteurs natifs ne sont pas conscients, mais qu'ils les utilisent abondamment, nous a évoqué cette idée qu'une étude qui comprend une comparaison entre des discours des locuteurs natifs avec ceux des locuteurs iraniens du français se révèle nécessaire et ouvre de nouveaux champs exploratoires.

Bibliographie

- Bally, Ch. (1909). *Traité de stylistique française* (3^e édition, nouveau tirage 1951), Librairie Georg.
- Cavalla, C. & Grossmann, F. (2005). Caractéristiques sémantiques de quelques 'Noms scientifiques' dans l'article de recherche en français, *Akademisk prosa*, 1(2), 47-59.
- Cavalla, C. & Tutin, A. (2008). Etude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques, Conférence : *Europhras 2008, Les collocations dans les discours spécialisés*. <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo>
- Cavalla, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. Dans J. Goes & J. M. Mangiante (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (p. 37-48). Artois Presses Université.
- Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Dans O. Bertrand & I. Schaffner, *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 93-104). Édition École Polytechnique.
- Cavalla, C. & Loiseau, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. Dans A. Tutin & F. Grossmann (dir.), *L'écrit scientifique, du lexique au discours. Autour de Scientext* (p. 163-182). PUR.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 2009(1), 2-8. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>.
- Cavalla, C. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans O. Galatanu & al. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 147-158). Peter Lang.
- CherVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence. Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Didier.
- Derakhshan, A. & Shakki, F. (2009). The Effect of Incidental and Intentional Instruction of English Collocations on Iranian Advanced EFL Learners. *LRR*, 10 (2), 25-51. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-27552-fa.html>
- Gonzalez-Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Presses Universitaires du Mirail.
- Gonzalez-Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. EME.
- Gonzalez-Rey, I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues [en ligne]*, 67-84. <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2003). *Les collocations : analyse et traitement*. Éditions de Werelt.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some implications for language learning and dictionary making*. Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110937923>.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*. Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2017). *English Collocations in Use: Intermediate*. Cambridge University Pres.
- Mejri, S. (2004). Introduction : Polysémie et polylexicalité. *Syntaxe et Sémantique*, 5, 13-30. <https://doi.org/10.3917/ss.005.001>
- Mel'cuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 92, 82-113.
- Pecman, M. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères. *Alsic*, 8(2), 109-122. <http://journals.openedition.org/alsic/334>
- Safa, P. & Zamani, M. (2012). A Comparison Study of the Collocations in Linguistic Action in Persian and French Language. *LRR*, 3 (3),123-141. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-11326-fa.html>
- Tutin, A. & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse

de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1), 7-25. <https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>

Tutin, A. (1997). Coder les collocations dans un lexique formel pour le TALN. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 43-58.

Tutin, A. (2004). Pour une modélisation dynamique des collocations dans les textes. *Actes d'Euralex*. Lorient.

Tutin, A. (2005). Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? *Revue Française de Linguistique Appliquée. Dictionnaires : nouvelles approches, nouveaux modèles*, 10(2), 31-48.

Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, 189, 47-63. <https://doi.org/10.3917/lang.189.0047>

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. MFT Press.

Annexe

Guide de l'entretien semi-directif

1. Comment et quand avez-vous appris la langue française ? Quels étaient vos intérêts et vos motivations pour l'apprentissage du français ?

2. Pourquoi avez-vous choisi langue et littérature françaises pour vos études universitaires ?

3. Est-ce que vous avez déjà entendu ou déjà connu des mots qui viennent habituellement ou fréquemment ensemble dans la langue, et qui donnent une signification (un sens) particulière ; comme par exemple : *faire un rêve, prendre une photo, poser une question, prendre en charge, ...* ?

4. Comment vous voyez la place de ces combinaisons de mots dans vos formations ? Est-ce que vous avez eu des formations (des cours particuliers) pour l'apprentissage de ces combinaisons de mots ? Si oui, comment et où ?

5. Qu'est-ce que vous pensez sur l'influence (l'effet) d'apprentissage de ces combinaisons de mots sur le développement et l'amélioration de vos productions langagières (orale et écrite) ?

6. À votre avis, comment peut-on apprendre et utiliser ces combinaisons de mots pour pouvoir améliorer les productions écrites (et orales) des apprenants du FLE ? Quelles sont vos propositions ?

Si vous avez encore une idée particulière à exprimer, présentez-la s'il vous plaît. S'il vous reste quelque chose à ajouter ou à proposer, n'hésitez pas à le dire.