L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS FRANCAISES AUX APPRENANTS DE LANGUE MATERNELLE YORUBA DANS LES UNIVERSITES NIGERIANES

BY

ABUDU, ZEINAB ASSAKE

Ph. D/ARTS 44042/12-13

APRIL, 2021

L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS FRANCAISES AUX APPRENANTS DE LANGUE MATERNELLE YORUBA DANS LES UNIVERSITES NIGERIANES

BY

ABUDU Zeinab Assake
Ph. D/ARTS 44042/12-13

A DISSERTATION SUBMITTED TO THE SCHOOL OF POSTGRADUATE STUDIES AHMADU BELLO UNIVERSITY, ZARIA, IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF DOCTOR OF PHILOSOPHY IN FRENCH

DEPARTMENT OF FRENCH,
FACULTY OF ARTS,
AHMADU BELLO UNIVERSITY,

ZARIA

APRIL, 2021

DECLARATION

I declare that this thesis entitled « L'enseignement des collocations françaises aux apprenants de langue maternelle yoruba dans les universités nigérianes » has been written by me, in the Department of French, Ahmadu Bello University, Zaria, under the supervision of Prof. A. A. Illah, Prof (Chief) Mrs I. M. Onyemelukwe and Prof. M. A. Tijani. The sources of information have been duly acknowledged in the list of references provided. No part of this thesis was previously presented for another degree or diploma in any University.

CERTIFICATION

This thesis entitled “L’enseignement des collocations françaises aux apprenants de langue maternelle yoruba dans les universités nigérianes” by Zeinab Assake Abudu meets the regulations governing the award of the Doctorate degree (Ph.D) of the Ahmadu Bello University, Zaria, and is approved for its contribution to knowledge in French Language Studies.

_____ _____

Prof. A. A. Illah — Date
Chairman, Supervisory Committee

_____ _____

Prof (Chief) Mrs I. M. Onyemelukwe — Date
Member, Supervisory Committee

_____ _____

Prof. M. A. Tijani — Date
Member, Supervisory Committee

_____ _____

Dr. M.L. Birma — Date
Head of Department

_____ _____

Prof. Sanni Abdullahi — Date
Dean, School of Postgraduate

DEDICACE

Ce travail est dédié à mon feu père qui a tenu à ce que tous ses enfants aient une éducation solide, pour leur permettre de voler de leurs propres ailes sans défaillance.

A ma mère, dont les pensées et prières se tournent toujours vers moi. Qu'Allah continue à la protéger !

REMERCIEMENTS

J'ai commencé ce travail au nom du Tout-Puissant Allah et je l'achève en son nom glorifié. Aucun mot ne peut exprimer ma gratitude envers mon Créateur pour tout ce qu'Il m'a fait dans la vie. Lequel des biens d'Allah nierai-je ?

Je tiens à remercier de tout cœur mon directeur de thèse, Prof Illah Andrew, pour avoir accepté de diriger ce travail de recherche. Par sa méticulosité et par l'attention ardent qu'il porte pour ce travail, aucune erreur (quel que soit sa nature) commise ne passe inaperçue ; partout où elle se trouve, il a ce flair pour la dénicher. Je ne peux le remercier assez pour son encouragement et ses conseils de sagesse, pour sa patience et surtout pour le temps qu'il a consacré à cette thèse malgré les travaux du bureau qui l'acculent.

Je ne manquerai pas d'exprimer toute ma gratitude à Prof. (Chief) Mrs Onyemelukwe qui, tout au début de cette étude, lorsque je semblais être perdue, dans la technicité, m'a montré le chemin qui m'a fait sortir de l'impasse qui a failli m'engouffrer. Je la remercie pour son encouragement et pour le temps qu'elle a consacré à ce travail malgré son temps déjà assailli par son travail.

Je remercie chaleureusement mon frère, Prof. Tijani M. Il était le dernier venu de mes directeurs de thèse et pourtant, cela ne l'a pas empêché de faire un travail colossal pour la réussite de cette rédaction scientifique. Toute ma gratitude se porte vers lui car je pouvais compter sur lui à tout moment, quand j'étais embrouillée dans la poursuite de ma recherche. Ses suggestions, sa disponibilité à m'écouter m'ont été d'une aide précieuse tout au long de ce travail.

Mes meilleures pensées se portent vers Prof. Adebisi Raufu qui n'a ménagé aucun effort pour s'assurer que mes études doctorales soient entamées dans de bonnes conditions. Je le remercie pour sa générosité.

Je ne manque pas de remercier tous les professeurs du département de français d'Ahmadu Bello University, sans oublier le chef de departement de francais, Prof. David Fiki-George, ainsi que Dr. Yaroson, pour leur soutien, leurs prières pour la réussite de mon travail. Je remercie particulièrement ma collègue doctorante, mon amie, Mariam Birman pour les doux moments que nous avons passés ensemble.

Toutes mes pensées se portent à ma mère pour ses prières, l'amour maternel qu'elle continue à m'exprimer comme si je suis encore un enfant.

Je ne trouve pas de mots qui puissent exprimer mes sentiments les plus sincères à mes propres - mon cher mari AbduSSalam et mes chers enfants AbduRahman et Hawa'u, ceux-là même qui me donnent la joie de vivre. Je ne pourrai remercier assez mon mari pour son amour sincère, son encouragement, sa patience, son amitié, son inclination à m'écouter et trouver des solutions à mes problèmes. Mes chers miens, que vous soyez la source de ma joie à jamais. Je vous dédie également cette recherche.

Je suis très reconnaissante à mes frères et sœurs pour leur encouragement, leur soutien moral, leurs prières et surtout pour l'amour fraternel qui nous lie. Et surtout à ma cadette, Dr. (Mrs) Afsat Sanni-Suleiman qui a déployé d'effort pour apporter sa pierre à cette thèse.

Je ne pourrai clore mes remerciements sans mentionner ma cousine, Prof. Adunni Sanni qui a rendu mon séjour à Zaria agréable. Elle m'a été d'une aide commensurable pour la réussite de ce travail par son hébergement, sa générosité, son accueil fraternel, son soutien inconditionnel.

Mes collègues à l'université d'Ilorin, Dr. Abubakar Saidu et Dr. Olowookere, je les remercie pour leur gentillesse sans mesure, leur émouvante disponibilité à m'apporter leurs aides afin d'alléger la lourdeur de mon travail départemental pour que je puisse me consacrer aux

exigences de ma thèse. Je tiens aussi à remercier Dr. Kankawi Uthman, Dr. Aliu Yunus, Dr. Musa Sadiq pour leurs prières sincères. Et Mr. Badru pour la correction qu'il a apportée aux mots yoruba de ma thèse.

Enfin, je n'oublie pas tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réussite de ce travail.

RESUMÉ

Cette étude, à tendance pédagogique, porte sur l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba. L'apprentissage dont il s'agit ici est axé sur les combinatoires lexicales afin d'aider les apprenants à maîtriser la signification des groupes de lexies dont les constituants forment un sens spécifique dans un contexte bien déterminé. Cette recherche a donc pour objectif de promouvoir l'enseignement/apprentissage des collocations françaises à travers la connaissance préalable que les apprenants ont de ce phénomène dans leur langue maternelle qu'est le yoruba. Elle vise aussi à les aider à surmonter les difficultés que posent les collocations et à aiguiser leur connaissance en la matière, pour faciliter leur emploie avec aise dans les productions orales ou écrites en français. La théorie définitoire nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur la portée linguistique et la fonctionnalité des collocations dans un énoncé. Pour la démarche méthodologique, les études qualitative et quantitative adoptées nous ont permis d'analyser les données et de trouver des solutions aux problèmes identifiés pendant la recherche. Le premier volet de la recherche a consisté en l'analyse des réponses obtenues auprès des enseignants lors de l'entrevue. A partir des quarante copies distribuées et collectées, 32% des répondants ont affirmé enseigner les collocations françaises tandis que 68% ne l'enseignent pas. La faiblesse marquée envers l'enseignement des collocations est expliquée par leur préférence pour d'autres matières. De même, 56% des enseignants ont avoué que les collocations sont assez importantes dans les classes de FLE alors que 44% pensent qu'elles n'ont pas d'impact sur la richesse de vocabulaire des apprenants. Enfin, 64% des professeurs disent que la connaissance insuffisante des collocations par les apprenants peut avoir un impact négatif sur leur performance en général. Le second volet est en lien avec l'analyse des résultats obtenus à partir des tests de contrôle administrés aux apprenants. Il ressort de notre analyse que la grande majorité des erreurs proviennent des collocations prépositionnelles, verbales et de l'exercice rédactionnelle. Cela nous en fait déduire que l'attention des enseignants doit être portée sur ces catégories de collocations. Les tâches sur les traductions étant relativement mieux réussies, un enseignement/apprentissage axé sur une approche contrastive pourrait probablement être considéré.

ABSTRACT

This research, which has a pedagogical bias, is based on the teaching of French collocations to Yoruba learners of French in Nigerian Universities. It focused on the teaching of lexical combinations in order to help students master the meaning conveyed by groups of lexis whose components give a specific meaning in a fixed context. The main objective of this research is to promote the teaching and learning of French collocations among Yoruba students of French language, through their previous knowledge of the phenomenon in their mother tongue. The research also aimed at helping the learners overcome the difficulties emanating from French collocations, as well as sharpening their knowledge in the use of this particular subject in their written and oral productions of French. The definition of collocation from different authors' views provided an indication of the linguistic impact and the functionality of collocations in a given context. Qualitative and quantitative approaches were adopted in analysing data through personal interview with 40 French Lecturers and through tests administered to 40 students in the four selected Universities. The data collected were also analysed using percentages to accomplish the research objectives The first part of this research was based on collecting data from lecturers through interview.. About 32% of the lecturers interviewed claimed that they taught French collocations while 68% did not. The low rate obtained on the teaching of French collocations was explained by the respondents' preference to teaching other subjects. Also, 56% of the lecturers affirmed the importance of integrating collocations in classrooms activities while 44% of them argued that it does not have any effect in enriching the vocabulary of the students. Lastly, 64% of the lecturers affirmed that the limited knowledge of students in this subject could have a negative effect on their general performance. The second part of this research focused on the various tests administered to the students to assess their ability in using collocations. The findings revealed that majority of the problems recorded were from prepositional and verbal collocations, as well as from the test on composition. About 43% of satisfactory responses were recorded for verbal collocations against 57% of unsatisfactory responses; also 38% of satisfactory responses on prepositional collocations were gathered against 62% of unsatisfactory responses. The tests on translation were better answered by the students as 60% satisfactory translated test from English to French while 53% of good answers were recorded from translating from Yoruba to French. These findings conclude that teaching of collocation in Nigerian University is very important in enriching students' communication skills in French languages. The study recommends that teaching and learning of French collocations based on contrastive approach should be considered for effective use of collocations. Lecturers should focus their attention more on prepositional and verbal collocations.

TABLES DES MATIERE

DECLARATION iii
CERTIFICATION iv
DEDICACE v
REMERCIEMENTS vi
RESUMÉ ix
ABSTRACT x
TABLES DES MATIERE xi
LISTE DES FIGURES xvi
SIGNE xvii
INTRODUCTION GENERALE 1
0.0. Préambule 1
0.1. Statut de la langue française au Nigeria 3
0.2. Situation du plurilinguisme au Nigeria 8
0.3. Aperçu historique du peuple yoruba 10
0.4. Apprenants yoruba 12
0.5. Phraséologie : essaie de définition 16
0.5.1. Critère de figement 24
0.6. Annonce du plan 28
CHAPITRE UN 31
PROBLEME DE LA RECHERCHE 31
1.0. Introduction 31
1.1. Enonciation du problème 31
1.2. Objectifs de l'étude 33
1.3. Importance de l'étude 33
1.4. Justification de l'étude 35
1.5. Portée et limites de la recherche 39
Conclusion 40
CHAPITRE DEUX 42
ETAT DU SUJET 42

2.0. Introduction 42
2.1. Esquisse de définitions des collocations 42
2.2. Définition de collocations à travers certains critères 52
2.2.1. Critère de Tutin et Grossmann 52
2.2.2. Critère définitoire de Cebalos-Escalero 54
2.2.3 Critère de Williams 56
2.2.4. Critère de Mel'čuk 57
2.2.5. Théorie de Hausmann 59
2.2.6. Théorie de *Lexical priming* de Hoey 63
2.2.7. Essaie définitoire de Touvier 64
2.3. Caractéristiques des collocations 64
2.3.1. Critère de transparence des collocations 64
2.3.2. Caractéristiques de collocations selon Tutin et Grosmann 65
2.3.3. Collocation à nature dynamique : 67
2.3.4. Collocation à nature libre-figée : 67
2.3.5. Nature arbitraire des collocations 70
2.3.6. Nature culturelle des collocations 73
2.4. Typologie des collocations françaises 79
2.4.1. Typologie des collocations selon Tutin et Grossmann 84
2.5. Importance des collocations dans une langue 85
2.6. Fonctionnement sémantique à travers les fonctions lexicales 87
2.6.1. Influence de la sémantique dans les collocations 90
2.6.2. Liens essentiellement linguistiques et non collocationnels 91
2.7. Etude des collocations yoruba 93
2.7.1. Fonctionnement sémantique des collocations yoruba à travers les fonctions lexicales 96
2.7.2. Etude comparative des collocations yoruba et françaises 99
2.7.3. Vers une typologie des collocations yoruba 100
2.8. Importance et rôles des collocations dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère 106
2.9. Problèmes de l'enseignement des collocations en FLE 109
2.9.1. Prédominance de l'enseignement grammatical 112
2.9.2. Outils d'enseignement 112

2.9.3. Problèmes sur le plan réceptif et le plan productif 114
2.9.4. Recherche de la base à partir du collocatif 114
2.9.5. Variation synonymique 115
Conclusion 117
CHAPITRE TROIS 119
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 119
3.0. Introduction 119
3.1. Encadrement méthodologique 119
3.1.1. Choix du public d'enquête 120
3.1.2. Présentation du public d'enquête 121
3.1.3. Choix des outils d'enquête 122
3.1.4. Présentation des outils d'enquête 122
3.2. Collecte des données 124
3.3. Encadrement théorique 125
3.3.1. Théorie de l'analyse d'erreurs 125
3.3.3. Approche actionnelle 131
Conclusion 133
CHAPITRE QUATRE 134
ANALYSE DES DONNEES 134
4.0. Introduction 134
4.1. Dépouillement des données 134
4.1.1. Dépouillement de la première partie de l'entrevue 134
4.1.2. Dépouillement de la deuxième partie de l'entrevue 137
4.2. Analyse des réponses de tests de contrôle. 151
4.2.1. Les erreurs émanant de la combinaison préposition/nom 153
4.2.2. Erreurs provenant des collocations verbales, adjectivale et adverbiales 156
4.2.3. Erreurs provenant de la composition 159
4.2.4. Erreurs provenant de la traduction 164
4.2.5. Erreurs provenant du test à trous 173
4.2.6. Erreurs provenant du test de repérage des collocations dans un passage. 174
Conclusion 178
CHAPITRE CINQ 179

DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS 179
5.0. Introduction 179
5.1. Discussion des résultats 179
5.1. Réponses aux questions de recherche 184
5.3. Recommandations 187
5.3.1. Recommandations à l'intention des enseignants 187
5.3.2. Proposition de formation continue pour les professeurs des universités 192
5.3.3. Recommandations pour les apprenants yoruba 192
Conclusion 193
CHAPITRE SIX 195
PROPOSITION PEDAGOGIQUE ET CONCLUSION GENERALE 195
6.0. Introduction 195
6.1. Propositions pédagogiques 196
6.1.1. Critères à retenir pour l'enseignement des collocations 197
6.1.2. Pratiques de classe 202
CONCLUSION GENERALE 212
BIBLIOGRAPHIE 216
ANNEXE I 231
ANNEXE II 235
ANNEXE III 238
ANNEXE IV 241

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classement des collocations a deux critères selon Mel'čuk……..56

Tableau 2 : Collocations provenant des parties du corps…….77

Tableau 3 : Collocations provenant des chiffres……..78

Tableau 4 : collocations provenant des couleurs……..78

Tableau 5 : Collocations provenant des animaux…….78

Tableau 6 : Fonctions lexicales du degré selon Wagner (1996)……...90

Tableau 7 : Informations démographiques sur les professeurs de l'université d'Ibadan…...135

Tableau 8 : Informations démographiques sur les professeurs de l'université d'Ilorin…….136

Tableau 9 : Information démographiques sur les professeurs de l'université d'OAU……...136

Tableau 10 : Information démographiques sur les professeurs de l'université d'Ado-Ekiti..137

Tableau 11 : Item 1- Enseignement des collocations en classe de FLE…….138

Tableau 12 : Item 2- Importance des collocations…….143

Tableau 13 : Item 3- Performance à l'égard des collocations……147

Tableau 14 : Erreurs provenant des collocations prépositionnelles……...153

Tableau 15 : Analyse d'erreurs des collocations prépositionnelles……...154

Tableau 16 : Erreurs provenant des collocations verbales, adjectivales et adverbales……..157

Tableau 17 : Analyse d'erreurs émanant de la composition……..160

Tableau 18 : Erreurs provenant de la traduction……165

Tableau 19 : Analyse d'erreurs de la traduction……167

Tableau 20 : Premier tableau d'évaluation de tests des apprenants……...175

Tableau 21 : Deuxième tableau d'évaluation de tests des apprenants……...176

Tableau 22 : Recherche de synonymie……...205

Tableau 23 : Traduction (du yoruba au français)……...208

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Théorie de Hausmann (1984)…….....62

Figure 2 : Amas d'éléments lexicaux…….....80

Figure 3 : Classement selon les catégories lexicales…….....80

Figure 4 : Classement selon leurs catégories grammaticales…….....81

Figure 5 : Amas d'éléments polylexicaux de nature différente…….…81

Figure 6 : Classement selon leurs structures syntaxiques……..…82

Figure 7 : Classement selon la sémantique…….....83

Figurev8 : Présentation de la typologie de Tutin et Grossman……..…85

SIGNE

Le signe*sur les mots désignent les collocations inappropriées.

INTRODUCTION GENERALE

0.0.Préambule

Lorsque l'étudiant apprend une langue étrangère, il se préoccupe principalement de l'acquisition des mots qu'il utilisera pour s'exprimer. S'approprier une langue étrangère, c'est en large partie un apprentissage axé sur le lexique dans le but d'aider les apprenants à maitriser la signification des groupes de mots utilisés dans un contexte spécifique, soit dans leur forme libre, soit dans leur forme figée. Force nous est de nous demander quelles combinaisons de mots enseigner, comment les aider à les utiliser en contexte, lesquelles sont retenues par les apprenants ? Les recherches ont montré que 30% d'un texte est rempli d'expressions figées, à telle enseigne qu'il est rare qu'un locuteur produise des expressions orales ou écrites sans en avoir recours. Danell a démontré que le « stock phrase » en français couvre 20% à 30% d'un texte donné (126). Quand à Mel'čuk, il remarque que le nombre d'expressions « phrasème » dans la langue française s'élève à des dizaines et milliers (85). Cependant, Gross reconnait qu'il y a 200 000 noms composées et 15000 noms dont la combinaison n'est pas libre (202) dans un corpus qu'il a utilisé pour une recherche sur la phraséologie. Ceci prouve que les capacités langagières d'un apprenant dépendent largement de son savoir en matière de combinaisons de mots lexicalisées.

L'étendu et l'importance des combinaisons de mots sont incontournables dans la didactique du lexique (en tant que composante linguistique qui se soumet aux compétences à enseigner pendant le cours de français langue étrangère), pour cela, il est difficile d'envisager un apprentissage de français langue étrangère qui met à l'écart la didactique des expressions figées même si ce phénomène ne fait l'unanimité, ni quant à sa désignation, ni quant à sa définition. Nous avons constaté que malgré leur fréquence dans la langue quotidienne, les collocations sont peu prises en considération dans l'enseignement du français langue étrangère, désormais (FLE). Cet état de

chose en FLE nous oblige à pallier à la situation présente et à développer des moyens d'optimiser la connaissance des locutions, des collocations et des expressions idiomatiques dans l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Il s'agit donc de créer des situations de communication dans lesquelles les mots garantissent la survie linguistique. Une intensification de la prise en compte des collocations aiderait à aboutir à la compétence linguistique en vue.

La linguistique structuraliste de Saussure a démontré depuis fort longtemps que la langue n'était pas une nomenclature mais ''un système de signes'' contenant des contraintes et des règles imposées par une communauté linguistique donnée, que les usagers de cette langue doivent respecter pour produire des signes linguistiques acceptables à cette société. Toute langue est régie par la norme qui assure sa réalisation effective dans une société. La norme établit l'acceptabilité ou la non acceptabilité des réalisations langagières dans une communauté linguistique donnée. Cependant, il s'avère important de noter que la linguistique est une discipline qui se veut descriptible. A cet égard, Feuillet (23) remarque que « la tâche du linguiste consiste à décrire la manière dont les hommes parlent […], et non à leur prescrire la façon dont ils devraient parler… ». En effet, il est à reconnaitre que la maîtrise d'une langue est fondée sur un ensemble complexe de connaissances et de compétences. L'acquisition des compétences d'une langue ne se mesure ni par la connaissance d'un grand nombre de mots, ni par l'application des règles de grammaire. Il est à noter que certaines combinaisons de mots sont rejetées parce qu'elles sont agrammaticales voire asémantiques. L'une de ces combinaisons de mots, qui est le concept de base sur lequel porte la presente étude est appelée la collocation, concept qui a été introduit pour la première fois par Firth en 1968, pour designer des combinaisons de mots se caractérisant essentiellement par leur récurrence dans un énoncé. La collocation, malgré son importance dans une réalisation linguistique, loge dans une zone floue, à

en juger par ses apparences avec les expressions figées et les mots composés. Robin renchérit cette affirmation en ces termes : « on ne connaît ces traits particuliers d'une langue que par une longue expérience […] et on ne les acquiert généralement qu'à la fin de l'apprentissage d'une langue étrangère » (75).

Ce travail de recherche, basé sur « l'enseignement des collocations françaises aux apprenants yoruba dans les universités nigérianes », incite à formuler des éléments de réflexion indispensables à l'enseignement des collocations dans un pays où le français a le statut de langue étrangère. Dans cette perspective, il importe de faire un bref historique de la langue française au Nigeria.

0.1. Statut de la langue française au Nigeria

L'enseignement des langues officielles en Afrique a été institué après le flux colonial, à la suite des besoins linguistiques qui s'imposaient impérativement. L'anglais, devenu la langue officielle du Nigéria, il lui fallait un développement plus normatif, alors, cette langue héritée des colons britanniques est devenue la langue du système éducatif, des médias, et plus généralement de toutes les situations formelles. Mais, le besoin d'inclure l'enseignement d'une autre langue étrangère se faisait beaucoup ressentir si bien qu'il devenait un sujet qui préoccupait hardiment les chercheurs scientifiques. Ainsi, sur cette question, Ajiboye remarque que « le désir d'une nation d'atteindre un niveau adéquat de compétence linguistique d'une autre langue que sa langue officielle a été débattu dans plusieurs articles par des chercheurs renommés tels que Parker (1961), Byram (1989), Ajiboye (1990) et par une institution comme l'UNESCO (1953) » (40).

L'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays est un atout pour le développement linguistique du fait qu'aucune nation ne peut vivre en autarcie, donc le besoin de communiquer dans une autre langue en dehors de la langue officielle du pays se fait de plus en plus pressant dans plusieurs secteurs de la vie sociale. Ajiboye renchérit en avançant que la compétence linguistique d'une langue étrangère donne la possibilité de s'épanouir et donne des volets qui permettent de comprendre l'autre à travers ses mœurs, ce qui établit la tolérance de ses faits et dires qui sont différents des nôtres (41).

L'intérêt désormais reconnu pour l'enseignement des langues étrangères au Nigeria laisse à spéculer que le français est la langue la plus en vue à cause de sa présence inédite dans les contrées nigérianes qui remonte à l'ère esclavagiste, plus précisément depuis 1859 selon Omolewa, citée par Tijani (379). A l'époque, seule une minorité de la population, constituée de membres de la classe élite jouissait de l'enseignement du français dans les écoles missionnaires. Malgré l'intégration du français dans ces écoles, son enseignement n'était pas appliqué à travers un curriculum bien fondé. Pourtant, l'enseignement du français au Nigeria ne pourrait pas être nié, même à cette époque, vue la relation économique qui se tissait entre la France et le Nigeria. Pour soutenir la présence de longue durée de la langue française au Nigeria, Onyemelukwe signale la présence des compagnies françaises comme la SCOA, la CFAO, qui existent depuis des décennies et qui représentent le gage de coopération économique entre le Nigeria et la France (7).

En fait, l'enseignement et l'apprentissage du français pose son sceau de nécessité dans le système éducatif du Nigeria à cause de sa proximité géographique avec les voisins francophones sur tous les bords frontaliers, tels que le Benin, le Niger, le Tchad et le Cameroun. Aussi, le Nigeria est membre fondateur de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest

(CEDEAO) et membre de l'Union Africaine (AU) où le français est considéré comme l'une des langues utilisées au cours des conférences internationales. Cette position importante qu'occupe le Nigeria dans la politique internationale et le besoin linguistique qui s'impose pour tisser une relation cordiale avec les pays membres de la communauté lui confère le besoin d'inclure officiellement dans son curriculum l'enseignement d'une seconde langue étrangère, en l'occurrence le français. Ainsi, vers la fin des années 60 et le début des années 70, l'enseignement de la langue française au Nigeria s'est amélioré aussi bien sur le plan tertiaire que sur le plan secondaire. Et, à Onyemelukwe de le confirmer en avançant que le français était désormais enseigné dans des Colleges of Education et dans des écoles secondaires même si dans ces derniers établissements, son enseignement n'était pas obligatoire (8).

Le Nigeria est un pays qui jouit du statut de plurilinguisme à en juger par les différentes langues qui sont parlées dans les différentes communautés de l'Etat. Ces langues, se côtoient avec l'anglais qui est la langue officielle du pays. Aussi, la politique linguistique du pays étant limpide, le *National Policy on Education* (désormais NPE) de 1981 réserve une place privilégiée aux trois langues nationales majeures dans le curriculum ; politique qui relègue le français à un statut facultatif dans des écoles, ce qui réduit sa fermeté dans le système éducatif du Nigeria. Selon l'édition 2004 de NPE,

> Government appreciates the importance of language as a means of promoting social interaction and national cohesion; and preserving cultures. Thus, every child shall learn the language of the immediate environment. Furthermore, in the interest of the national unity, it is expedient that every child shall be required to learn one of three Nigerian languages: Hausa, Igbo, Yoruba (9).

En 1996, le gouvernement nigérian, sous le règne du général Sani Abacha a fait preuve de son envie de franciser le Nigéria, en envisageant un enseignement obligatoire du français, après avoir annoncé que le français devenait désormais la seconde langue officielle, comme le confirme Adebayo (3). Ainsi Abacha a-t-il prononcé un discours devant le *Nigeria Institute of International Affairs* où il a déclaré que « le Nigéria est résolu à lancer un programme national d'apprentissage linguistique qui permettrait rapidement à notre pays de devenir parfaitement bilingue ». De ce fait, l'enseignement du français dans les écoles nigérianes serait rehaussé à une échelle du respectable selon Tijani (47). Cette envergure se manifestera dans le NPE en 1998, où l'on pourra lire ceci : « For smooth interaction with our neighbours, it is desirable for every Nigreian to speak French. Accordingly, French shall be the second official language in Nigeria and it shall be compulsory in schools" (9).

Cette déclaration du français comme deuxième langue officielle n'était pas accueillie avec enthousiasme par la plupart des Nigérians, ce qui explique pourquoi son application était lente. Seul l'anglais occupe toujours le statut privilégié de langue officielle, de langue d'administration et de scolarisation. Nous constatons donc que le français garde toujours son statut de langue étrangère contrairement à la déclaration du général Sani Abacha. Mais cette prouesse démontrée pour la langue française lui a quand même valu une nouvelle position un peu enviable dans le secteur éducatif. Dans le curriculum éducatif, l'enseignement du français a été introduit dès l'école primaire. Ce qui a contribué à l'augmentation de la population des étudiants qui s'inscrivent volontairement dans des universités, les Colleges of Education et même dans des centres de langue française institués au Nigeria.

Resté pendant longtemps la brebis galeuse du système éducatif nigérian – considérant l'attitude nonchalante de certains élèves, des quelques parents et même de certains directeurs d'écoles

secondaires à l'égard de cette matière – le français revêt une nouvelle allure positive après la déclaration du général Sani Abacha en 1996, sur son intention d'instaurer le français comme la seconde langue officielle du Nigeria. Dès lors, des comités ont été formés pour prendre des directives susceptibles de mettre en place cette nouvelle tendance linguistique. L'un des comités est le*Nigerian French Language Task Force,* initié par le feu général Sani Abacha en 1997. L'objectif était de fournir sur dix ans, plus de mille professeurs de français. Les membres constitués ont donc pris des mesures pour dynamiser l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigeria. Ensuite, le *Nigerian French Language Project* (NFLP), établi par le président Obasanjo, en collaboration avec la France, a pris la relève de rénover l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en 2000. De nouveaux manuels scolaires ont été élaborés, suivant la méthode communicative, pour répondre aux besoins linguistiques des apprenants nigérians, exemple : *On y va !* C'est l'un des manuels de classe qui a étérédigés en se pliant aux exigences de la méthode communicative.

A la suite de cette coopération linguistique entre la France et le Nigéria, un accord qui, à la longue s'est avéré peu juteux a été signé entre les deux pays pour aider les institutions nigérianes à repartir sur une base solide et fiable concernant l'enseignement/apprentissage du français ; cette aide a mis son tampon sur l'élaboration d'un nouveau curriculum, le rééquipement des centres de formation (CFTD), chargés d'assurer la formation continue des enseignants, l'établissement des écoles pilotes en vue d'augmenter l'effectif des apprenants et de donner un meilleur rendement linguistique (Mohammed 110 et Tijani 51).

Force nous est de constater que l'intention du général Sani Abacha de faire du français la deuxième langue officielle du Nigeria, n'était pas en unisson avec les moyens mis en place pour sa réalisation. Plusieurs facteurs ont mis en léthargie sa fonctionnalité : les moyens d'ordre

stratégique, pédagogique, financier et bien d'autres étaient en parcimonie, ce qui ne se mesurait pas proportionnellement avec l'offre de la demande. On assistait donc à une pénurie des professeurs de français, au manque de matériels pédagogiques, à la concurrence de l'anglais ; on assiste également au fait que certains individus émettaient toujours des réserves car le projet était considéré comme une utopie. De nos jours les écoles pilotes établies à cette époque ont été mises à rebut, faute de suivi du projet.

0.2. Situation du plurilinguisme au Nigeria

Le Nigéria est un pays qui regorge d'une kyrielle de langues : plus de 450 langues voire 250 communautés s'y côtoient (105) selon une recherche menée par Mohammed, ce qui lui vaut bien un statut de plurilinguisme. Mais, les chercheurs ethnologues ne sont pas toujours en unanimité avec leurs données. Un recensement effectué par Summer Institute of Linguistics (SIL International) donne un effectif de 529 langues dont 522 sont vivantes. L'anglais était instauré comme langue officielle du pays pour assurer l'unité nationale dans cette mosaïque multiethnique. En plus de l'anglais, langue de scolarisation, la politique linguistique du pays reconnaît trois langues régionales qui sont considérées comme langues nationales (hausa, yoruba et igbo). Il faut reconnaître que le français, langue déclarée comme la deuxième langue officielle du pays ne se pratique pas comme telle en réalité. Ces trois langues majeures se côtoient avec l'anglais pour la réalisation de plusieurs fonctions sociales : administrative, media et bien d'autres. L'anglais est donc institué comme langue véhiculaire des organismes fédéraux en raison de la grande variété des langues du pays. Cette langue se retrouve le plus souvent côte à côte avec les langues régionales dans des milieux administratifs, commerciaux et même scolaires.

Les trois langues majeures, le haussa, le yoruba et le igbo sont parlées respectivement dans les régions du Nord, de l'Ouest et de l'Est du Nigéria. Caron signale que selon la (Section 1, 8) du NPE (1981), il est déclaré que l'apprentissage d'une de ces langues par chaque enfant reste obligatoire aux niveaux primaire et secondaire. Au niveau primaire la langue d'enseignement doit être principalement la langue maternelle ou la langue de communauté immédiate (3). Ojo aussi reconnaît qu'au Nigeria, le yoruba est la langue d'instruction durant les trois premières années des écoles publiques primaires (195). Au niveau secondaire, le yoruba est enseigné comme matière obligatoire aux natifs tandis qu'il est enseigné comme langue seconde pour les non-natifs. Ces trois langues majeures sont si importantes dans le pays que l'article 55 de la constitution de 1995 et reprise en 1999 stipule que « les affaires de l'Assemblée Nationale seront conduites en anglais, ainsi qu'en hausa, en igbo et en yoruba, lorsque des mesures appropriées auront été prises à cet effet » https:www.axl.cefan.ulaval.ca. A côté de l'anglais et des langues majeures, sans oublier les différents groupes ethniques (plus petits mais importants) qui en découlent, le français se taille une part très minime et se confine le plus souvent dans des classes où il est enseigné.

Face à cette politique plurilinguistique du Nigeria, la population se retrouve dans une situation sociolinguistique où plusieurs langues s'entremêlent et où la plupart des usagers langagiers utilisent plus d'une langue pour communiquer entre eux. La situation du bilinguisme chez les locuteurs nigérians se confirme par l'observation de Caron (2) :

> […]. Dans la zone d'influence de ces langues, les locuteurs des langues minoritairessont au minimum bilingues, langue maternelle – langue dominante. S'ils sont scolarisés, s'y ajoute l'anglais, langue officielle d'enseignement à partir du secondaire. S'ils habitent le centre ou l'est du pays, la langue dominante pourraêtre remplacée par le pidgin et/ou une langue intermédiaire locale. Couramment dans cette partie du pays, les gens doivent connaître jusqu'à cinq langues pour interagir localement.

Donc, les étudiants apprenant le français, une langue qui estparlées à peine dans les rues nigérianes, ont déjà un répertoire verbal bien charnu dans leur inventaire linguistique. Tel est le cas des apprenants de la langue yoruba qui constituent le public de cette recherche.

0.3. Aperçu historique du peuple yoruba

Au Sud-Ouest du Nigéria, aux régions adjacentes du Benin et du Togo, se regroupe un grand groupe ethnique, uni par une même langue : le yoruba, et une même culture aux variétés non flagrantes. Le peuple yoruba forme une grande diaspora outre-mer, « ayant payé un lourd tribut aux traites négrières » (12), pour ne citer que les termes de Falola et Childs. « Cette langue, considérée la deuxième langue la plus parlée du Nigeria, regroupe une population estimée à plus de 30 millions de personnes », (2) selon Falola et Akinyemi. Ces deux auteurs continuent à remarquer que « tous les membres constituant la communauté yoruba parlent la même langue tonale, appartenant à la famille Kwa, sur les rives du Congo-Niger. Les locuteurs sont divisés en groupes dialectaux » (2).

D'après Johnson, les Yoruba sont des rares peuples en Afrique noire qui ont vite élaboré une civilisation urbaine qui les a rehaussés au firmament des activités sociales diverses (112). Bertho reconnaît que plus de la moitié des Yoruba pratique l'agriculture de subsistance telle que le maïs, le manioc, la banane plantain, l'igname et les cultures industrielles comme le palmier à huile, le cacao (3). Johnson lui emboîte le pas en informant que le peuple yoruba avait un sol aride profitable pour l'agriculture et la plupart des yoruba prenait l'engagement de la développer (xxv). Igué nous informe que déjà en 1826, l'explorateur écossais, le capitaine Clapperton, dénombrait cinquante-cinq villes dont plusieurs de plus de vingt mille habitants (11), ce qui nous fait remarquer que la tradition yoruba est très urbaine. Bertho précise davantage que la plupart

des citadins sont des artisans et des commerçants dont les activités portent sur la métallurgie (forgerons, graveurs sur cuivre, fondeurs), la sculpture sur bois et sur ivoire et en terre cuite, la confection des vêtements et la broderie (4). Les célèbres têtes sculptées d'Ife, d'Owo et les bronze de Benin témoignent de la dextérité des Yoruba en art.

Le mythe de la création des Yoruba fait de la ville d'Ile-Ife le berceau de leur civilisation. Barthelme décrit la ville d'Ile-Ife comme une ville religieuse, considérée comme la ville sainte des Yorubas de l'époque, qui aurait été créée par l'ancêtre légendaire Oduduwa, celui-ci aurait été un véritable roi dont les descendants auraient créé de nombreuses villes dont Oyo et Benin. Les villes étaient sous le règne de *Ooni*, roi de la ville d'Ile-Ife (11). Encouragés par leur père, les enfants d'Oduduwa quittèrent Ile-Ife pour établir de nouveaux royaumes ; ainsi, ils fondèrent plusieurs royaumes parmi lesquels Ife, au centre du pays ; Ijesa, à l'Est ; Awori, Shabe Ketu, Ijebu et certains d'autres se trouvent au Sud-Ouest ; Owo, itshekiri au Sud-Est, tandis que l'on retrouve les Egba à l'Ouest ; cependant, le Nord comprend le groupe dialectal Okun tandis qu'au Nord-Est se trouvent les Igbomina (20), selon Falola et Akinyemi et Kabiyesi Alajase (3). Caron fait remarquer qu' « on dénombre une vingtaine de dialectes différents, mais le dialecte d'Oyo s'est imposé comme le dialecte standard pour l'expression écrite » (3). Falola et Akinyemi avancent que dès la moitié du XIX^{ème} siècle, grâce aux missionnaires d'église et au système de scolarisation formelle, s'est vu émerger un yoruba standard, parlé et compris par tous les membres de la communauté yoruba, une langue qui s'est développée à l'écrit au moyen de l'alphabet latin et que les élites peuvent lire (2), l'ayant étudié.

Affaiblis par des luttes internes et des guerres avec le Dahomey, et en plus par la conquête du Califat de Sokoto, les Yoruba ont été assujettis à l'esclavage ; ainsi, capturés, ils ont été déportés vers les Amériques, d'après Kabiyesi Alajase (4). Ayant depuis le XVème siècle constitué la

quasi-majorité des esclaves exportés en Amérique du Sud, aux Caraïbes et à Cuba, ce peuple originaire de la côte du golfe de Guinée est aujourd'hui dispersé dans presque tout le monde entier, emportant ses croyances divines qui ont donné naissance à la religion du vaudou. Bénéficiant souvent d'un niveau de formation élevée, les Yoruba sont aujourd'hui très présents dans tous les niveaux de la vie nigériane : politique, économique, administratif, culturel, selon Dissou (15). Pérousse de Montclos ajoute (187) :

> Originaires du sud-ouest de l'actuel Nigeria, les Yorouba sont un peuple assez bien étudiés, car ils ont fourni d'importants contingents d'esclaves, en particulier àdestination du Brésil, de Cuba et de Saint-Domingue. De plus, leurs croyances religieuses ont fortement imprégnées les pays d'accueil. Avec des variantes, leur culte des dieux *orichas* s'est retrouvépratiqué sous le nom de *candomblé*au Brésil, *santeria*à Cuba et *vaudou*àHaïti.

0.4. Apprenants yoruba

Le yoruba, langue qui s'étend sur le golfe de Guinée, depuis le fleuve Niger jusqu'au Togo, est une langue proliférante qui estparlée dans la communauté yoruba, selon Bertho. Et à Bertho de continuer : « Le yoruba, comme toutes les langues africaines parlées est une langue à tons d'harmonie vocalique à combinaisons mélodiques de registres » (4). Comme toutes les langues, elle est très riche en expressions phraséologiques qui comportent des expressions idiomatiques, proverbiales et collocationnelles.

La communauté yoruba est dotée de citoyens très lettrés qui sont ouverts aux études académiques, sans discrimination de disciplines. Ainsi, nous comptons un nombre considérable d'apprenants de la langue française dans les départements de français des universités nigérianes.

Par conséquent, la langue yoruba, langue maternelle des étudiants qui font l'objet de notre étude doit servir de tremplin pour faciliter l'apprentissage de la langue cible.

Il est vrai que la langue yoruba est linguistiquement riche en outils d'encodage et de décodage qui sont manifestement performant en matière de collocations. Notre intention dans cette recherche est de puiser dans cette expérience linguistique, que les apprenants sont censés démontrer, des moyens pour faciliter l'apprentissage des collocations françaises, tout en estimant que l'intégration des collocations dans la classe aidera à améliorer leurs capacités langagières, leur permettant par conséquent, d'atteindre un seuil de compétence requise en français. Nous comptons aboutir à cette perspective à travers plusieurs activités de classe comme la traduction, la rédaction, les explications textuelles, le repérage des collocations dans des textes, et bien d'autres.

Les apprenants qui font l'objet de notre étude sont tous des étudiants dont la langue maternelle est yoruba et ils parlent tous bien cette langue. Certains apprenants appartenant à une famille d'élites (très instruits) ont souvent une connaissance un peu acceptable de la langue française, du fait qu'ils ont fréquenté des écoles privées où le français est enseigné depuis l'école primaire. Cette population d'apprenants arrive dans des départements de français avec un niveau assez avancé, possédant un bagage linguistique assez suffisant pour commencer les cours de français. Un autre groupe d'étudiants est constitué d'étudiants nigérians qui ont vécu dans les pays francophones et qui, ayant obtenu le Baccalauréat ou le brevet d'étude secondaire, ont suivi le désir de leurs parents de rentrer au Nigeria pour continuer leurs études au niveau universitaire. Cette catégorie d'étudiants, ayant eu une formation francophone, ont déjà une avancée linguistique sur les autres camarades de classe. A part cette minorité d'étudiants que nous venons de décrire, la plupart des étudiants de français ne savent pas communiquer dans la langue cible ;

ceux-ci constituent le groupe de grands débutants, admis au niveau préliminaire, pour recevoir des cours intensifs les préparant à suivre un programme un peu rigoureux dans les années à suivre.

L'ensemble de tous ces étudiants, ceux qui sont munis d'un bagage langagier et ceux qui constituent les groupes de débutants complets ont tous besoin d'un lexique assez solide pour pouvoir communiquer dans des contextes précis à l'écrit comme à l'oral en français. Il leur faut donc acquérir les compétences requises aussi rapidement que possible pour pouvoir suivre les cours. Les cours universitaires sont principalement basés sur des notions qui mènent à la connaissance de la phonétique et de la grammaire, laissant un grand pont à franchir pour atteindre le niveau lexical souhaité. Rappelons que la maîtrise d'une langue ne se limite pas à ses propriétés grammaticales ; elle repose plutôt sur un ensemble complexe de connaissance et de compétences. La compréhension et l'utilisation adéquate des expressions acquises de manière naturelle est la pierre angulaire de toute communication donnée. Pedro partage le même avis quand elle avance qu'« on n'apprend pas une langue uniquement par l'étude de ses règles grammaticales et de ses mots. Il faut également connaître ces éléments polylexicaux caractéristiques et représentatifs de chaque langue qui sont responsables de nombreux problèmes de compréhension et de formulation » (227).

L'apprentissage du français au Nigéria exige une connaissance approfondie afin d'amener les apprenants à s'exprimer, à comprendre, puis à savoir utiliser les expressions figées qui abondent dans la langue française et qui sont gage d'une compétence linguistique recherchée. Les locuteurs natifs parlent leur langue tout en employant des mots et des expressions qui s'entremêlent avec les expressions polylexicales sans en être conscients. Par contre, un apprenant d'une langue étrangère cherche refuge dans des paraphrases, des traductions littérales de sa

langue maternelle à la langue cible ; ce qui finit par produire des tournures quelques fois alambiquées.

Par exemple, les apprenants de la quatrième année d'étude universitaire se trouvent devant de sérieux problèmes quand il s'agit d'utiliser les combinaisons correctes dans une démarche de recherche. Ainsi, l'on dénote dans leurs productions des expressions comme : (i) Nous allons **répondre à la problématique** ; (ii) nous allons **répondre à nos hypothèses**, (iii) nous allons **résoudre cette hypothèse**… Et pourtant, on *répond* plutôt *à une question* mais on ne peut répondre à une problématique ; on peut plutôt *examiner, étudier une problématique*. Il en va de même avec le deuxième exemple. Quant à la béquille du troisième exemple, on peut plutôt *résoudre un problème* et non pas une hypothèse ; par contre, les mots *valider, vérifier, discuter* se combinent aisément avec la base *hypothèse*. Les unités combinatoires utilisées dans les exemples (i), (ii) et (iii) ne montrent aucun indice d'association lexicale, ce qui rend la juxtaposition des termes syntaxiquement incorrecte, et elles forment des unités sémantiquement confuses. Donc l'ensemble des éléments choisis pour former ces collocations ne sont pas compatibles pour former un ensemble clairement compréhensible ou pertinent.

L'emploi des expressions collocationnelles constitue un véritable outil de communication à tous les niveaux de compétence de la langue cible. Alors, pour que l'acquisition d'une compétence linguistique soit complète, les apprenants doivent, non seulement avoir une connaissance satisfaisante des expressions collocationnelles, mais aussi, ils doivent pouvoir les repérer dans des textes, d'où notre point d'intérêt pour les collocations françaises dans cette étude.

0.5. Phraséologie : essaie de définition

Entrer dans le vif du phénomène de la collocation sans d'abord faire un bref aperçu de la phraséologie ne nous permettrait pas de bien comprendre ce phénomène. La raison en est que si nous nous conformons au propos de Mel'čuk, les collocations seraient des expressions appartenant à la catégorie des phénomènes phraséologiques (12). Ces phénomènes sont définis par Mel'cuk comme des expressions toute faites, des expressions fixes, figées ou contraintes.

Lamiroy explique que la phraséologie est un phénomène considéré comme faisant partie du patrimoine culturel, voire folklorique d'une communauté linguistique (5). Mais durant ces dernières décennies, plus spécifiquement depuis 1909, lorsque son étude a été lancée par Bally, la phraséologie a connu depuis lors un essor considérable dans les recherches linguistiques (62), selon Bolly. Cet intérêt s'explique par la présence inédite des locutions figées dans toutes les langues : les expressions idiomatiques, les proverbes, les dictons, les clichés, les expressions imagées, certaines phrases de routine comme des formules de politesse, ... Les linguistes comme Mel'čuk, Gross, Gonzalez-Rey, Merji, Wray, pour ne citer que ceux-là, ont consacré une partie considérable de leurs travaux sur la phraséologie, en tant que notion de figement, expression idiomatique, locutions, séquences préfabriquées, collocations, parmi une terminologie foisonnante.

Ainsi, dès le début du XX^{ème} siècle, Bally définit la phraséologie dans les termes suivants :

> Si dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle, ou n'en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu'il s'agit d'une

> locution composée […] c'est l'ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie (65).

La phraséologie est la discipline qui prend en charge l'étude des expressions idiomatiques, des proverbes, des dictons et des aphorismes. A partir de la définition de Bally, il est à constater que la phraséologie est un phénomène linguistique complexe qui s'inscrit dans une conception large de figement qui se caractérise par sa non-compositionalité sémantique, c'est-à-dire que les composants doivent être pris en bloc, comme un tout. Gonzalez-Rey reconnaît que « placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots, stables répétés et souvent figurés » (25). Cela revient à dire qu'une unité phraséologique est donc un agencement de mots comprenant au moins deux mots qui s'avoisinent très fréquemment, qui sont figés et qui forment un bloc inséparable.

Pendant ces dernières décennies les chercheurs en linguistique ont beaucoup consacré leurs travaux à l'importance de l'usage des blocs lexicaux tout faits dans la langue c'est-à-dire la cooccurrence des unités lexicales dont l'ensemble donne une signification globale qui ne se déduit pas de la somme des significations de chaque élément. Donc, ces blocs lexicaux relèvent notre habitude de les utiliser quotidiennement. Cela démontre qu'une phrase construite n'est pas le fruit général d'un enchainement syntaxique que l'on bourre de vocabulaire au moment de l'énonciation. La phraséologie relève du voisinage de deux mots au sein d'entités polylexicales plus ou moins figées et ce voisinage ne se fait pas au hasard. Van Roey le décrit comme « … that linguistic phenomenom whereby a given vocabulary item prefers the company of another item rather than its synonyms because of constraints which are not on the level of syntax or conceptual meaning but on that usage » (46). Cela revient à dire que la raison de cette préférence de mot est déterminée par l'usage que l'on en fait dans la langue.

Cruze, cité par Dubreil, explique les expressions phraséologiques comme étant des

> particularités expressives, usages, tournures typiques, caractère idiomatique…, envisagée au sens lexicographique, la phraséologie est un phénomène appartenant au patrimoine d'une langue (Mortchev-Bouveret 2004)…., envisagée au sens large (Cowie 1998) la phraséologie regroupe trois catégories de phénomènes : les expressions entièrement lexicalisées (ou figées), les expressions partiellement lexicalisées (ou semi-figées) et les restrictions de sélection (syntaxiques et sémantiques), que Cruze appelle les affinités entre mots (3).

Les points soulevés par ces différents chercheurs, vus par Dubreil permettent de déduire que la phraséologie serait un dispositif au cœur de la structure lexico-grammaticale des énoncés, qui renvoie au sens d'une hybridation à deux formes. Elle est inhérente à toutes les langues données.

Pour Mojca, la phraséologie est placée « à la frontière de la lexicologie et la syntaxe qui se consacre à l'étude des combinaisons des mots récurrentes et arbitraires souvent appelées ''collocations'' ou ''unités phraséologiques'' » (110). Bolly range la phraséologie sous deux grandes approches lexicologiques : l'approche fonctionnelle et l'approche statistique.

i) Selon Bolly, « ***l'approche fonctionnelle*** des unités phraséologiques sont des unités polylexicales caractérisées par un certain degré de figement syntaxique, sémantique, lexical et/ou pragmatique » (65). Elle fait une représentation de cette tendance fonctionnelle sous trois types d'unités phraséologiques à savoir : les unités phraséologiques *référentielles, organisationnelles et interactionnelles*. La phraséologie *référentielle* contient des unités à valeur propositionnelle comme (*le point de vue,à vue de nez*) ; la phraséologie *organisationnelle* permet de structurer un

discours en utilisant des locutions prépositionnelles et conjonctives comme (*étant donné que, vue que*) et par des marqueurs comme (*dans un premier temps, dès lors*). La phraséologie interactionnelle que Mel'čuk appelle aussi *pragmatème* (29) dépend du contexte situationnel dans lequel elle est utilisée (situation de croyance, attitude, sentiment). Ce pragmatèmeest utilisé par ces différents exemples : (*Tu blagues ! Tu parles ! Ça te dit quelque chose ? Veuillez agréer*

ii) Pour ***la phraséologie statistique***, Bolly nous fait remarquer que cette tendance linguistique se caractérise sur deux volets du langage, à savoir, *le principe d'idiomatie* et *le principe de libre choix* (67). Le premier principe illustre une tendance de collocabilité, c'est-à-dire qu'il démontre dans l'usage de la langue, les unités linguistiques qui s'associent arbitrairement tout en s'affichant aux dires de Sainclair « the choice of one word affects the choice of others in its vicinity » (173). Cependant, le second principe, illustre la tendance d'une combinatoire libre, c'est-à-dire que les unités linguistiques s'associent les unes avec les autres sans contrainte visible car leur co-apparition n'étant pas régie par un choix lexical préférentiel. La phraséologie statistique prend en reconsidération des unités polylexicales les moins contraintes qui s'identifient grâce à leur fréquence de cooccurrence.

Selon Mel'čuk « une expression phraséologique, on dit aussi figée ou idiomatique est un syntagme, expression constituée de plusieurs lexèmes (au moins deux) liés par des liens syntaxiques réguliers » (1), exemple : « *casser sa pipe = mourir* ».

La phraséologie est omniprésente dans tout usage langagier : aussi bien dans les langages courants que dans les langages de spécialité. C'est un phénomène constitué d'unités linguistiques

complexes qui se manifestent par son caractère de figement et dont on ne peut modifier à volonté car les composants n'ont de sens que lorsqu'ils sont pris en bloc, comme un tout. Par exemple, quand on dit *affaire classée* pour signifier 'problème résolu' il est impossible de modifier une partie des éléments constituant cette expression, comme *affaire rangée* ou *la classe de l'affaire* car le dire autrement serait porter atteinte à la signification de cette expression, puisque cette suite de mots constituant une idée phraséologique, est employée dans cet ordre. Et, si cet agencement n'est pas respecté, cela risque de causer chez l'interlocuteur, un problème d'incompréhension du message.

Erman et Warren classent le phénomène de phraséologie sous une optique dichotomique à savoir « principe idiomatique » et « choix ouvert » (35). Quant à Mel'čuk, il renvoie à la dualité de « syntagme libre » et « syntagme non-libre ». Cette optique dichotomique s'observe dans des phrases ouvertes comme *tirer la langue* qui se comprend dans sa forme sémantique de (faire sortir la langue de la bouche en l'allongeant – souvent exprimé par les médecins) ; et l'expression idiomatique de *tirer la langue* (dans le but de se moquer de quelqu'un). De même, dans l'expression : *les carottes sont cuites* le sens compositionnel, mais dans son sens idiomatique il signifie 'une situation désespérée', donnant un sens non-compositionnel. A cet égard, Schapira informe que dans les années 20

> des grammairiens tels que Boer et Japerson distinguaient déjà deux formes de syntaxe, d'une part la syntaxe libre ou vivante et d'autre part la syntaxe fixe et locutionnelle. La séquence figée qui tient de cette dernière, se caractérise en premier lieu par sa forme invariable, puis par le fait qu'elle ne se soumet pas aux règles combinatoires qui régissent la syntaxe libre (8).

Selon la classification de Mel'čuk, les différentes propriétés de la phraséologie se définissent ainsi :

- ***cliché,*** cette classe comprend les pragmatèmes et les clichés proprement dits ; c'est-à-dire que tous les composantes forment un bloc homogène, comme un tout ; c'est, comme le remarque Amossy «une figure de style lexicalisée et figée » (22). C'est en fait un phénomène complètement contraint. Exemple de cliché : *autrement dit* ; *quelle heure est-il* ? *rien de neuf* ; *à la une* ; *à l'improviste ; à la queue leu leu ; d'emblée ; mi-figue mi-raisin ; en vrac* ; etc. C'est un phrasème semantico-lexical qui se caractérise par le figement linguistique. La phrase « *défense d'afficher* » de Yakubovich qui sous-entend une inscription sur un mur signalant la prohibition est un exemple de pragmatème, un type de cliché réservé à une situation concrètement définie.
- ***collocation*** – une collocation est un phrasème lexical compositionnel. En l'occurrence, nous avons affaire à un phrasème semi-contraint ; c'est-à-dire qu'une de ses composantes – la base de la collocation est sélectionnée par le locuteur librement, pour son sens, tandis que le collocatif doit être choisi en fonction du sens à exprimer mais aussi en fonction de la base. Exemple de collocation*: hommage vibrant*, *exercer une profession*, *tenir sa parole*, *agile comme un singe*, *aimer à la folie*, *lâcher prise*, *prendre la porte*, *prendre appui, prendre en otage, prendre du temps, s'en prendre à quelqu'un, prendre le risque, prendre d'assaut, faire le lit, faire le malin, faire du sport, faire du bien/du tort, faire le sourd, faire un trajet, s'en faire, un fait divers, un fait habituel, aller de pair, mettre en lumière, mettre le puce à l'oreille de quelqu'un, sentir bon, sans vergogne, voix de stentor, par mégarde, un temps de chien ; etc.* Toutes ces expressions sont constituées

d'une base qui garde son sens habituel et d'un collocatifqui perd son sen naturel. La base et le collocatif forment alors un sens homogène.

Selon la typologie de Mel'čuk, cité par Grossmann, i) le collocatif est vide sémantiquement. Exemple : *avoir faim.* ii) le collocatif a un sens spécifique uniquement en cooccurrence avec la base. Exemple : *une peur bleue*. iii) Le sens du collocatif en cooccurrence ne peut pas être exprimée par un synonyme courant du collocatif. Exemple :*un gros fumeur, *un fumeur enveloppé*. iv) Le sens du collocatif inclut celui de la base. Exemple :*un nez aquilin, l'âne braie* (5).

- ***Locution :***contrairement aux collocations, les locutions sont des phrasèmes non-compositionnels, qui, comme le fait remarquer Yakubovich, se subdivisent en trois sous-classes (607), en fonction de l'inclusion du sens de la locution, Mel'čuk : (i) *Une locution forte* : aucun des sens de ses composantes ne se signale dans son signifié total. Examinons l'exemple qu'ils fournissent : le sens de la locution forte « *cinquième rouedu carrosse* » (une personne qui ne sert à grand-chose) ; cette signification n'inclut ni le sens de « cinquième », ni de « roue » ni de « carrosse ». (ii) *Une demi-locution* : cette locution garde le sens d'une des composantes et n'inclut pas le sens de l'autre (134). A titre d'exemple observons le phrasème « *faire les quatre volontés* » [à quelqu'un] qui signifie céder aux caprices de quelqu'un. On remarque qu'il répond aux critères de la demi-figée. Enfin (iii) *une quasi-locution* qui prend en compte le sens de toutes les composantes, mais pas en tant que pivot sémantique, mais il inclut un sens additionnel qui joue le rôle de pivot sémantique comme on le voit dans le phrasème « *prendre la vie comme elle vient* ». D'autres exemples de la non-compositionalité des locutions sont: *par acquis de conscience,* « être absolument sûr » ; *un ange passe* « un silence soudain s'établit dans

une compagnie » ; *nager entre deux eaux* « se maintenir entre des opinions opposées » ; *s'en mordre la langue* « regretter d'avoir dit quelque chose » ; *vache à lait* « personne dont on tire profit » ; *rendre son tablier* « quitter son poste » ; *prendre la mouche* « se fâcher souvent pour une raison futile » ; *avaler des couleuvres* « subir des affronts sans réagir » ; *sans coup férir* « sans difficulté ».

En effet, la phraséologie est un phénomène linguistique qui regroupe l'ensemble des tournures inhérentes à une langue donnée, de par sa fréquence et surtout par son caractère idiomatique. La phraséologie est ainsi le domaine linguistique qui étudie les formes figées. C'est une partie importante de la linguistique qu'aucun usager natif ou non-natif ne peut ignorer dans sa production communicative de par sa présence abondante dans la langue.

Les séquences figées sont donc constituées d'unités phraséologiques (désormais UP) qui abondent dans une langue donnée, à cause de leur valeur sociale. Une unité phraséologique « met en œuvre des transferts sémantiques réguliers, du concept à l'abstrait, du physique au psychique ; (elle) abonde en jugements sociaux, réussite et échec, santé et maladie, vie et mort, rapport entre l'homme et la nature, relations humaines, etc. » (xxv) selon Rey et Chantreau. Par exemple, *rester bouche bée, faire la tête, faire les cents pas, passer du coqà l'âne, avoir une peur bleue, passer une nuit blanche, rendre un arrêt* ; toutes ces expressions rendent compte des transferts sémantiques dans les différents domaines de la vie.

La force des unités phraséologiques réside dans leur fixité dans la langue et les variations formelles dont elles font l'objet. Ce qui est encore plus frappant, c'est l'effet de motivation qu'elles suscitent dans les textes à cause de leur force expressive, stylistique et rhétorique. Les UP sont présentes dans tous les genres textuels à cause des traits pragmatiques spécifiques dont

elles sont dotées. Par exemple, les UP donnent aux locuteurs de la langue cible la possibilité de maîtriser une certaine crédibilité de la langue, ce qui rend facile l'utilisation des expressions idiomatiques de cette langue avec efficacité, tout en parsemant ses énoncés de richesse et d'originalité expressive et enviée. Leur caractère de figement partiel ou total leur procure la liberté de modifier ou de manipuler le sens d'un groupe de mot, ce qui est très ludique. Par exemple, *dépasser les bornes* qui signifie exagérer et *faire son beurre* qui signifie être en pleine réussite économique, peuvent donner dans un discours un sens qui joue sur l'ambiguïté car ces groupes de mots peuvent être interprétés de manières différentes. Et, à Le Bel de préciser que l'interprétation des UP « oblige à faire une lecture, en quelque sorte, métalinguistique » (60). Elle poursuit sur la même onde d'idée, tout en remarquant que

> s'il est vrai que la valeur expressive des locutions 'signifiantes' ou 'conceptuelles' et les unités phraséologiques en général résident dans les images qu'elles contiennent (métaphoriques, métonymiques), c'est leur emploi au service d'un effet visé, c'est-à-dire, leur force perlocutoire en tant qu'énoncé, actes de paroles, insérés dans un texte qui en fait la spécificité et la motivation discursive (60).

Nous venons de démontrer à travers les différentes définitions sur la phraséologie que le critère de figement ne peut se détacher de ce phénomène

0.5.1. Critère de figement

Le figement reste étanche à une définition univoque. C'est un phénomène complexe que subissent des définitions variées selon les points de vue des linguistes différents. Pour Mel'čuk, un syntagme phraséologisé est fondé sous sa forme figée et sa forme invariable et il ne loge pas dans la même enseigne que les règles combinatoires régissant les syntagmes libres (4). Cela veut

dire que généralement, contrairement à la propreté de liberté, les syntagmes non-libres n'admettent pas le remplacement d'un composant par un synonyme même s'il existe des cas ou quelques synonymes sont permis comme *essuyer un revers*/*un échec* dans le sens d'échouer *; louper/manquer/rater le cliché* dans le sens de perdre une occasion de faire quelque chose de profitable. Mel'čuk note ensuite que « un phrasème viole donc la liberté de sélection de ses composants » (4).

Le terme de figement est un élément central de la langue du fait qu'il englobe la sémantique, la lexicologie, la morphosyntaxe et la pragmatique. C'est un phénomène interdisciplinaire difficile à définir, comme nous l'avons mentionné un peu plus haut. Par appuie à cette remarque, Lamiroy fait ressortir trois propriétés fondamentales du figement, portées sur la sémantique, le lexique et la morphosyntaxe :

1. ***la non-compositionalité du sens*** : du point de vue sémantique, le sens d'une UP n'est pas compositionnel car, il n'est pas prédictible à partir de la somme de ses composants. A l'instar des mots simples, le sens des UP est conventionnel dans une communauté linguistique. Considérons cet exemple : *se casser les côtes,* dans ce contexte : *elle s'est cassé les côtes suite aux durs travaux qu'elle a faits à longueur de journée*. C'est une phrase à double sens : elle a un sens compositionnel, c'est-à-dire un sens propre qui voudrait dire que ses côtes sont vraiment cassées (peut-être au cours d'un travail) ; elle dénote aussi un sens, non-compositionnel (contraint), qui signifie qu'elle est très fatiguée. Cela montre que nous avons affaire à une expression figée, car le sens de cette expression n'est pas la somme des mots qui la composent. On assiste donc à un détournement de sens des mots individuels causé par le critère de figement qu'impose cette situation.

2. ***La non-substituabilité pragmatique*** : du point de vue lexical, il est presqu'impossible de substituer une unité par son synonyme dans le groupe des mots qui forment ensemble un sens. Par exemple, on dit *pleurer dans le giron de quelqu'un* ; qui signifie : « s'épancher auprès de lui » ; ce serait aller à l'encontre de la loi du voisinage des mots si l'on disait « *pleurer sur les cuisses de quelqu'un* ». Aussi, on dit *brandon de discorde* pour signifier « celui qui provoque une querelle ». Il serait donc erroné de dire « *brandon de querelle* ». De même, *faire du genre* perdrait son sens de « être maniéré » si l'on disait plutôt « *fairedu style* ».
3. ***La non-modificabilité*** : du point de vue morphosyntaxe, aucun composant de l'expression ne peut se comporter comme des phrases libres qui admettent des changements morphologiques. Par exemple, nous avons l'expression figée *être de glace* qui veut dire « être insensible » ; le dire autrement « *être en glace* » susciterait une distorsion de signification car l'insertion de la préposition *en* à la place de *de* tend à rompre le sens idiomatique de l'expression (6).

Lamiroy remarque que les trois propriétés de figement qu'elle a décrites explicitement ne sont pas des traits suffisants pour déterminer le phénomène de figement des UP (6).

Gross fait écho à Lamiroy quand il déclare qu'

> une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelle 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 montrer un degré de liberté (154).

Ainsi, les propriétés de figement selon Gross sont :

- La polylexicalité : c'est la propriété des mots multiples utilisés dans un énoncé et dont le sens forme un bloc homogène.
- L'opacité sémantique, elle concerne le paradigme synonymique et n'admet pas la substitution synonymique d'aucun élément linguistique.
- Le rapport des propriétés transformationnelles (154). Il s'agit d'une rigidité plus ou moins marquée : la passivité de la locution figée est bloquée, la reprise pronominale d'éléments figés est impossible, la modification de l'ordre des constituants est bien prêt d'impossible. C'est ainsi que Silwa définit cette propriété (408).

Gonzalez-Rez fait une liste assez exhaustive des caractéristiques essentielles des UP parmi lesquelles nous avons choisi ces quatre propriétés qui nous semble les plus essentielles :

- La polylexicalité, (comme définie ci-dessus). Mais, c'est aussi, selon Petit (2003), repris par Silwa, « une construction syntaxique composée de plusieurs lexèmes » (408).
- La fréquence se réfère à la propriété des UP qui sont présentes dans toutes les formes de discours et qui s'utilisent le plus souvent par des locuteurs natifs sans qu'ils ne s'en rendent compte.
- Le figement, c'est l'absence totale de référence à des entités spécifiques qui rend difficile de déduire leur sens.
- L'idiomaticité (25). Cette propriété relève des expressions idiomatiques qui sont des locutions figées par excellence. Le sens des mots qui les composent est non-compositionnel et se déduit par référence (référence indirecte), (Silwa, 409).

Le Bel met en lumière les traits pragmatiques spécifiques des UP à partir de quatre points de vue différents.

- ***Du point de vue de leur composante locutive***, elles permettent de renforcer l'autorité et la crédibilité du locuteur en tant que détenteur d'une excellente maitrise des traits idiomatiques de sa langue, de la richesse et de l'originalité expressive qu'ils lui offrent dans tous les registres linguistiques (bien fondé de l'acte de locution, droit à la parole).
- ***Du point de vue de leur composante illocutive***, elles donnent la possibilité de renforcer la dimension argumentative de leur acte de parole en recourant aux unités phraséologiques créées par la sagesse populaire ou par le discours cité, emprunté à des ''autorités' 'à l'élite intellectuelle (convaincre, légitimer, justifier, conseiller, etc…).
- ***Du point de vue de leur composante perlocutive***, elles obligent à agir et à réagir en jouant parfois sur l'ambiguïté énonciative délibérée que les unités acquièrent souvent en discours, dans la mesure où elles font l'objet de distorsions et de variations linguistiques et pragmatiques (59).

En fait, la définition de la phraséologie tourne autour de deux concepts bien distincts : complexe et varié et dont les traits principaux sont les suivants : liaison entre lexique et syntaxe (la combinaison), association de deux ou de plusieurs mots (lexicale), aspect métaphorique de certains composants (relation sémantique).

0.6. Annonce du plan

Cette recherche comporte six chapitres dont chacun traite des sujets inhérents à la thèse. Le chapitre un souligne la problématique de la recherche tout en énonçant le problème de base. Les

objectifs du travail que nous nous sommes fixés y sont soulevés. Il annonce aussi l'importance et la justification du sujet ainsi que la portée et la limite de notre étude.

Le chapitre deux fait part de l'état du sujet relatif à notre recherche. Cela a consisté à définir le phénomène de collocations tout en se basant sur certaines théories relatives au concept. Il a été également question de mettre en exergue les caractéristiques qui définissent le concept de la collocation. Du fait que cette étude s'inscrit dans une perspective linguistique, il a été jugé nécessaire de l'observer en conformité aux approches lexicologiques dans ce chapitre. Le fonctionnement sémantique du phénomène de collocations à travers les fonctions lexicales a été mis en évidence. Les étudiants yoruba étant l'une des variables importantes de cette étude, nous avons trouvé profitable de mettre en parallèles les collocations françaises et yoruba tout en passant en revue les différentes expressions collocationnelles des deux langues à travers leurs typologies respectives. Dans le cadre pédagogique, nous avons jugé opportun de passer en revue l'importance et le rôle des collocations dans l'enseignement/apprentissage du FLE et de mettre en cause les problèmes qui y sont inhérents.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Les démarches méthodologiques qui aideront à mener cette recherche à aboutir aux objectifs que nous nous sommes fixés sont évoquées, tout d'abord, en identifiant le public de recherche, ensuite en décrivant les outils de recherche et comment leur choix a été fait. Les mesures prises pour la collecte des données sont clarifiées.

Au chapitre quatre il s'agit de dépouillement des questionnaires et des tests de contrôle à travers l'analyse qualitative élaborée pour apporter des éléments de réponses aux questions de recherche soulevées.

Au chapitre cinq l'intérêt est porté sur la discussion des résultats, sur la validation des hypothèses et sur les recommandations faites pour l'amélioration de l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba.

Le chapitre six fait étalage des propositions didactiques faites en vue d'améliorer la compétence langagière des apprenants et de les encourager à utiliser les expressions collocationnellesfrançaises dans leurs productions communicatives aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. La conclusion générale était basée sur le appel es points culminants soulevés dans cette recherche.

CHAPITRE UN

PROBLEME DE LA RECHERCHE

1.0.Introduction

Dans ce chapitre, nous allons énoncer la problématique de cette étude, les objectifs qui ont poussé à la rédaction de cette recherche. Nous ne manquerons pas de mentionner l'importance de l'étude, et de la justifier. La portée et la limite seront aussi abordées.

1.1.Enonciation du problème

La lecture de plusieurs ouvrages et de recherches faites sur la collocation par plusieurs linguistes a suscité notre intérêt sur le sujet de notre recherche. En fait, nous avons remarqué à travers les lectures que la recherche sur la collocation est un champ bien battu par plusieurs linguistes car ce domaine linguistique, très fondamental à la communication suscite de plus en plus d'intérêt chez les linguistes depuis des décennies. En effet, beaucoup d'études ont porté sur les collocations. Hamzé a fait une étude comparative entre les collocations françaises et arabes (22). Archambault-Lapointe a porté sa recherche sur l'enseignement des expressions figées auprès des écoliers allophones de cinquième et sixième (13). Hoa et Armand ont porté leur déploiement sur l'enseignement des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens de FLE, en vue d'améliorer leur vocabulaire par une approche traduction/comparaison (24). Yorio (22) et Pawley et Sider (13) ont porté leur attention sur l'analyse des expressions figées chez les apprenants de langues étrangères pour mettre en exergue ce qui leur semble être phénomène fondamental de la compétence linguistique. Granger (10) n'a pas manqué de faire ressortir

l'importance de l'identification des phénomènes figés et les difficultés qu'ils posent aux apprenants.

Tous ces chercheurs que nous venons de mentionner et bien d'autres comme Tomescu (1), Zhang (10), Cavalla et Labre (1), Vaguer (2), ont mis emphase sur l'importance de l'enseignement/apprentissage des collocations aux apprenants étrangers d'une langue donnée. Madugu (296) a consacré une étude sur « Complex Verbs in Nupe and Yoruba » en 1985 et Bamgbose, a aussi élaboré une étude sur « Verb-Nominal Collocations in Yoruba : A Problem of Syntactic Analysis » (27). Les deux auteurs ont mis emphase sur les verbes à structure verbonominale formée d'une base et d'un collocatif et dont la combinaison lexicale porte un sens idiomatique.

Cependant, nous avons constaté, que les études sur l'usage des expressions collocationnelles chez les apprenants yoruba n'ont pas encore été profondément exploitées. Nous avons pu constater que la plupart des apprenants que nous avons enseignés maîtrisaient difficilement les syntagmes figés qui restent étanches au principe de compositionnalité sémantique. Certes, ce serait s'afficher un orgueil outrancier de notre part que de prétendre pouvoir combler cette lacune dans notre recherche, car il nous serait impossible de couvrir tout ce qui touche à la collocation dans l'acquisition des expressions de la langue française.

Dans cette recherche, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

1) Les enseignants de FLE enseignent-ils les collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba ?
2) Les apprenants universitaires yoruba ont-ils une connaissance des collocations françaises ?

3) Quelles sont les difficultés d'emploi des collocations françaises chez les apprenants universitaires yoruba ?
4) Quelles sont les causes de difficultés d'emploi des collocations françaises chez les apprenants universitaires yoruba ?
5) Quelles démarches pédagogiques proposer pour l'enseignement des collocations françaises chez les apprenants universitaires yoruba ?

1.2. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner les enjeux et perspectives liés à l'enseignement des collocations françaises chez les étudiants yoruba dans les quatre universités nigérianes que nous avons sélectionnées. Cette étude visera spécifiquement les objectifs suivants :

a) Enquêter sur l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba
b) Enquêter sur la connaissance des collocations françaises par les apprenants universitaires yoruba.
c) Identifier les difficultés d'emploi des collocations françaises par les apprenants universitaires yoruba ;
d) Identifier les causes de difficultés des collocations françaises par les apprenants universitaires yoruba ;
e) Proposer des démarches pédagogiques pour l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba.

1.3.Importance de l'étude

Notre étude qui porte sur deux volets remarquables – les sciences du langage, du fait qu'elle est penchée sur la lexicologie et la didactique de la langue française – se donne le devoir d'ouvrir aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants des perspectives dans le cadre de la linguistique et dans le cadre de la didactique des langues. Certes, l'importance des collocations dans la réalisation langagière de tout locuteur est indéniable du fait de sa présence constante dans la langue, comme le reconnait Dechamps (363). L'enseignement/apprentissage des collocations est indispensable car, comme le dit Hausmann « acquérir le fameux sens de la langue, c'est entre autres assimiler les collocations » (195).

Ainsi, nous comptons, à travers cette étude, faire acquérir aux apprenants de nouveaux concepts qui privilégient l'expérience personnelle des apprenants pour leur permettre de prendre plus d'initiative et de donner libre court à leur créativité. Cela se fera en introduisant un savoir-faire et une nouvelle habileté qui aideront à développer chez eux un penchant dynamique pour la langue française aussi bien pendant la poursuite de leur circuit universitaire qu'après leurs études. Aussi estimons-nous que cette étude est d'un grand apport pour les concepteurs de curriculum aussi bien que pour les éditeurs de manuels de français, afin qu'ils portent leur attention, dorénavant sur l'intégration de l'enseignement des collocations françaises dans le programme de FLE et ce, à tout niveau selon différents contextes et différentes situations de communication.

Le rôle important du vocabulaire dans la maîtrise d'une langue est inédit. La plupart des didacticiens ont des idées convergentes concernant la place fragile que le lexique occupe dans les programmes d'étude. Ainsi, avons-nous jugé nécessaire, dans cette recherche, de faire une description détaillée de l'ensemble des collocations, s'agissant d'un phénomène

omniprésent qui touche de plus en plus les problèmes de compréhension vue qu'il est mal maîtrisé, n'étant pas suffisamment enseigné.

1.4.Justification de l'étude

Notre choix est porté sur l'étude des collocations chez les étudiants yoruba parce que, étant professeur du français langue étrangère pendant de longues dates, nous avons remarqué chez la plupart des étudiants - qui sont en grande partie des yoruba – une acquisition faible des expressions lexicales, en l'occurrence, des lexies qui se combinent pour former des expressions collocationnelles françaises. Depuis lors, notre souci s'est porté sur comment les amener à s'exprimer correctement en français en utilisant les expressions récurrentes sans trop baver. L'intérêt que nous portons sur l'étude des collocations est ancré dans la question que nous nous sommes posées : pourquoi travailler sur les collocations ?

L'acquisition des langues étrangères est un facteur didactique qui a été établi dans tous les systèmes éducatifs du monde entier depuis des centaines d'années. En fait, les besoins incessants qu'éprouvent les humains de se communiquer, de se faire comprendre à travers les frontières malgré les différences des langues a contribué à l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans des écoles. Lang et Richards témoignent cette affirmation en ces termes :

> L'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental qui opère dans un contexte social et comportemental, certes mais qui est essentiellement une question d'un nouveau système de connaissances. La cognition et les facteurs cognitifs, donc sont à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) de l'AL2, et tout aussi essentiels aux théories et aux pratiques de langues […] (vii).

En effet, notre lexique mental est constitué de centaine de mots et de blocs lexicalisés qui sont soumis aux routines articulatoires et perceptuelles lors de la production et de la réception du discours en langue maternelle (L1). L'on peut cependant comprendre pourquoi les locuteurs natifs composent facilement des expressions collocationnelles sans y prêter attention ; cela est effectivement dû à leur habitude linguistique issue d'une disposition naturelle. Concernant la langue étrangère et même la langue seconde qui s'apprennent dans un cadre didactique, le déplacement d'un niveau de langue à un autre niveau supérieur se fait avec un effort conscient et énorme dont fait preuve l'apprenant. La maîtrise d'une langue seconde et/ou d'une langue étrangère passe par des rigueurs que l'on ne peut nier : articuler de nouveaux sons, déchiffrer les sons, reconnaitre les mots, trouver la bonne forme méthodologique des mots à l'oral comme à l'écrit (accord, déclinaison, conjugaison). Il est évident que l'apprentissage d'une nouvelle langue attire quelques difficultés, ce qui demande quelques fois chez les étudiants un rigoureux gymnastique cognitif considérable pour manier et formuler des phrases de la langue étrangère à l'image des phrases de leur langue maternelle, ce qui parfois rend redondantes leurs productions. Néanmoins, les étudiants de la quatrième année universitaire ont besoin de produire des phrases plus complexes avec des mots combinés et ils sont de plus en plus conscients de la construction et la gestion du sens de leurs interactions communicatives.

La réussite d'un certain équilibre est fondamentale entre le discours oral et écrit, entre le travail des compétences réceptives et celui des compétences productives. Notre intérêt se porte sur une langue communicative, employée pour des échanges significatifs : socialiser, faire qu'on fasse des choses; nous nous concentrons plus sur le signifié que sur la forme. Ce qui exige davantage une variété d'emplois de la langue qui contribuera à une acquisition plus efficace.

L'enseignement d'une langue exige la transmission d'un ensemble de connaissances sur cette langue. Ces connaissances sont issues de la grammaire, des théories linguistiques, des dictionnaires dont on s'inspire pour bien parler. Mais, pendant longtemps, l'enseignement de la langue se base sur la grammaire et cette réalité perdure jusqu'à nos jours. Cet état de chose a donc suscité une profonde réflexion, permettant de constater que malgré l'importance de la grammaire à l'intérieur d'une langue, la composante lexicale ne doit pas être négligée car elle joue plutôt un rôle primordial pour le besoin communicatif de cette langue. En fait, l'on ne peut nier le fait que la production et la compréhension de la parole passent par le bon emplacement des mots. Sur la même onde d'idées, Trembley avance que « comprendre ou produire un texte, qu'il soit oral ou écrit, c'est d'abord connaître les unités lexicales ou (lexies) qui le composent » (14).

Les connaissances lexicales jouent un rôle de premier rang dans toutes les langues car, le processus de l'appropriation d'une langue et sa maîtrise en dépendent. Ainsi, cette étude porte sur la collocation, un aspect de la lexicologie et par ricochet la lexicographie, que nous désirons promouvoir dans l'enseignement du FLE dans des universités au Nigéria, à cause de son importance inédite dans les discours.

Selon Deradra les collocations font une entrée timide dans des dictionnaires du fait qu'elles y sont traitées comme des expressions familières ou figées. Deradra remarque aussi que les collocations « souffrent d'incomplétude statuaire » (237) à cause de la place incongrue qu'elles occupent dans les dictionnaires, voire dans les manuels de FLE. Lespropos de cette auteure relèvent de la pauvreté des collocations dans des dictionnaires aussi bien que dans des manuels de classe.

Les usagers langagiers, surtout les non-natifs trouvent difficile de prédire le sens des collocations qui, comme le reconnait Tutin, ne sont pas toujours « compositionnelles en synchronie » (25), même lorsqu'elles sont transparentes. Les recherches menées par plusieurs linguistes montrent que les collocations s'affrontent à un sérieux problème tant sur le plan syntaxique que sur le plan sémantique. Néanmoins, les besoins communicatifs des usagers langagiers exigent que ceux-ci disposent d'un large répertoire de collocations qui puissent leur donner la capacité de s'exprimer sans ambages, vu qu'elles constituent « la trame du fond du lexème mental » (206), pour n'utiliser que les termes de Calaque.

L'enseignement des collocations est au cœur de nos préoccupations dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Notre souci se trouve justifié du fait que l'enseignement des expressions lexicales et même de la phraséologie est recommandé par les auteurs du cadre européen commun de référence pour les langues, désormais, CECRL (Conseil de l'Europe, 87).

Aussi, il est à noter qu'en tant que professeur de français langue étrangère pendant de nombreuses années, nous nous sommes heurtée à des combinaisons inappropriées produites par des apprenants telles que : ****je vais lui dire bonne chance*** à la place de ***je vais lui souhaiter bonne chance.*** Il faut remarquer que, dans la première phrase, les termes pris isolement ne font pas défaut, mais c'est leur association qui ne fonctionnent pas linguistiquement. Nous avons également pu repérer l'emploi des pléonasmes calqués sur leur connaissance de l'anglais, et qui forment des collocations déviantes : **monter en haut qui* est calqué sur l'anglais to climb up ; **ajouter en plus* (to add more) ; **comparer ensemble* (qui est d'ailleurs courant chez les locuteurs natifs aussi). Tout cet état de fait linguistique justifie notre choix pour ce travail.

1.5.Portée et limites de la recherche

Cette recherche se limite à l'enseignement des collocations françaises aux apprenants yoruba dans trois universités du Sud-Ouest et une université du Nord du Nigeria. Le public ciblé est constitué d'apprenants yoruba dans quatre universités sélectionnées dont trois sont de la zone sud-ouest du pays, à savoir University of Ibadan, à l'Etat d'Oyo, University of Ado-Ekiti, à l'Etat d'Ekiti et Obafemi Awolowo University à Ile-Ife, à l'Etat d'Osun et enfin une autre université du nord du pays, Universty of Ilorin à l'Etat de Kwara. Désormais, dans cette étude, ces universités seront connues sous l'appellation de l'université d'Ilorin, l'université d'Ibadan, l'université d'Ife et l'université d'Ado-Ekiti, respectivement.

Le souci premier de tout enseignant de langue et surtout de la langue étrangère porte sur les processus et les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition de cette langue et aussi sur les stratégies à adopter pour l'optimisation de cet apprentissage. Lorsque les élèves apprennent une langue, c'est dans le but de communiquer avec les locuteurs de cette langue ; ainsi ont-ils besoin d'un maximum d'unités lexicales, agencées de manière cohérente dans le but de former des productions linguistiques à travers lesquelles la communication se réalise. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une visée lexicologique, dans un contexte didactique. Nous nous évertuons de mettre en exergue l'enseignement du lexique, parmi d'autres composantes de compétences langagières en nous appuyant sur les collocations que Tutin définit sommairement comme « des mots qui tendent à apparaître ensemble » (18).

Les apprenants auxquels nous avons affaire sont des adultes de la quatrième année d'étude universitaire. Ce public est constitué d'étudiants des universités nigérianes qui ont pour langue maternelle le yoruba. Nous nous sommes intéressé aux étudiants appartenant à ce groupe ethnique parce que, étant locuteure native de ce même groupe ethnique, parlant la langue

yorouba avec fluidité, et étant professeur de FLE pendant plusieurs décennies, nous serons donc en mesure d'appréhender efficacement les problèmes que pose l'enseignement des collocations et en apporter des solutions relatives. Notre sujet est choisi en vue de permettre aux étudiants yoruba apprenant le français de prendre comme tremplin leur connaissance préalable des collocations yoruba pour maitriser sans faille ce phénomène qui n'est pourtant pas absent dans leur langue maternelle. La pertinence de l'usage des collocations dans les discours se fera ressortir lorsque, plus loin, nous passerons en revue les collocations dans le but de mettre en exergue leurs propriétés.

La langue yoruba est parlée par les groupes ethniques qui se trouvent au sud-ouest du Nigeria, c'est-à-dire dans les Etats d'Oyo, d'Ogun. d'Ondo, d'Osun, d'Ekiti, de Lagos et dans la région du centre du pays comme l'Etat de Kwara. Cette langue dénombre d'une vingtaine de dialectes. Mais le dialecte d'Oyo, étant celui qui est considéré comme standard et compris par la population qui constitue notre public de recherche, est utilisé pour ce travail.

Tout au long de notre carrière d'enseignante de FLE, nous avons pu constater que les apprenants sont confrontés souvent aux problèmes relatifs au lexique. Problèmes qui sont sans doute causés par le peu de lexique à leur disposition, par le manque d'expressions de collocations qui leur font défaut et le manque de savoir-faire culturel pour les exprimer. Les collocations sont souvent négligées dans des œuvres de FLE parce qu'il s'agit d'un domaine qui, malgré sa pertinence dans la communication journalière, reste largement à défricher.

Conclusion

L'enseignant ayant le souci d'accélérer chez l'apprenant la vitesse de développement de la langue, et d'augmenter son niveau de réussite, réduit le filtre affectif à travers une atmosphère

détendue en vue d'encourager la création et la prise de risque. Le développement de la langue que nous envisageons tourne autour de l'orbite des expressions collocationnelles, car, dans tous les aspects communicatifs, les apprenants ont besoin de ces expressions surtout dans leurs écrits universitaires. Notre souci, en tant qu'enseignante du français langue étrangère est d'amener les apprenants à bien utiliser les mots, les expressions, les locutions phraséologiques dont ils ne peuvent faire fi dans leurs discours oraux et écrits. C'est dans cette perspective que cette étude est réalisée.

CHAPITRE DEUX

ETAT DU SUJET

2.0.Introduction

Dans ce chapitre, nous comptons faire un survol des œuvres et des articles de recherche sur les collocations à travers les divers sous-titres qu'il contient.

2.1.Esquisse de définitions des collocations

La difficulté de définition que posent les collocations est d'emblée reconnue par Dubreil qui souligne : qu'« à l'interface entre discours et langue, par leur instanciation contextuelle et par leur caractère idiomatique, les collocations posent certaines difficultés de définition » (4). La collocation est définie par Mel'čuck comme « des expressions phraséologiques d'un certain type qu'on ne peut pas prévoir et que la linguistique ne savait pas présenter de façon logique et facilement calculable » (23).

Après sa création par Firth en 1951, et réutilisé par les linguistes, le terme de collocation s'est aujourd'hui imposé en linguistique comme un terme international, car, d'origine anglaise, il a été utilisé par les linguistes anglais d'abord et ensuite par les linguistes français quoiqu'au départ ceux-ci s'étaient rechignés contre son utilisation. Le terme collocation est devenu un terme international connu des linguistes. Néanmoins, malgré ce consentement, la collocation n'est pas un terme facile à définir à cause de son dynamisme. Pour ce fait, elle reste étanche à une définition univoque. Larivière est du même avis en raisonnant que « les collocations sont des

combinaisons de mots qui ont été longuement étudiées sans qu'il y ait eu unanimité sur la façon de les concevoir et de les dénommer » (174). Cependant, la plupart de linguistes soutiennent d'un commun accord que la collocation est un terme à plusieurs facettes. Ces facettes, qui chez Dubreil sont appelées critères (25-26), ou conditions chez Williams (6), sont des moyens utilisés par ces linguistes pour aboutir à une définition compréhensible des collocations.

La collocation fait partie des expressions appartenant à la catégorie des phénomènes phraséologiques. C'est un concept à cheval entre langue et discours et Dubreil remarque que « le phénomène de collocation est difficile à définir parce qu'il est dynamique » (12). Ce dynamisme s'explique par le fait qu'elles sont présentes dans tous les discours. Plus spécifiquement, la collocation constitue un phénomène courant dans le langage quotidien et même scientifique. Elle est très utilisée par les locuteurs de toutes les langues vivantes. C'est un concept très riche dans la langue, « elle est usuelle » (1011) comme le reconnait Hausmann, et « syntaxiquement et sémantiquement contraints » (12), selon Dubreil. Elle a aussi une valeur quantitative et qualitative. Et Dubreil le prouve en disant : « d'un point de vue quantitatif, les collocations sont importantes car omniprésentes tant en langue générale qu'en langue spécialisée, toutes langues confondues » (18). Pour justifier sa valeur quantitative, Binon et al ont recensé environ 3000 vocables qui se combinent avec au moins 11000 collocations (20). Sur la même onde d'idée, Mel'cuk observe que les journalistes français sont friands d'expressions collocationnelles, ainsi il a recensé vingt-et-une collocations sur seulement une demi-page du *Nouvel Observateur* (26). Sur le plan qualitatif, les collocations sont des phénomènes appartenant au système de langue, et comme le dit Dubreil, en tant que groupements usuels (5).

A propos de ce dynamisme, Williams fait écho à Dubreil en disant : « la collocation doit être conçue comme un phénomène dynamique dont la signification est négociée et non figée » (3).

Cela se manifeste également dans tous les registres de langue et ce, Dubreil le démontre par des exemples qu'elle a tirés des linguistes qu'elle cite dans son œuvre :

> familier (*péter unboulon*) ; soutenu (*hanter la conscience, satisfaire un besoin*). Les collocations témoignent également de l'existence d'un texte à un genre particulier (journalistique : *être en état d'alerte* ; scientifique : *construire une hypothèse* (Pecman 2004) ; littéraire : *clore un chapitre*) et/ou un domaine de pratique (affaire : *contrat de travail* (Binon et al) ; économie : *émettre des actions* (Cohen 1982) ; Internet : *visiter un portail* (Meynard 2000) ; pharmacologie : *dose d'attaque* (Laporte et L'homme 1997). Enfin, elles subissent aussi des phénomènes de mode (4).

Hausmann et Blumenthal (2), définissent la collocation en fonction de deux acceptions :
la première étant quantitative, permet de relever la description statistique des corpus, c'est-à-dire qu'elle indique soit l'apparition en fréquence soit statistiquement significative de deux unités lexicales données dans un contexte contraint. La deuxième acception essentiellement qualitative est définie par les deux auteurs par des exemples (*passer un examen, un célibataireendurci, grièvement blessé, une bouffée de colère*), d'une base (*examen, célibataire, blessé, colère*) et d'un collocatif (*passer, endurci, grièvement, bouffée*). La base est en effet un mot ou une lexie choisie librement par le locuteur tandis que le collocatif est sélectionné en fonction de la base (3). Polguère est de même avis lorsqu'il déclare que les collocations sont considérées comme « des syntagmes construits : sélection d'un élément lexical donné (base) auquel le locuteur adjoint un autre (collocatif) afin d'exprimer une signification sémantico-syntaxique donnée auprès de la base » (6). Autrement dit, la collocation est un phénomène linguistique complexe,

composé d'une lexie appelée base, à partir de laquelle le collocatif est sélectionné (et non vice versa) selon le contexte communicatif.

Les exemples cités plus haut montrent que la collocation a des relations syntagmatiques binômes réalisées à travers une grande variété de paires syntaxiques associant adjectif – nom, verbe – nom, nom – nom, etc. Du point de vue sémantique, ces paires sont interprétées par une approche distributionnelle de signification où un mot donne sa valeur sémantique à un autre mot. Ainsi, Firth affirme : « you shall know the word by the company it keeps » (175). Ces relations binômes engendrent l'affinité entre les pairs.

Pour Bossé-Andrieu les collocations sont généralement définies comme des combinaisons de lexèmes qui se retrouvent fréquemment dans le discours d'une communauté linguistique donnée (157). Elle continue en observant que « ces lexèmes s'attirent mutuellement sur les plans sémantique et stylistique et ils sont unis par un lien d'affinité plus ou moins contraignant » (157). Elle illustre sa définition par des exemples suivants : *pluie torrentielle, pleuvoir à verse, trempé jusqu'aux os.* A partir de ces différentes définitions, nous retenons que la collocation est une combinaison de deux ou plusieurs mots qui s'attirent mutuellement, et dont l'ensemble forme un bloc lexical qui ne se déduit pas de la somme des significations de chaque constituant. Par exemple : on dit en français *faire le lit*, on ne pourrait le dire autrement car dans ce contexte le verbe *faire* se combine parfaitement avec *le lit*. Il serait inapproprié de dire **dresserle lit*. En anglais, on dira *make the bed* et non **do the bed*. En Yoruba, on dira plutôt *étaler le lit*, ce qui revient à*tẹ bẹẹdi* dans la mesure ou le verbe *tẹ* signifie étaler et bẹẹdi veur dire le lit. Donc, **ṣe bẹẹdi*est une collocation boiteuse en yoruba. De même on *prend une décision* mais on ne peut **faire une décision* ; on *démarre une voiture* alors qu'il est erroné de dire **commencer une voiture*, alors qu'on dira en anglais *to start a car*.

Dans la même perspective, Dubreil démontre par des exemples l'affinité des liens sémantiques des lexies combinées en remarquant clairement que le remplacement d'une lexie par une autre n'est pas toujours évocateur. On est *très fatigué* mais *bien reposé* ; la phrase **je suis très reposée* n'est pas appropriée. On est *fabuleusement riche* mais *bien connu*. **Fabuleusement connu* et **bien riche* ne rentrent pas dans la norme collocationnelle (2). Ce dont fait aussi état Polguère dans son article « greffe collocationnelle » : on dit *soleil de plomb* et non **chaleur de plomb*. On dira plutôt *chaleur écrasante*, ou *chaleur insoutenable*. De même, si **calme de plomb* est une collocation douteuse, *calme pesant* reste amène (1). Rappelons également l'exemple de Gomez en anglais, de *rancid butter* qui ne peut être dit autrement. Donc on ne peut avoir **sour butter*. D'après Steinli, cité par Hausmann et Blumenthal, on ne *pousse* pas un *son*, on *l'émet* ; on n'*émet* pas un *hurlement*, on *le pousse* ; quelque chose *inflige une déception*, mais *inspire une crainte* (3). Ces exemples ci-dessus prouvent que la collocation est un phénomène syntaxique qui explique la préférence d'un mot à un autre au sein d'entités polylexicales plus ou moins figées. C'est ce à quoi Frath et Gledhill se réfèrent comme « ''la colle'' syntaxique plus ou moins figée qui relierait les mots les uns aux autres » (2). Frath et Gledhill continuent à remarquer que ces constructions syntaxiques « renforcent le camp des tenants de la lexico-grammaire, qui tiennent qu'une phrase est autre chose qu'un simple schéma général qui se ''remplit'' de vocabulaire au moment de l'énonciation » (2).

Chez Grossmann, Tutin et L'Homme, la collocation serait une relation binaire, asymétrique entre deux lexèmes (une base et un collocatif) : le collocatif dépend de la base pour son interprétation (ainsi, dans la construction « *faire un pas* », la sélection spécifique du verbe *faire* serait déterminée par le nom *pas*) (23) et (20) respectivement.

Les collocations ont un statut de l'irrégularité dans le lexique. Elles ont également un caractère à la fois idiomatique, idiosyncratique et fluctuant des phénomènes qu'elles englobent. C'est pour cela que la collocation reste un phénomène difficile à décrire. Kigarriff décrit la collocation dans ces termes :

> A collocation is a group of two or more words which are to be found in proximity to each other significantly more often than one will predict, given the frequency of occurrence of each word taken individually. They may or may not be immediate neighbours, and the meaning of the whole may or may not be fully determined by the meaning of the parts (29 - 30).

Partington retient trois définitions principales des collocations : ***les collocations textuelles,*** qui sont reconnues comme une cooccurrence de deux ou plusieurs lexies au sein des textes courts ; ***les collocations psychologiques ou associatives*** se réfèrent aux connaissances qui ont attrait à la compétence linguistique et qui permet de dire ce qui est normal et ***les collocations statistiques*** qui rendent facile les calculs statistiques concernant la probabilité de trouver deux mots juxtaposées à l'intérieur d'un texte (98). Ces trois propriétés renvoient au caractère contextuel des collocations c'est-à-dire les mots associés créent le contexte et le sens de chaque composante change en fonction de la relation qu'elles entretiennent dans ce contexte. Cette association des mots trouve sa justification dans la déclaration de Firth :

> 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, collocates with *night.* This kind of mutuality may be parallelled in most languages

> and has resulted in similarities of poetic diction in literatures sharing common classical authors (196).

Quant à Cruse, il fournit une définition à deux volets : l'un textuel et l'autre qui met en lumière la propriété psychologique et associative de collocation : « The term collocation will be used to refer to sequences of lexical items which habitually co-occur, but which are nonetheless fully transparent in the sense that each lexical constituent is also a semantic constituent" (40). Sinclair loge dans la même enseigne que Cruse en déclarant : « Collocation is the co-occurrence of two or more words within a short space of each other" (170). Nous pouvons remarquer que, dans sa définition, Sinclair fait référence aux mots pleins, tout en mettant l'accent sur sa première définition : "Collocation in its purest sense ... recognises only the lexical co-occurence of words" (170). Cette deuxième définition de Sinclair s'écarte de la notion de la collocation grammaticale ou ce que certains linguistes appellent la colligation. Pourtant, il est difficile de mettre à l'écart la colligation vue son importance dans le langage parlé, surtout qu'elle constitue un phénomène exploitable pour l'apprentissage de la langue étrangère, dans la mesure où l'enseignement d'une langue ne se limite pas seulement à son aspect sémantico-lexical. Les exemples des colligations sont : *dépendre de, en face de, lors de, sous réserve, à l'insu de, dans l'espoir de, sans vergogne, en vrac, en guise de, etc.*

La deuxième partie de la définition de Cruse nous amène à l'aspect psychologique ou associatif de la collocation. De par sa valeur indéniable et par sa fréquence dans les discours, la collocation est imbibée de compétence linguistique et s'acquière inconsciemment par les natifs, comme nous l'avons déjà précisé. A mi-chemin entre les combinaisons restreintes et libres, les composantes de la collocation se plient facilement à l'analyse sémantique et syntaxique. L'exemple de Cruse

est le syntagme *heavy smoker* qui permet la variation *light* comme dans : *heavy smoker* dont *heavy* permet la variation avec *light*. En effet, ces syntagmes ne se traduisent pas par *fumeur lourd* mais plutôt par *fumeur invétéré.* Nous constatons ici aussi que 'heavy' perd son sens normal de « poids » ; son association avec la base lui donne le sens de *consommateur excessif*. Nous remarquons également que l'adjectif *heavy* peut se permuter avec un adverbe : *he is a heavy smoker : he smokes heavily.* La possibilité d'un teltransfert s'explique par le fait que la plupart des collocations adjectivales présentent des variantes adverbiales.

Inspiré par le concept avancé par Firth, Crystal explique le terme collocation par « habitual co-occurrence of individual lexical items » (199). Et à Lang de renchérir que la collocation est une « combinaison phraséologique de deux ou plusieurs mots dans laquelle les mots composants, quoique soumis à une contrainte lexicale, gardent encore leur autonomie de sens » (152). Selon Benson *et al,* la collocation, c'est « recurrent words combination », c'est une « combinaison arbitraire et imprévisible des mots » (vii), elles sont constituées de mots qui s'attirent l'un, l'autre. Dans leur dictionnaire, ces auteurs classent les collocations en deux groupes : la collocation grammaticale et la collocation lexicale.

i) **la collocation grammaticale :** il faut se rappeler que traditionnellement, il n'est pas d'habitude d'associer collocation et unités grammaticales car selon Dominique et al « la collocation est essentiellement, dans la pratique linguistique, une manifestation de solidarités lexicales, que la lexicologie – et non la grammaire – se doit de mettre en évidence » (65). Néanmoins, Benson et al présentent la collocation grammaticale comme étant composée d'un mot dominant – nom, adjectif ou verbe – suivi d'une préposition ou d'une structure grammaticale telle qu'une proposition infinitive ou une proposition relative.

Verbe + préposition : *s'abstenir de, statuer sur, recourir a, compter sur*

Nom + préposition : *sentiment envers, obligation envers,*

Adjectif + préposition : *capable de, opposable a, reconnaissant envers*

Firth aussi a parlé de collocation grammaticale qu'il a nommée colligation, pour identifier la relation mutuelle entre les catégories grammaticales : verbe + particule (3).

ii) **Les collocations lexicales** sont généralement constituées de deux composantes lexicales, d'importance plus ou moins égales, formées de noms, d'adjectifs ou d'adverbes (3).

Nom + verbe : *le tonnerre gronde, le risque surgit, les possibilités s'offrent, la colère monte*

Nom + adjectif *: désir ardent, beauté angélique, respiration saccadée, ami encombrant.*

Verbe + nom : *attirer attention, blanchir l'argent, sonner l'alarme, couper l'accès, rejeter un appel, brasser les idées, apporter sa pierre, rompre le silence.*

Glesthill (20), Williams (5) et Halliday (19) considèrent la collocation comme étant une conception concernant les schémas lexico-grammaticaux, rapporté par Gledhill et Frath (2). Pour ces linguistes, la collocation est une corrélation sémantique que l'on peut observer dans un contexte donné entre un lexème (un noyau) et ses partenaires lexicaux (ses collocateurs) ou grammaticaux (ses colligations). Il est à reconnaître dans cette approche que le phénomène collocationnel ne se réduit pas à une relation binaire entre deux éléments lexicaux, mais concerne également les schémas lexico-grammaticaux plus étendus dans lesquels ces lexèmes ont un rôle à jouer. Les collocations grammaticales sont des items que l'on retrouve dans les dictionnaires tandis que les collocations lexicales font une entrée timide dans des ouvrages de référence et

elles sont difficiles à repérer dans une concordance parce qu'elles se situent dans ce que Fontenelle a appelé « zone floue » (45).

Cependant, Tutin et Grossmann, cités par Deradra, réfutent le concept de la collocation grammaticale, et donnent une définition opératoire de la collocation en démontrant que :

- une collocation est l'association d'une lexie (mot simple et phrasème) **L** et d'un constituant **C** (généralement une lexie, mais parfois un syntagme), comme par exemple « *à couper au couteau* » dans la locution « *un brouillardà couper au couteau* », entraînant une relation syntaxique telle que :
    - **C** (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en occurrence avec **L** (la base).
    - Le sens **L** est habituel (240).

Frath et Gledhill décrivent la collocation sur deux attitudes : attitude descriptive et attitude syntaxique. La première attitude concerne les outils d'exploration textuelle montrant clairement que le voisinage des mots n'est pas aléatoire. Ils continuent dans leur définition en démontrant que la présence de tel mot augmente la probabilité de la présence de tel(s) autre(s) mot(s) au sein de ce qui constitue alors une collocation. Quant à la deuxième attitude, elle explique pourquoi les mots en préfèrent d'autres au sein d'entités polylexicales plus ou moins figées (20).

Tutin et Grossmann envisagent la collocation comme un phénomène qui met en jeu essentiellement des lexèmes et non des unités grammaticales et fonctionnelles. Le concept habituel de la collocation, avancé par Tutin et Grossmann est repris par Heid qui souligne : « collocation are combination of exactly two lexemes (of category noun, verb, adjective or

adverb), realising two concepts where the choice of one of them depends on (or : is restricted by) other » (228).

2.2. Définition de collocations à travers certains critères

Le phénomène de collocation n'étant pas facile à définir, la plupart des linguistes ont opté pour certains critères (Dubreil) ou condition (Williams) pour aboutir à une définition explicative.

2.2.1. Critère de Tutin et Grossmann

Tutin et Grossman sont d'avis que les critères définitoires sont des propriétés qui sont en parallèles avec des conditions nécessaires (9). Ces critères, vus par ces deux érudits, sont divisés en trois : le caractère binaire de la collocation, la dissymétrie de ses composantes et sa cooccurrence restreinte.

Le caractère binaire de la collocation : la majorité des linguistes définissent la collocation comme étant une combinaison de deux mots ou de deux lexies. La même conception se retrouve chez Mel'cuk qui utilise le terme d'« expression linguistique bipartite AB (23). Néanmoins, il est à noter que Sinclair n'aborde pas cette conception de bipartite de manière systématique. Selon lui, « collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other » (170).

Selon Williams, la collocation est une relation binaire entre deux mots (6). Puisque la collocation est un élément phraséologique difficile à définir, Firth la définit à travers des exemples, sa formule bien connue étant : « silly ass » (1951). On remarque que cet exemple de collocation est réalisé à partir d'une paire syntaxique adjectif + nom. Comme Firth, Cavalla aussi procède par une mesure explicative quand elle définit le phénomène plutôt à travers l'illustration des exemples (23) : *passer un examen, avancer une hypothèse.*

La composition de la collocation par plus de deux mots peut engendrer la décomposition de deux collocations distinctes. Exemple : *accepter un accord juteux* se décompose en *accepter un accord* et *accord juteux*. Mais, il faut noter que cette fusion n'est pas toujours réalisable. Par exemple, *prendre peur* et *peur bleue* ne permet pas d'avoir la composition *prendre une peur bleue*.

Lorsque la collocation est formée d'un syntagme, Tutin et Grossman la nomment « association des constituants » (10), par exemple : *fort comme un Turc*. *Fort* est un mot et *comme un turc* est un syntagme.

La dissymétrie des composants : parler de ce caractère de la collocation renvoie au critère définitoire de Hausmann (190) qui avance que la collocation serait une relation binaire, asymétrique entre deux lexèmes (une base et un collocatif). Exprimé autrement, la collocation est vue par Hausmann comme toute séquence textuelle constituée de deux lexèmes dont l'un, la base conserve son sens habituel, et l'autre, le collocatif dépendant de la base, revêt un sens nouveau. Et Hausmann continue :

> la base n'a pas besoin du collocatif …pour être clairement définie. Il en va autrement pour le collocatif qui ne réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base […] la base complète la définition du collocatif, alors que le collocatif se contente d'ajouter une qualité à une base en elle-même suffisamment définie (192).

Cette idée de collocation dissymétrique se retrouve également chez Mel'cuk qui, lui aussi reconnait la relation hiérarchisée qu'entretiennent les composants de la collocation et dont la base est sémantiquement autonome et garde sa signification habituelle, tandis que l'autre

composant, le collocatif est sélectionné en fonction de la base pour exprimer un sens donné (24). Exemple : *sale regard.* Dans cet exemple de collocation, le nom *regard* garde sa signification habituelle, cependant, la signification de l'adjectif *sale* a perdu son originalité et a pris un sens particulier du point de vue de son rapprochement lexical au nom *regard*.

La cooccurrence restreinte : le critère de la cooccurrence restreinte est un procédé linguistique qui complète le caractère dissymétrique de la collocation. En effet, si le premier critère parle de la base qui garde son sens original, le second critère s'intéresse au collocatif qui dépend de l'association base de façon irrégulière et/ou contrainte. Autrement dit, le critère de la cooccurrence restreinte tient de l'association de deux termes fortement liés l'un à l'autre par une contrainte de rapprochement, ou, selon Mel'cuk et Hausmann cité par Tutin et Grosmann, le choix du constituant collocatif est déterminé par l'élément de base (12). L'explication de Mel'cuk est bien illustrée par l'exemple qu'il fournit : *café noir*

En effet, le français se réfère au *café noir* comme un café sans produit laitier, donc c'est *café noir* où l'adjectif ''noir'' a perdu son sens original qui marque une certaine couleur, pour signifier ''sans produit laitier'' ; cependant, aucune indication dans le dictionnaire ne montre que ''noir'' signifie ''sans lait''. Ainsi Mel'čuk continue dans son analyse en exprimant que le thé sans lait ne peut être appelé ''thé noir'', il faut plutôt dire *thé nature* (23). La combinaison des termes ''café et nature'' n'assure pas la collocabilité, du fait que les unités lexicales utilisées ne s'attirent pas l'une l'autre, ne montrant aucune indice d'association lexicale.

2.2.2. Critère définitoire de Cebalos-Escalero

Cebalos-Escalero définit la collocation sous trois critères suivants :

1) La collocation, c'est l'association lexicale de mots qui forme un sens. Elle se manifeste par la combinaison de deux mots qui s'attirent. Cependant, il est à noter que l'un des éléments de la collocation garde son sens habituel tandis que l'autre conserve un sens collocatif. Par exemple, le mot *bleue* qui dans cette collocation a un sens de ''très vive'' ; (*une peur bleue* : une peur très vive). Dans cet exemple, le mot ''bleue'' a totalement perdu son sens original de couleur. Nous assistons ici au cas de la collocation où la métaphore est très forte. Il existe cependant des collocations où la métaphore est moins forte. Par exemple, dans *tirer au clair*, on ne se réfère pas au sens étymologique de *tirer* qui signifie *pousser vers soi*.
2) Le deuxième point culminant de la collocation c'est que, malgré son caractère moins figé, elle n'est pas totalement libre : le collocatif se combine parfaitement avec la base d'où, il n'accepte pas la permutation avec d'autres lexies. Par exemple, on peut dire *tirer au sort* et non pas *pousser au sort* ; *faire attention* et non pas *fabriquer attention* ; *peur bleue* et non pas *terreur bleue*.

   En revanche, la permutation avec d'autres lexies reste parfois possible. Par exemple : *émettre/avancer une hypothèse* ; *essuyer/subir un revers*. Selon Leeman (2005), pour des raisons sémantiques, il faut se garder de découper des unités linguistiques sans tenir compte de leur partie de discours ; c'est-à-dire qu'une collocation verbale sera traitée comme un verbe ainsi qu'une collocation nominale sera traitée comme un nom.
3) Le troisième critère que nous retiendrons est celui de l'insertion possible d'éléments entre les deux composantes essentielles : *vendre au rabais* ou *vendre souvent au rabais.* L'insertion de l'adverbe n'embrouille pas souvent le sens du collocatif. Ce constat permet de conclure que l'insertion serait plus facile avec les collocations où les éléments sont

permutables ; autrement dit, là où la métaphore n'a pas une valeur très forte, et donc, là où le figement n'est pas encore fixe, l'insertion ne porte pas atteinte à la signification de l'expression. Mais, l'insertion parait impossible dans les éléments où la métaphore a une valeur très élevée (on ne dira pas *une peur très bleue* mais on dira plutôt *une peur bleue*). Cette affirmation nous mène à distinguer des collocations plus figées que d'autres (7).

Le constat de Liang ne s'éloigne pas de celui de Cebalos-Escalero qui postule que la collocation se distingue de l'expression figée sur trois plans : l'autonomie des constituants, leur inaltérabilité sémantique et la substitution possible du collocatif (153). L'autonomie des collocations se caractérise par le fait qu'elles conservent leur fonction grammaticale. Elles peuvent être manipulées sur le plan syntaxique, comme dans les exemples de Liang (*rédiger une dissertation et la dissertation a été rédigée*). Des mots peuvent être insérés entre les composants (*rédiger d'ici le mois prochain la meilleure dissertation*) (153).

2.2.3 Critère de Williams

Les collocations sont le produit d'un procédé dynamique de la production langagière et elles s'institutionnalisent, vu leur usage, dans un environnement langagier donné. Considérant cette acception universelle, force nous est de considérer les quatre caractéristiques proposées par Williams (78) dans sa définition de la collocation. Les collocations sont soumises à ces différentes conditions :

i) ***Habituels*** (habitual) : la première condition est celle proposée par Firth (181) à savoir "collocation of given words are statements of the habitual or customary places of that word in collocational order." Certains mots s'associent en formant des groupes habituels que les locuteurs natifs utilisent intuitivement : *peur bleue, rendre visite,*

aimer à la folie, prêter attention, vendre à perte, faire le sourd, lâcher prise, tirer profit.

ii) ***Collocation significative*** (significant collocation) : selon Sinclair (150), ce genre de collocation se réfère aux collocations régulières que forment deux éléments, de sorte qu'ils se lient plus souvent que leurs fréquences respectives et détectables en fonction de la largeur du texte.

iii) ***Lexicalement transparente*** : ceci se réfère exclusivement à la collocation lexicale. Dans ce contexte, la grande différence entre la collocation et l'idiome réside dans le fait que, si la première est transparente, il est difficile de discerner le sens du dernier. Ainsi, dans l'exemple que donne Williams, *kick the bucket* est opaque alors que *heavy drinker* a un sens transparent. Cette observation rejoint l'idée de Hernandez, à savoir que « les collocations sont des groupements qui se situent à mi-chemin entre, d'un côté, les phrases ou les syntagmes libres et de l'autre, les expressions totalement figées » (70).

iv) ***Grammaticalement bien formé*** : ceci est une théorie venant du lexicographe Kjellmer, lorsqu'il a eu besoin de décrire des unités collocationnelles de manière cohérente. La collocation étant une récurrence syntagmatique, elle peut être décrite en termes syntaxiques, mais ceci n'est pas une condition.

2.2.4. Critère de Mel'čuk

Comme nous l'avons mentionné plus tôt**,** chez Mel'čuk, le terme d'expression linguistique bipartite AB se base sur des principes de la lexicologie explicative et combinatoire. La collocation est ainsi définie comme étant constituée d'une base A choisie librement par les locuteurs d'une langue donnée en fonction du sens qu'il veut exprimer et d'un collocatif B choisi

pour exprimer un sens donné en fonction de la base. Pour ce linguiste, la collocation est vue comme un type d' « énoncé multi-lexemique non-libre » (130). L'autre propriété définitoire de Mel'čuk est de considérer la collocation comme un phrasème à deux volets :

- ***un phrasème lexical compositionnel*** : ce concept est soutenu par l'exemple de Bally : *gravement malade* mais *grièvement blessé*. D'autres expressions collocatives revêtent une forme syntagmatique : *porter accusation* (*contre quelqu'un*), *faire allusion* (*à quelqu'un*), *salve d'applaudissement* mais *vague de violence* (70).
- ***un phrasème lexical semi-contraint :*** dans la mesure où une de ses composantes est sélectionnée librement par le locuteur juste pour son sens tandis que l'autre composant doit être choisi en fonction du sens à exprimer et de la première composante : *nuit blanche, adieu déchirant, boire cul sec* (boire d'un trait).

Pour mieux comprendre le phénomène de collocation, il s'avère nécessaire de le comparer aux autres types de phrasèmes tout en les classant selon des critères observables. Mel'čuk classe les collocations selon un croisement de deux critères : l'un, le critère de type sémantico-lexical est relatif à la nature des contraintes de sélection et l'autre critère relatif au degré de compositionnalité du phrasème qui peut être soit compositionnel, soit non-compositionnel.
Pour illustrer ces deux critères, utilisons le tableau de Mel'čuk.

Tableau 1 : classement de collocation à deux critères de croisement.

	Non-compositionnalité	Compositionnels
Lexicales	Locutions	Collocations

Sémantico-lexicales	Impossible (n'existe pas)	Clichés

Mel'čuk (134)

Ce tableau illustre les trois classes majeures de phrasème comme le présente Mel'čuk. Cette typologie aide Mel'čuk à définir la collocation comme étant « un phénomène lexical compositionnel » (134). Cette définition renseigne clairement sur la place particulière des collocations par rapport au critère de sélection et par rapport au critère de compositionnalité. Si nous revenons au critère de la sélection, il est évident que les deux mots qui composent la collocation sont sélectionnés par des motivations essentiellement lexicales. L'un des mots appelé base ou mot-clef est choisi librement et garde son sens primitif. En revanche, l'autre mot est choisi « en fonction du sens à exprimer et de la première composante », il est appelé collocatif (138). La collocation est un phénomène qui entretient des relations base-collocatif. Cela nous fait reconnaitre que la sélection du collocatif se produit de manière contrainte et subordonnée à la base qui est sélectionnée selon un plus grand degré de liberté.

2.2.5. Théorie de Hausmann

Linguiste et lexicographe allemand, Hausmann s'intéresse depuis longtemps à la description des expressions de la langue française. Hausmann remet en question l'idéologie des contextualistes, celle de la consignation des collocations d'une langue dans un dictionnaire, lors d'un colloque présenté en 1979 à la Faculté des Lettres modernes de l'Université de Strasbourg, intitulé *Un dictionnaire des collocations est-il possible ?* Pour lui, les analyses auxquelles sont soumises les collocations sont trop nombreuses pour mériter la construction d'un dictionnaire. Ainsi, sa théorie se définie par deux caractéristiques principales de la collocation :

- la collocation n'est pas seulement une combinaison de deux unités lexicales ; elles sont avant tout une combinaison contrainte. Ces unités lexicales sont associées de façon conventionnelle sans que ne puisse intervenir la créativité des locuteurs. Orliac rappelle : « Pour Hausmann, c'est la nature essentielle, arbitraire du lien collocationnel qui permet de distinguer la collocation des autres combinaisons de la langue » (25).
- la collocation est aussi une combinaison orientée, c'est-à-dire que l'une des constituantes de la collocation est appelée *la base* de la collocation et l'autre *le collocatif*. La base est sélectionnée librement tandis que le collocatif est choisi en fonction de la base et du sens que leur combinaison projette.

En effet, dans la collocation *célibataire endurci*, le signifié de la base (*célibataire*) est autonome. La base n'a pas besoin du collocatif (*endurci*) pour être clairement définie, Il en va tout autrement pour le collocatif qui ne réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base (*célibataire, pécheur, âme*, etc.) (Hausmann, 191).

Il est à constater que la place consacrée aux collocations dans des dictionnaires de langues tel que le *Petit Robert* est étroite si bien qu'ils ne donnent pas lieu de les y repérer facilement car les collocations se repèrent sous les collocatifs, c'est-à-dire qu'on trouve les collocations dans les articles consacrés aux collocatifs et non dans ceux des bases. Ceci s'explique dans l'exemple fourni par Hausmann et repris par Orliac (25) : dans le *Petit Robert*, les collocations *parfum léger, taille légère, bruit léger* ou *blessure légère* figurent toutes sous l'article « LEGER » et non sous le nom correspondant. Hausmann propose à cet égard un dictionnaire de langue qui mettra en relief le côté contraint des collocations et qui sera conçu pour les apprenants ayant besoin d'enrichir leur patrimoine linguistique. La base nominale française est prise comme tremplin dans cette considération collocative, tout en faisant entrer les constructions base + verbe, verbe +

base, verbe + préposition + base, adjectif + base + adjectif et nom + préposition +base. Cette théorie s'illustre dans l'article de « DOUTE » élaboré par Hausmann. Il est à noter que N représente l'article « DOUTE » dans les exemples ci-dessous.

1) [N+V] NAITRE, EXISTER : naitre, surgir, m'envahit, plane, subsiste, persiste ; DISPARAITRE : s'évanouir, s'envoler
2) [V+N] AVOIR : avoir, concevoir, éprouver, il me vient des doutes ; FAIRE NAITRE : inspirer ; EXPRIMER : émettre, formuler ; FAIRE DISPARAITRE : lever, écarter, éclaircir, dissiper, balayer.
3) [V+prép +N] (être) assailli de doute, rongé de doute, tourmenté par le doute, laisser dans le doute, mettre, révoquer en doute.
4) [a+N+a] légers-, - affreux, subits, persistants, bien fondés.
5) [N+prép+N] le supplice du doute

La théorie de Hausmann est illustrée dans le tableau ci-dessous.

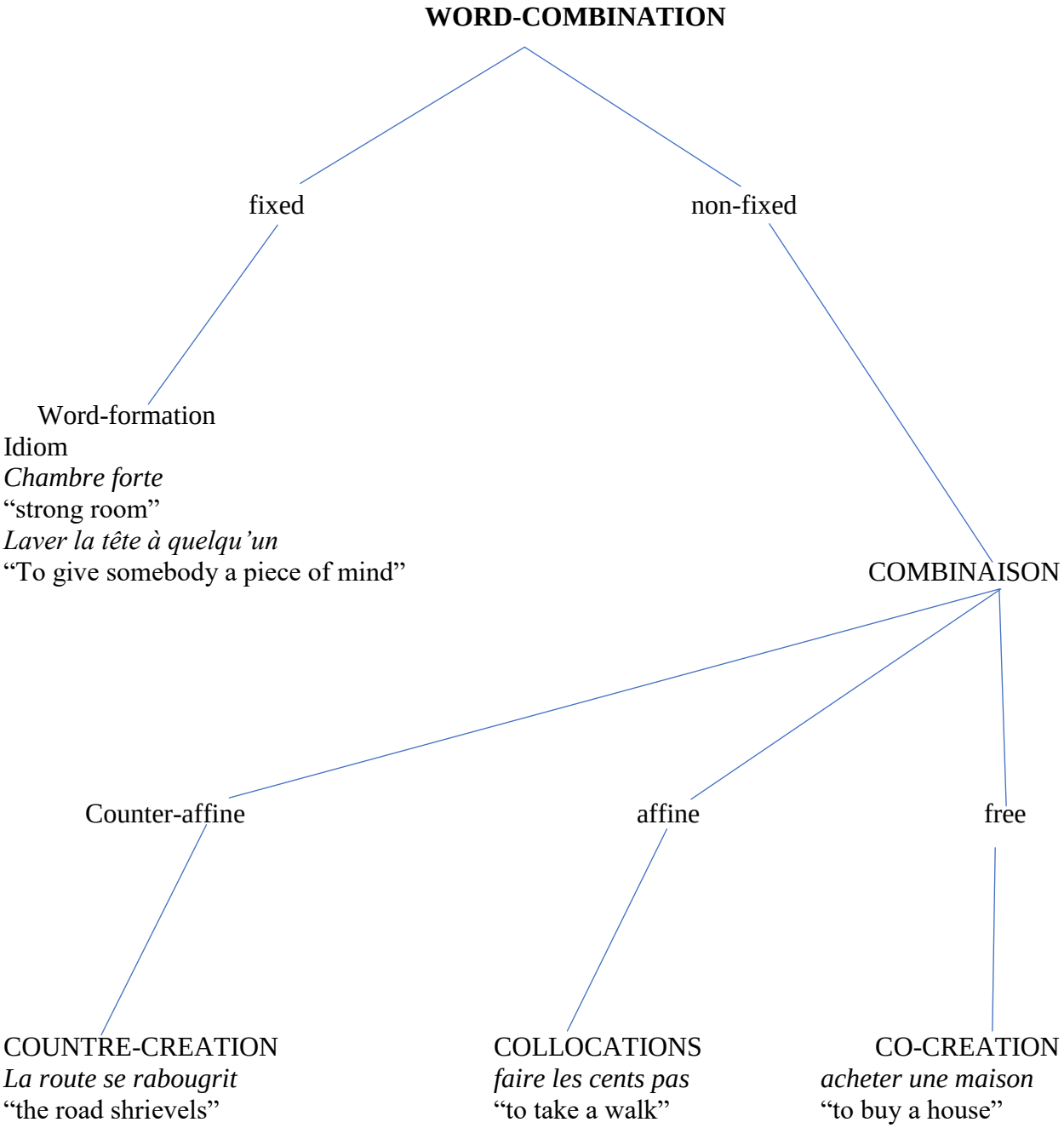


Fig.1 : théorie de Haussmann (1984)

Mroue (120

Les collocations étant des éléments de syntagme non figés, elles sont considérées par Hausmann comme une combinaison dont les composantes gardent une relation d'affinité entre elles. Pour Hausmann, bien que les collocations soient transparentes, elles n'en restent pas moins imprédictibles.

2.2.6. Théorie de *Lexical priming* de Hoey

Selon la théorie de Hoey, l'emploi d'un mot ou d'une séquence de mots est lié à des associations sémantiques (*semantic associations*) « préactivées ou amorcées qui repose sur le savoir linguistique de chaque locuteur » (43). En plus Hoey (43) considère que les unités lexicales sont activées en fonction de leur préférence ou aversion pour certaines fonctions ou environnements grammaticaux, ce qu'il appelle « des colligations ». Pour mieux expliquer le choix pour cette théorie, Novakova et al donnent l'exemple de collocation attachée au domaine de la lexie d'affect (en rapport avec la lexie des émotions) en ces termes :

> Nous faisons l'hypothèse que les associations entre base (ou mot pivot) et collocatif (par ex. *manifester sa surprise, comble d'amertume, très contrarié*), qui expriment des dimensions sémantiques comme l'intensité, l'aspect, la causativité, ou la manifestation de l'émotion, ont des préférences pour des positions et, de là, pour des fonctions syntaxiques spécifiques (épithète, complément du nom ou du verbe, modifieur du verbe, etc. (12).

C'est une méthode qui permet d'établir des relations de proximité distributionnelle et sémantique entre les bases et leurs collocatifs.

2.2.7. Essaie définitoire de Touvier

Touvier fait état d'un autre type de collocations qu'il importe de mentionner dans cette étude car elles sont pertinentes dans la communication et motivantes pour l'apprentissage des langues étrangères. Ce sont des expressions qui se comportent comme des collocations à cause des traits communs qu'elles partagent et que Touvier nomme des « matrices collocationnelles » et qu'elle définit comme étant « des constructions calquées sur le même moule syntaxico-sémantique que les collocations » (15). Selon les exemples de Touvier les matrices collocationnelles sont les suivantes : ‘*’le tronc de l'arbre’’*, ‘*’un manteau de laine*’’, *une saloperie de maladie*’’, ‘’*un tas de problèmes’’*, ‘*’un brin de fantaisie’’*, ‘’ *une pointe d'humour*’’, ‘*’une voix de velours’’,* ect. Les exemples fournis par Gross à propos des matrices collocationnelles sont les suivants : ‘*’Un luxe de détails’’*, ‘*’un monument d'idioties’’, une kyriellede plaintes’’*, ‘*’un tapisde feuilles* ‘’, ‘*’un trésor de patience’’.*

Comme Touvier, Mel'čuk propose d'autres exemples de diverses formes que l'on peut rencontrer dans les discours : ‘’*grièvement blessé*’’, ‘’*faire allusion à*’’, ‘’*salve d'applaudissement’’*, ‘*’vague de violence’’* (138).

2.3.Caractéristiques des collocations

Les collocations ont plusieurs caractéristiques, allant de l'opacité à la compositionnalité, jusqu'aux autres natures que nous allons bientôt étudier.

2.3.1. Critère de transparence des collocations

La collocation est dite transparente lorsque le sens du collocatif est facilement compréhensif et interprétable du fait de sa prédictibilité. Le critère de transparence renvoie au non-figement sémantique de la collocation. Un locuteur non-natif comprendrait facilement le sens de certaines collocations dans leur totalité même s'il lui est impossible de produire des expressions collocationnelles en l'absence de mémorisation préalable. Les expressions *faim de loup, célibataire endurci, séance tenante, rompre le silence* font partie de ce type. Il est évident que ces unités n'entravent pas la compréhension de l'étudiant étranger apprenant le français puisqu'elles sont plus ou moins transparentes, donc le sens de ces expressions collocationnelles est compositionnel car leur décodage ne pose pas de problème. Par exemple, le sens de *rompre lesilence* c'est « mettre fin au silence ». Donc, l'étranger n'aura pas de difficulté pour comprendre le sens, pourvu qu'il connaisse, au préalable le sens de ''rompre''.

2.3.2. Caractéristiques de collocations selon Tutin et Grosmann

La notion de compositionnalité présente les collocations comme ayant un sens généralement transparent donc compositionnel bien que quelque fois l'on rencontre certaines collocations que Tutin et Grossmann classifient dans la catégorie de l'opacité (22). Tutin et Grosmann présentent la collocation dans ses différents degrés de compositionalité. Les différents degrés de compositionnalité des collocations, tels que nous les présentent Tutin et Grossmann, engendre trois types de collocations variables sur l'axe de la compositionnalité :

i) ***Les collocations opaques*** se caractérisant par un faible degré de compositionnalité du fait que le collocatif véhicule un sens inhabituel et transformé sur le plan sémantique.

Une collocation est dite opaque lorsque l'un des termes revêt un sens inhabituel et difficile à déchiffrer surtout pour les locuteurs étrangers. Ainsi, dans l'exemple ‘*’colère bleue’’* de Tutin et Grossmann, le collocatif adjectival perd sa nature catégorielle d'adjectif de couleur pour revêtir le sens d'intensité de la colère. Le sens du collocatif est si éloigné de son sens original qu'il est ressenti comme un cryptique.

ii) ***Les collocations transparentes*** de nature forcement compositionnelle. La signification de cette catégorie de collocations est facilement interprétable. Au sein de cette collocation, le collocatif est relativement transparent, néanmoins, il reste difficilement prédictible, ce qui revient à dire que le sens est très accessible mais il n'en reste pas moins que l'expression produite est formulée de manière idiomatique. Dans les exemples fournis par Tutin et Gross ‘*’faim de loup’’*, ‘*’brouillard à couper aucouteau*’’, le sens est transparent mais la combinaison des constituants de la collocation résulte d'un processus de choix de mots singuliers non prédictibles et fortement idiomatiques (22).

iii) ***Les collocations régulières*** : elles véhiculent un sens tout autant transparent et compositionnel que les collocations transparentes. Toutefois, les collocations régulières présentent un trait sémantique supplémentaire qui les différencie bien des collocations transparentes. En effet, au sein des collocations régulières, le collocatif apparait comme sémantiquement très générique : ‘*’année bissextile’’*, ‘’*grandetristesse*’’. (Exemple tirés de Touvier, 12).

Ces types de collocations comme nous venons de les présenter aideront à établir un parallélisme entre la collocation yoruba et la collocation française et par ricochet, comprendre mieux l'esquisse des collocations yoruba que nous allons entamer dans les pages à venir.

2.3.3. Collocation à nature dynamique :

Dubreil, Grossmann et Tutin, Williams et certains autres sont d'avis que les collocations ont une nature dynamique parce qu'elles parsèment les discours quotidiens que produisent les usagers natifs d'une langue donnée. Elles sont présentes dans tous les registres de langues, ce qui témoigne leur appartenance aux phénomènes sociolinguistiques de la langue. Bien que leurs structures diffèrent d'une langue à une autre, elles constituent un phénomène indispensable dans toutes les langues données. Par exemple, en anglais on dit, *to take a step* (prendre un pas), tandis qu'en français on le fait (*faire un pas*) ; *la pluie est forte* en français mais lourde en anglais *heavy rain ;* on fait un rêve en français mais on rêve un rêve en yoruba *la ala*.

2.3.4. Collocation à nature libre-figée :

Les collocations constituent une thématique très importante dans les phénomènes de combinatoires lexicales. La combinatoire libre et la combinatoire figée sont deux principes qui conditionnent le fonctionnement des langues. Les collocations vacillent entre libres et figées. Cette idée de l'existence de stade intermédiaire entre les combinatoires figées et libres remonte chez Bally sous le terme de « *séries phraséologiques »* (66). On retrouve chez Gross que les expressions figées représentent en règle générale la même combinatoire que les phrases libres. Cela se justifie dans les exemples suivants :

a) *Paul a vendu sa voiture à son frère*. (libre) NVNPrépN

b) *Paul a vendu son âme au diable*. (figée) NVNPrépN (96).

Nous remarquons que dans la première phrase, considérée comme phrase libre, le verbe est accompagné de plusieurs arguments d'une part et d'autre part, toutes les structures possibles pour la phrase libre sont représentées dans la deuxième phrase qui est la phrase figée. Ce double parallélisme justifie la théorie de Gross.

Considérons par exemple les phrases suivantes :

a) *Les dés sont pipés*
b) *Paul saute du coq à l'âne*
c) *On connaît la chanson*

Dans ces phrases, l'élément figé s'infiltre dans toutes les positions syntaxiques.

Du point de vue sémantique, il est à noter que les expressions figées s'apparentent aux mots simples sur le plan des relations de synonymie, d'antonymie, d'homonymie etc. qu'elles entretiennent. Ainsi, les expressions suivantes signifient toutes *être déprimée.*

a) *Avoir le moral en bas*
b) *Avoir l'âme en peine*
c) *Ne pas être dans ses assiettes*

Les experts (comme Gross 98 ; Haussmann 1057 ; Klein 207) considèrent le figement comme inhérent au langage naturel sur le plan cognitif et qu'il constitue un phénomène central de la langue au sens qualitatif et au sens quantitatif. Argument qui s'explique par la routinisation des séquences collocationnelles. Autrement dit, l'apparition des unités collocationnelles quotidiennement dans des énoncés les rend automatique et monolithique (76) comme le suggère Lamiroy d'où, les mots qui forment les locutions figées perdent leur sens premier une fois en

contact avec les autres mots et l'on finit par considérer l'ensemble comme une seule unité linguistique.

Lamiroy remarque que le figement est un phénomène factoriel et complexe de par les caractéristiques qu'il ressort, notamment la non-actualisation d'un élément, par exemple *faire le plongeon* ; la non-référencialité d'un élément, par exemple *prendre son pli* ; au sens de s'habituer, il y a aréférencialité du mot *pli* ; la difficulté de traduire dans l'exemple *to foot the bill* qui veut dire *payer la facture* et non pas *donner un coup de pied à la facture* (76).

Lamiroy attire l'attention sur les trois propriétés qui caractérisent le phénomène de figement : la non-compositionnalité du sens (aspect sémantique), la non-subtituabilité paradigmatique (aspect lexical) et la non-modificabilité (aspect morphosyntaxique). Ces trois caractéristiques s'illustrent dans les exemples suivants :

Couper le souffle à quelqu'un qui signifie (étonner vivement).

- Cette signification n'englobe pas l'ensemble des éléments qui regroupent cet énoncé.
- Ensuite, on ne peut remplacer *le souffle* par *respiration,* ni *couper* par *trancher*. Les deux mots *souffle* et *respiration* ne peuvent être substitués par d'autres éléments du même paradigme, ce que Gross appelle rupture paradigmatique (96).
- La morphosyntaxe est fixe car le mot *souffle* ne peut être transformé au pluriel.

Nous avons donc *son discours m'a coupé le souffle*.

Les trois caractéristiques mentionnées ci-haut nous empêchent d'avoir les énoncés ci-dessous :

- **Il m'a tranché la respiration*
- **Il m'a coupé les souffles*

Les experts (comme Merji 206, Gross 96, Lamiroy76), tout comme Mel'cuk (95) et bien d'autres sont unanimes sur l'aspect graduel du figement, s'illustrant par trois degrés de figement qui forment un continuum, partant d'un sens non- opaque pour aboutir à un sens opaque, en passant par des structures semi-figées selon la modélisation suivante :

- Moins figée — figée
- Moins opaque — opaque
- Moins liée à la situation d'énonciation — liée à la situation d'énonciation

2.3.5. Nature arbitraire des collocations

Selon le lexicologue Benson, "collocation should be defined as not just reccurrent words combinations but as arbitrary words combinations » (3). Cette définition stipule que la plupart des mots, aussi simples qu'ils paraissent ne sont pas tous traduisibles littéralement d'une langue à une autre. Ceci se reflète dans la combinaison nom-adjectif *pluie forte/ heavy rain ; circulation intense/heavy traffic ;* aussi bien que dans l'exemple verbe-nom *faire un rêve*/*have a dream* ; *enfreindre la loi*/*to break the law*. Ce phénomène fait dire à Haussmann que « tout est idiomatique dans la langue » (1015).Tutin et Grossmannsoutiennent que le critère de l'arbitraire qualifie la non-prédictibilité de l'association lexicale en démontrant que si *torrentielle* peut en effet apparaitre en cooccurrence avec *pluie,* cela parait nettement moins naturel avec **précipitations torrentielles*. Cela est encore plus manifeste pour les collocations imagées du types *appétit d'ogre* ou *faim de loup* (vs **appétit de loup* ou **faim d'ogre*) (9).

D'après Bossé-Andrieu et Mareschal, « le lien qui unit les éléments d'une combinaison est en grande partie arbitraire et capricieuse » (164). En effet, la collocation est un phénomène qui se

manifeste le plus souvent par l'arbitrariété linguistique, c'est ainsi que les langues différentes font des choix différents pour créer la collocation, du fait que chaque langue est dotée de ses propres expressions imagées et idiomatiques ; chaque langue découpe la réalité selon sa manière de percevoir le monde. Par exemple, si en anglais on dit *in a nutshell*, pour résumer une affaire, on ne saurait le rendre par **dans une coquille de noix* en français mais plutôt *en un mot, en résumé* ou encore *bref,* ce qui en yoruba est produit par *nișókí*. De même, *pay attention* ne fonctionnera pas bien si on le rend par ''payer attention'' car en français, on *prête attention,* tandis qu'en yoruba il faut ''étaler l'oreille par terre'' (tẹ eti si ilẹ qui se contraste par *tẹtí sílẹ*). Il en va de même pour l'expression (au figuré) *at the end of the day* en anglais qui n'a rien à avoir avec « à la fin de la journée » mais qui signifie plutôt *en fin de compte, en somme* ou *finalement*. Pas plus qu'on dirait en français ''il s'est cogné au sceau'' pour *he kicked the bucket* ; on dirait plutôt *il a cassé la pipe* et en yoruba, *ó tá térù n pà* pour signifier ''il est mort''. Nous remarquons que le contenu informationnel des collocations produit ci-dessus ne change pas par rapports aux différentes langues dans lesquelles elles apparaissent, même si dans chaque langue, le composant sélectionne différemment son collocatif, en respectant la convention linguistique établie. Dubreil confirme ce fait en disant que : « d'une langue à l'autre, les bases ne sélectionnent pas les mêmes collocatifs » (8).

Toutefois, au cours des conversations, les apprenants du français langue étrangère ont l'habitude d'insérer dans la langue parlée des images propres à leur langue maternelle ou à l'anglais, soit parce que l'expression correcte en français n'existe pas dans leur répertoire linguistique, soit parce qu'ils ont la paresse de chercher l'expression appropriée. Par exemple, lors d'une recherche menée par Lawal sur « An Applied-Linguistic Study of some Bilingual Discussions », il a observé que les apprenants de français avaient recours à leur langue maternelle là où

l'expression en français leur manquait. Lawal les a surpris dire *o ma t'ọjọ mẹta* là où il fallait dire *ça fait belles lurettes* en français ou *it's quite an age* en anglais (14). Ce procédé porte plutôt atteinte à la langue cible au lieu de l'enrichir. Le critère de l'arbitraire permet souvent de mettre à jour la situation socio-culturelle des langues.

Les traducteurs s'intéressent beaucoup à la nature arbitraire de la collocation du fait que le passage d'une langue à une autre permet d'observer l'arbitraire inhérente à la collocation. Si la collocation est prévisible pour un locuteur natif, elle ne l'est pas pour un locuteur non-natif apprenant la langue. Par exemple, l'apprenantanglophone qui étudie le français sera confus devant l'adjectif « tourné » dans la combinaison collocationnelle *lait tourné.* Il lui sera difficile de comprendre pourquoi le lait « tourné » n'est pas *lait aigre*. Il y va de même pour l'adjectif « massacrante » qui s'utilise pour qualifier le nom « humeur » dont *humeur massacrante* pour signifier « mauvaise humeur » alors qu'en anglais on aurait « *to be in a sour mood* ». Parallèlement, si en anglais nous avons « *heavy rain* », son équivalence en français est « *pluie torrentielle* » ou « *pluie forte* » et non pas « *pluie lourde* ». L'exemple de Mel'čuk sur la base ''dent'' donne plus de clarification à ce critère d'arbitraire : en français on peut *brosser* ou *laver les dents*, en anglais, on doit les *brosser*, ''brush the teeth'', en serbe on les *brosse* tandis qu'en russe on doit les *nettoyer* (7). Cependant, en yoruba on les lave *fọ éyín*.

La nature de l'arbitraire se prononce plus fortement dans le domaine de figement. Ainsi, Rey reconnaît à ce propos que « le langage crée ses effets au moyen de choix subtiles parmi des possibilités mille fois plus grandes » (x-xi). Les collocations sont donc des cooccurrences arbitraires, et pour son efficacité dans l'apprentissage, l'enseignant doit retenir qu'elles sont répétitives. Le critère arbitraire dévoile sa restriction. Benson et Kjellmer, y ajoutent des restrictions grammaticales en insistant sur le fait que les syntagmes soient "correctement formés"

(163). Ce point de vue impose la distinction entre la combinaison libre et la combinaison restreinte des collocations. Il faut donc reconnaitre la différence entre les expressions collocationnelles et les expressions qui ne le sont. Par exemple, il ne faudrait pas prendre pour expression collocationnelle des cooccurrences fréquentes comme *aller en promenade* par rapport à *aller à pied* qui est une vraie collocation. D'ailleurs, Sinclair le précise clairement dans ces termes : "there exist a very large number of well-formed sentences which do not seem natural to a sensitive native speaker; therefore these sentences must violate some restrictions which are not among the criteria for well-formedness" (203).

2.3.6. Nature culturelle des collocations

La culture est un facteur que l'on ne peut pas ignorer quand on parle de collocations car leur signification dépend de leur attachement culturel. Les collocations sont des expressions conventionnelles présentes dans tous les types de discours. Leur construction se fait à partir des lexies préexistantes dans une toile de fond linguistique que possède toute langue donnée ; sa combinaison dépend de l'acception d'une communauté linguistique, selon la culture. Elles posent des problèmes culturels et sociolinguistiques lorsque l'on essaie de les transposer d'une langue à une autre. Les cooccurrences des mots comme les collocations donnent une image claire des habitudes linguistiques dans une situation communicative. Il existe inévitablement des formules de langue pour exprimer les problèmes, les sentiments et tout ce qui importe dans la vie d'un individu, mais c'est la manière de les exprimer qui diffère d'une langue à une autre et éventuellement d'une culture à une autre. La culture, c'est aussi la manière de vivre, de penser d'une communauté linguistique donnée et les évènements qui sont essentiellement inhérents à une communauté utilisant une langue spécifique pour exprimer leurs besoins. Elle inclut les faits,

les dires, les comportements, les sentiments... Wierzbicka, cités par Bragina avance que « cultural meaning can be defined as the result of constitutions of culture-specific configurations of elementary language meanings which provide clues to culture specific ways of thinking » (199). Quand à Quinn et Holland, cités par Kachru, ils perçoivent la culture comme étant « a shared knowledge, that is, what people must know in order to act as they do, make the things they make, and interpret their experience in the distinctive way they do » (173). Et à Kachru d'ajouter sur la même onde d'idée que les gens d'une même communauté linguistique et culturelle trouvent facile de se comprendre et de s'accepter mutuellement. A cet égard, il n'est pas difficile de comprendre que seul un minimum de communication restreinte peut être possible en dehors d'une même langue partagée. Ainsi, en raison de leur aspect culturellement marqué, les collocations, dans tous les types de discours, dessinent l'angle sous lequel l'être humain perçoit le monde. Par exemple, sur le plan culinaire, la collocation *bread and butter* serait inappropriée en français si l'on le rendait par ''pain et beurre'' ou bien même ''pain beurré''. Le français dira simplement *tartine beurrée*. Cette collocation ne peut être traduite littéralement en yoruba car cette spécificité culinaire n'existe pas dans cette langue. Il se pourrait qu'il y ait *ẹkọ atí mọ-ín mọ-ín* ou *ẹkọ atí àkàrà* (bouillie et galettes de haricots), calquée sur le repas qui constitue le petit-déjeuner chez le Yoruba. Mais cette collocation yoruba ne serait pas aussi stable que son équivalence en français et en anglais. Un autre aspect culinaire, *bon appétit* et *enjoy your meal* sont des expressions qui expriment le souhait de bien manger dans les deux langues respectives. Et les réponses attendues sont tout simplement *merci* et *thank you*. En yoruba tout une autre image se présente dans le même contexte, car dans cette langue, la situation socioculturelle exige qu'on invite à manger plutôt que de souhaiter tout simplement la dégustation du repas. Cette invitation peut se faire en utilisant une collocation à nature libre *ẹ wá*

jẹ ún ou à nature restreinte *ẹ bá mí ire.* La réponse est aussi exprimée par une collocation libre *ẹ ṣeun* (merci) ou plus idiomatique *yoó gbá íbí ire* qui signifie littéralement (ça - la nourriture – passera par un chemin favorable).

Dans plusieurs domaines socioculturels, nous remarquons que les deux langues utilisent différentes collocations pour exprimer les mêmes idées. Par exemple, dans le domaine de la vie à la maison, il y aurait une déformation de l'intension expressive si un apprenant disait « un enfant est comme une viande de torture » pour exprimer *têtu commeune mule,* ce qui est une traduction littérale de son équivalence yoruba, *ẹrán ìyà* ; ce qui veut dire qu'il ne se corrige jamais, malgré les punitions corporelles qu'on lui afflige. Ajoutons l'exemple fourni par Cavalla : *Let's have a drink* en anglais, donnera *allons prendre un verre* en français. Cette auteure remarque que ces expressions ne sont pas facilement traduisibles d'une langue à une autre (3). Ces différences collocationnelles sont le reflet des différences culturelles d'une communauté à une autre ; à ce sujet, Newmark définit la culture comme « the way of life and its manisfestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression » (142). Cela nous fait ajouter que ce mode de vie inclut la manière de penser, de s'exprimer, de faire – le comportement et les sentiments des membres de cette communauté.

Nous ne pouvons pas conclure cette dimension culturelle sans faire allusion au vocabulaire des parties du corps, à partir duquel dérive une kyrielle de collocations des émotions, des sentiments, des affections, pour ne mentionner que celles-là. A cet égard, Fakinlede reconnait que dans la langue yoruba, la plupart des parties du corps sont utilisées pour exprimer des situations psychologiques et émotionnelles. Les yeux, la tête, les pieds, l'estomac, le cou, les bras, la bouche, l'oreille, le nez sont très souvent utilisés pour exprimer des situations phraséologiques (48). Ces expressions sont souvent produites dans leur forme contractée.

i) les collocations provenant de la tête (órí) :

orí yọ mí (je l'ai échappé belle)

bo orí ọta ⟶ borí ọtà (conquérir son ennemi, avoir le dessus sur son ennemi)

yẹ orí ⟶ yẹrí (refuser de prendre des responsabilités)

ii)les collocations provenant des yeux (ojú) :

dá ojú lé ⟶ dojú lé (avoir l'animosité pour…)

ró ojú ⟶ rojú (froncer les sourcils), sous-entendu (faire quelque chose à contre cœur)

sí ojú ⟶ sí ojú kúrò (laisser tomber quelque chose ; ne plus s'en occuper)

yọ ojú sí ⟶ yọjú sí (se mêler de ce qui ne regarde pas soi ; rendre une visite de courtoisie)

iii)celles provenant de l'oreille (etí) :

fà á ní etí ⟶ fà á letí (prévenir quelqu'un ; tirer les oreille à quelqu'un)

fi etí sí íle ⟶ fetí sílẹ (écouter attentivement, prêter attention)

tẹ etí ⟶ tẹtí (écouter attentivement)

iv) les expressions collocatives provenant de la bouche (ẹnú) :

ní ẹnu ⟶ lẹnu (beau parleur)

yá ẹnu ⟶ yánu (rester bouche bée)

v) les expressions collocatives avec les pieds (ẹsẹ) :

bá ẹsẹ (sọrọ) ⟶ bẹsẹ (sọrọ) (quitter une scène déplaisante en grandes enjambées)

ní ẹsẹ ⟶ lẹsẹ (avoir de long bras)

yọ ẹsẹ → yọsẹ (annuler son adhérence à quelque chose)

lọ ẹsẹ → lọsẹ (trainer les pas).

vi) Les collocations produites à partir de cœur (ọkàn)

fí ọkàn tẹ → fọkàn tẹ (compter sur)

gbé ọkàn lé → gbọkàn lé (dépendre de)

fí ọkàn tán → Fọkàn tán (avoir confiance en)

bá ọkàn jẹ → bọkàn jẹ (être triste, mélancolique).

Il faut remarquer qu'il existe aussi en français les collocations provenant de plusieurs registres : le corps, les chiffres, les couleurs, les animaux, etc, comme l'illustrent les tableaux suivants :

Tableau 2 : collocations provenant des parties du corps

Collocations françaises	***Définition***	***Equivalence approximative en yoruba***
Avoir un cœur d'or	Etre gentil	ọkàn tútú
Avoir le cœur sur la main	Etre généreux	La ọwo (lawọ)
Donner un coup de main	Aider	Kún un lọwọ
Faire la tête	Bouder, ne pas être content	Kálá
Garder la tête froide	Garder le calme	Pa lọọlọ
Ne pas avoir froid aux yeux	Etre audacieux	Kò ní èèpó lóju
Prendre à cœur	Etre trop sensible	Kó o sáyà
Faire la sourde oreille	Ne rien vouloir entendre	Gba ẹyìn etí
S'en mordre les lèvres	Se repentir	Jẹ ìka

Répondre du bout des lèvres	A contre cœur	Kò ti ọkàn (rẹ) wá

Tableau 3 : collocations provenant des chiffres

Collocations françaises	***Définition***	***Equivalence approximative en yoruba***
Les deux font la paire	Les deux sont pareils	Irú kahìn
Dire ses quatre vérités à quelqu'un	Lui dire exactement sa pensée	Sọ tinu ọkàn rẹ fún
Etre tiré à quatre épingles / être sur ses trente-un.	Etre très bien habillé	Dì káká dì kuku

Tableau 4 : collocations provenant des couleurs

Collocations françaises	***Définition***	***Equivalence approximative en yoruba***
En faire voir de toutes les couleurs	Faire vivre de manière pénible/rendre la vie difficile à	Mú ayé súù ènìyàn
Faire choux blanc	Echouer	Fìdì rẹmi

Tableau 5 : collocations provenant des animaux

Les collocations françaises	***Définition***	***Equivalence approximative en yoruba***
Revenir à ses moutons	Reprendre le sujet d'où on l'a laissé	Pádà sí ètò
Appeler un chat un chat	Etre franc	Sọ òdodo
Marcher à pas de loup	Marcher sans faire du bruit	Tẹ ílẹ jẹjẹ

L’esquisse sur la nature arbitraire et la nature culturelle des collocations que nous venons de faire dénonce les problèmes que les apprenants de langues étrangères sont susceptibles de rencontrer en traduisant les collocations d’une langue à un autre. Ces problèmes sont d’ordre culturels et socioculturels car chaque langue utilise différemment les collocations pour exprimer une même idée dans un même contexte. Et, les collocations étant des combinaisons de lexies qui s’attirent mutuellement, il importe que les apprenant prennent cet aspect au sérieux car les mots qui la composent doivent être pris en bloc, donc doivent être traduit pour former un sens homogène, dans la langue cible.

2.4.Typologie des collocations françaises

Entamer puis aboutir cette étude sur la collocation sans mentionner la typologie serait infliger une entorse au phénomène de la collocation qui fait l’objet de notre recherche. La collocation étant un phénomène omniprésent dans la langue, il s’avère essentiel de connaitre sa classification et son identification dans un texte afin de pouvoir minimiser sa défaillance dans les textes produits par les étudiants. Nous estimons donc esquisser une typologie des collocations afin d’aider les usagers langagiers, surtout les non-natifs à comprendre comment les collocations sont construites et partant, les aider à acquérir autant que possible les termes collocationnels afin de les aider à développer leurs besoins linguistiques. La typologie des collocations n’est pas une tâche facile, comme nous le constaterons dans les figures empruntées de Pecman que nous allons illustrer plus tard. Cela est dû à la difficulté de cerner une définition unanime au phénomène de collocation.

Il existe plusieurs typologies dans le cadre de la linguistique. Nous comptons la typologie traditionnelle des unités lexicales, grammaticales, etc. En adoptant l'exemple fourni par Pecman (129), tel que celui qui illustre un amas d'éléments lexicaux, nous aurons :

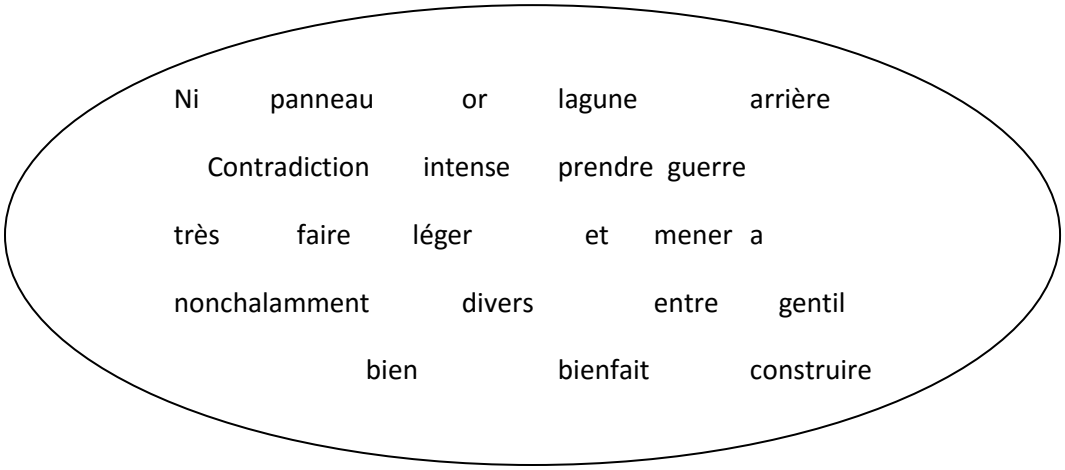


Figure 2 : amas d'éléments lexicaux de nature différente

Demander aux étudiants du niveau avancé de les classer selon leur catégorie grammaticale, ils devront pouvoir fournir le résultat suivant :

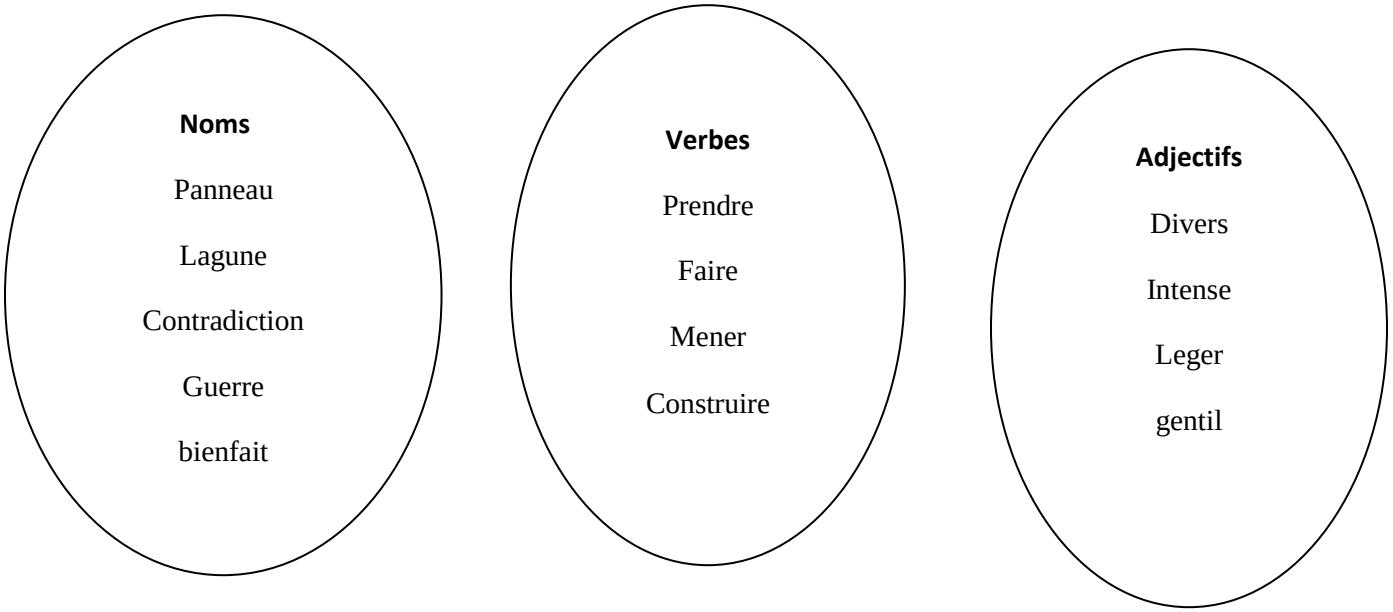


Figure 3 : classement selon leurs catégories lexicales.

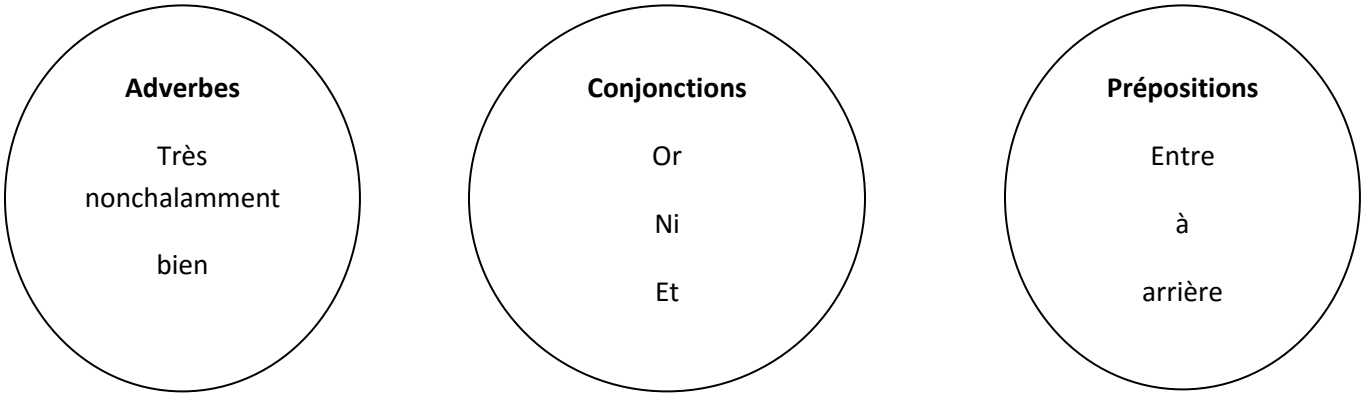


Figure 4 : classement selon les catégories grammaticales

Cependant, dans le domaine des expressions collocationnelles, ce genre de classification n'est pas envisageable. Il s'agit ici d'un autre genre de typologie beaucoup plus complexe que celle présentée ci-haut. Par exemple :

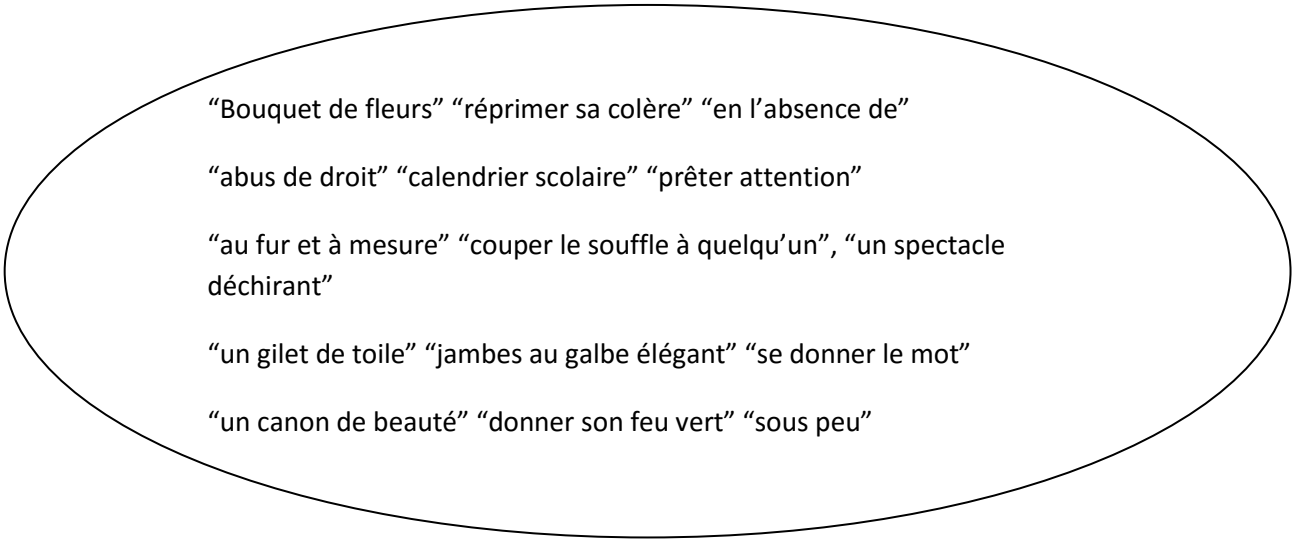


Figure 5 : Amas d'éléments polylexicaux de nature différente.

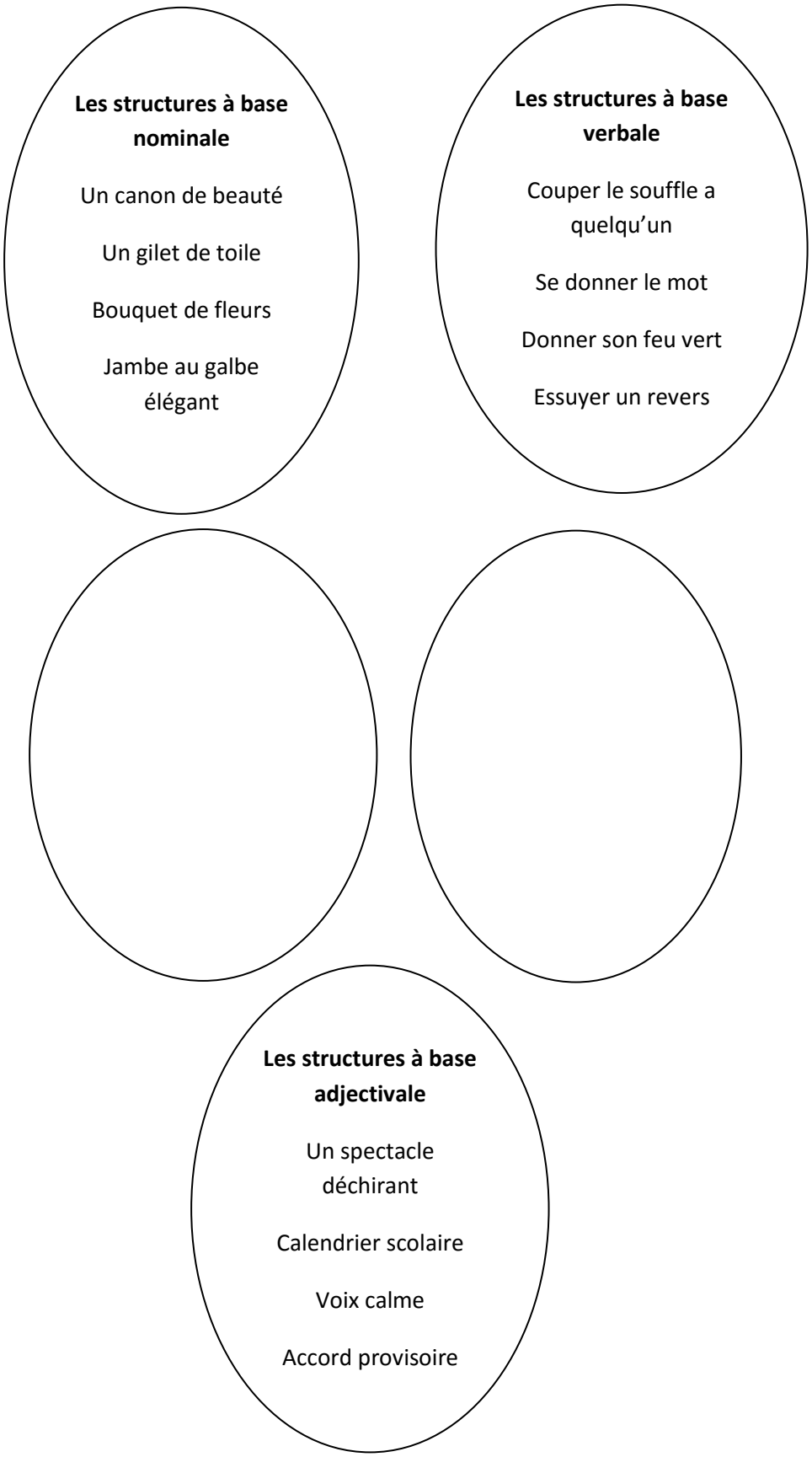


Figure 6 : classement selon leurs structures syntaxiques

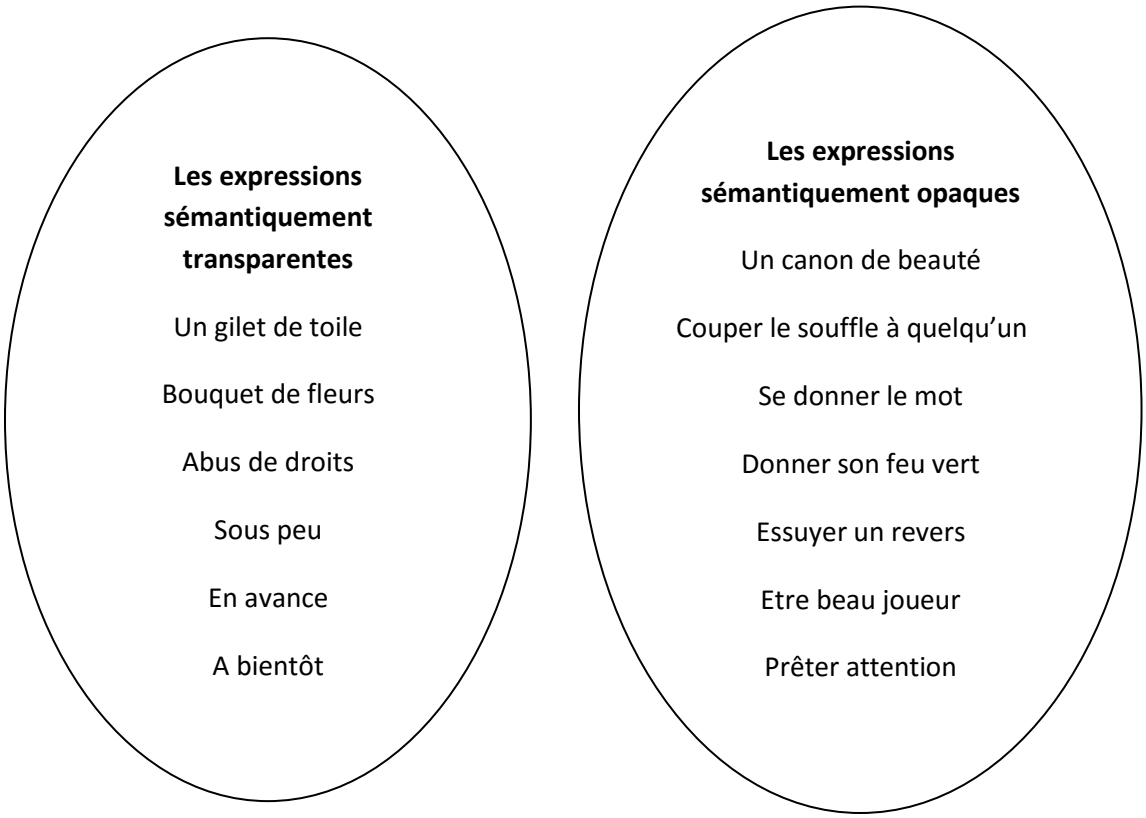


Figure 7 : classement selon leur sémantique

Ces différents diagrammes présentés ci-haut font ressortir le caractère complexe des collocations. Il est à noter que la collocation n'est pas seulement la combinaison des mots qui ont tendance à apparaitre statistiquement ensemble mais elles sont aussi des cooccurrences lexicales qui lient deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique et sémantique particulière. L'idée de cooccurrence apparait aussi chez Gledhill (2000), mais elle y ajoute le concept de « construction », c'est-à-dire, les collocations correspondent à un schéma lexico-grammatical, puisqu'elles répondent à la construction VN dans laquelle « le V exprime un procès générique, alors que le N exprime le procès spécifique de l'expression et où le V et le N sont parfois permutables », le reconnaissent Todirascu et Gledhill (138), par exemple :

Prendre les mesures / *les mesures prises*

Faire une demande / *la demande faite*.

2.4.1. Typologie des collocations selon Tutin et Grossmann

Dans le texte précédent, nous avons parlé de plusieurs caractéristiques de collocations à savoir l'arbitrarieté ou la non-prédictibilité des collocations, l'opacité, la transparence, et bien d'autres caractéristiques. Après avoir adopté l'association de base et du collocatif comme la définition la plus adéquate de la collocation, Tutin et Grossman font un classement de deux groupes qui se composent de séquences lexicales phrastiques et séquences lexicales syntagmatiques. Mroue rappelle que les premières sont représentatives des expressions dont le sens est non-compositionnel (proverbes, lieux communs, maximes, slogan, formules usuelles contextuelles), tandis que les séquences lexicales syntagmatiques sont des expressions semi-figées regroupant les unités phraséologiques ou groupements usuels et ce en fonction de leur degré de figement (114).

Leur typologie est représentée sur le tableau ci-dessous :

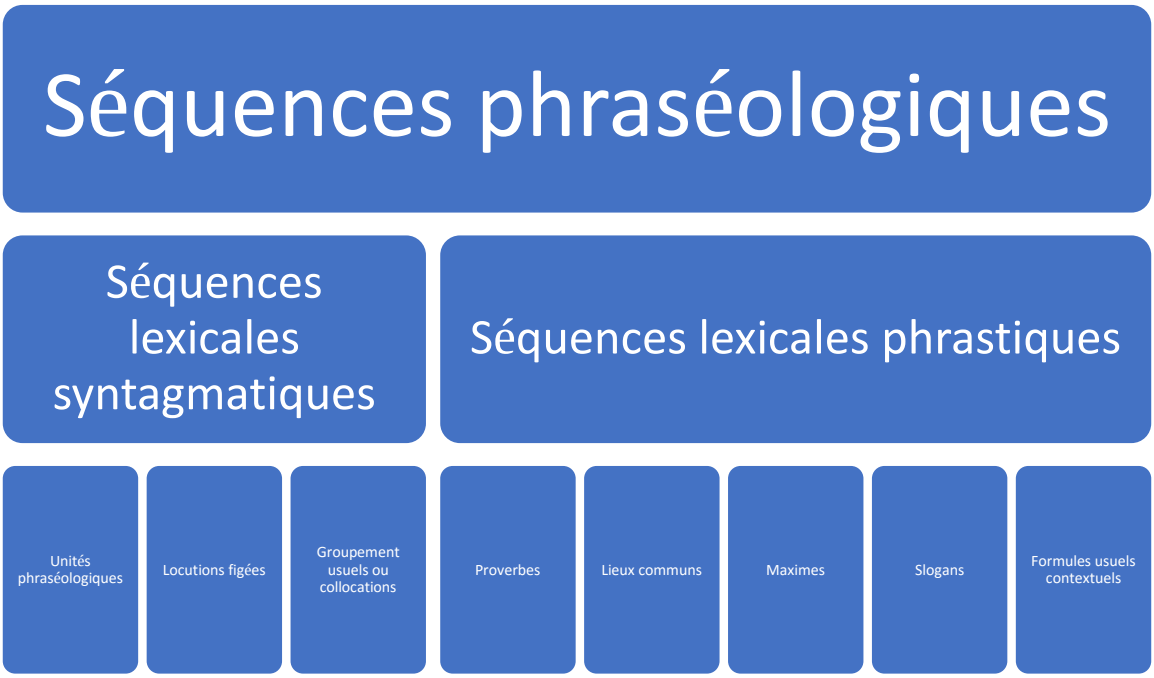


Figure 8 : Présentation de la typologie de Tutin et Grossman.

Ce diagramme nous montre avec clarté deux types distinctifs de séquences : les séquences lexicales syntagmatiques et les séquences lexicales phrastiques. La première est composée d'éléments linguistiques semi-figés, regroupés sous l'appellation d'unités phraséologiques ou groupements usuels en fonction de leur figement. Quant à la deuxième catégorie, elle constitue des éléments linguistiques non compositionnels, c'est-à-dire, dont il est difficile de prévoir la signification.

2.5. Importance des collocations dans une langue

La langue est un outil de communication fondamental qui fournit une diversité inédite de mots précis permettant à l'individu d'exprimer ses pensées, ses sentiments, ses désirs, ses rêves,… Chaque individu puise dans le canevas des mots fournis pour produire des associations polylexicales restreintes, appelées collocations qui aboutissent à un rendement d'énoncés qui

font sens. Bolinger, cité par Nesselhauf fait écho à cette affirmation tout en avançant que « our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails and blueprint. Instead it provides us with an incredible large number of prefabs » (52).

Au cours de ces dernières années, ces associations polylexicales attirent de plus en plus les linguistes et les didacticiens (Firth, Balley, Benson, Brown,…), car elles constituent des éléments vitaux pour la fluidité dans la communication. Brown insiste sur l'intégration des collocations dans des classes de langues étrangères, prenant pour cause l'amélioration de la fluidité orale de l'apprenant, de l'écoute et de la lecture rapide (74). Dans la même onde d'idée, Hill ne manque pas de remarquer que « collocation is one of the most significant area of idiomattic language » (43). Et il poursuit en avançant que les collocations aident « to identify and produce complex ideas without using all our brain space to focus on the form of the words » (55).

Mroue fait ressortir les propos de Mel'cŭk, à savoir qu'« une bonne description et présentation des collocations d'une langue faciliterait l'accès à cette langue et en conséquence son apprentissage » (77). Les collocations se prolifèrent dans tous les types de discours, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, en langue générale comme en langue de spécialité comme le confirme Gonzalez Rey (109), citée par Trouvier (15). L'abondance de ce phénomène dans la langue, sa fréquence dans l'utilisation linguistique lui confèrent une position admirable dans les recherches linguistiques, étant donné que la collocation est un inévitable instrument de communication. L'omniprésence des collocations dans les discours atteste qu'elles sont souvent sujettes à la traduction. Etant reconnue comme phénomène indispensable, les collocations existent véritablement dans la langue. De par leur utilisation récurrente dans la communication, du fait qu'elles constituent un instrument de communication indéniable, et considérant leur quantité inédite dans la langue, l'on dira que les collocations sont primordiales. Gonzalez-Rey parle de

« fréquence d'emploi » (109) ; d'où son importance et sa valeur pour le développement de la langue étrangère et pour la compétence communicative.

2.6. Fonctionnement sémantique à travers les fonctions lexicales

L'étude de la collocation appelle à une description bien réfléchie de son fonctionnement. Cette minutie est essentielle dans la mesure où il est difficile de tracer la limite entre la lexie et l'énoncé libre. Gonzalez Rey est de cet avis, lorsqu'elle annonce que « les unités fonctionnelles au-delà du mot sont indispensables à la description de la langue » (77). Cette idée est aussi partagée par Mel'čuk qui, dans la lexicologie explicative et combinatoire, aborde l'étude formelle du phénomène collocatif comme « l'un des principes organisateurs du fonctionnement de la langue » (95). Polguère renchérit « elle a isolé un ensemble réduit de dérivations sémantiques, universellement présentes dans les langues qu'elle modélise au moyen d'un outil formel appelé fonction lexicale » (78). Et Mel'čuk ajoute « la description rigoureuse de l'ensemble des collocations d'une langue facilite la compréhension et en conséquence l'apprentissage » (92). Conformément à la théorie « Sens-Texte », Mel'čuk classe les collocations lexicales en fonction de leur sens (3), comme le précise Ceballos-Escalera. Les « Fonctions Lexicales », désormais (FL) sont clairement définies dans son *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* (DEC, 1982-1999) comme un modèle qui permet de décrire de façon systématique les unités lexicales et de la langue générale à travers les fonctions lexicales. Pour Mel'čuk (3), les fonctions lexicales constituent une constante sémantique et il en donne une explication mathématique selon laquelle : **f**(x) = y, dans laquelle « **f** » constitue la fonction exprimée ; « x » le mot clé et « y » la valeur, c'est-à-dire la résultante. Plus spécifiquement, la lexie (x) est l'argument de la FL **f,** et l'ensemble y constitue sa valeur (elle peut être constituée de plusieurs éléments lexicaux). La FL fait ressortir sur le mot-clé un nouveau sens transmis par

le collocatif. De ce fait, nous pouvons constater qu'il existe un lien symbiotique d'ordre sémantique entre les deux lexies constituant la collocation.

Une forte interaction sémantique existe entre les deux lexies constituant la collocation. Ainsi, la relation sémantique qui noue les deux composantes de l'expression collocationnelle est formellement régie par le système de fonction lexicale établi par Mel'čuk, Clas et Polguère (1995), selon Ceballos-Escalera (3). Dans leur dictionnaire, DEC, on assiste à une modélisation entre les mots. Ce dictionnaire a pris en charge les mots isolés aussi bien que les syntagmes nominaux et les collocations. Il existe donc un jeu d'influences sémantiques des mots par rapport aux autres et qui est rendu possible par la FL. La FL est une représentation de l'interaction sémantique unissant deux lexies entre elles.

Pour Mel'čuk, les fonctions lexicales ont pour rôle d'expliciter le lien entre les constituants ; il définit ces fonctions en ces termes : « une dépendance, ou correspondance **f** qui associe à une unité lexicale L, appelée l'ARGUMENT de **f**, un ensemble d'unités lexicales **f**(L) - la VALEUR de **f**. Chaque FL correspond à un sens très général (qui peut, à la limite, être zéro) et à un rôle syntaxique profond » (6). Mel'cuk continue en nous informant que la FL à double fonction. Mais ici, nous allons retenir la fonction qui nous intéresse pour la description des collocations : « Elles servent à décrire la cooccurrence lexicale restreinte : le phénomène voulant que certains sens (ou rôles sémantico-syntaxiques) s'expriment de façon phraséologique en fonction de l'unité lexicale modifiée » (9). Pour Polguère,

> une fonction lexicale est une entité universelle qui se caractérise en termes (i) d'un sens très vague et (ii) d'une combinatoire. Chaque fonction **F** doit êtreappliquée à une lexie donnée L. La fonction lexicale est donc une

généralisation de la notion de lexie ; c'est en quelque sorte une « potentielle des lexies » (5).

Les fonctions lexicales (FL) **Magn** associe à une unité lexicale **X** l'ensemble des unités lexicales exprimant l'intensité (*très, beaucoup, intense, intensément, ect*.) C'est une représentation des FL que Polguère met en lumière. Pour lui, la FL **Magn** (tirée du latin magnus ''grand''), associe à une lexie l'ensemble des lexies ou expressions linguistiques qui expriment auprès d'elle (en tant que modificateur) l'intensification, c'est-à-dire le sens général ''intense'', ''très'', ''beaucoup'', etc (137).

Les exemples donnés par Mel'čuk (4) sont les suivants :

f (x) = *y*

Magn (désir) = [*désir*] *ardent*

Magn (doute) = [*doute*] *affreux, amer, cruel, horrible, profond*

Les fonctions lexicales (FL) **Ver** signifie « tel qu'il doit être ».

f (x) = *y*

Ver (doute) = *fondé, justifié*

La fonction lexicale (FL) **Bon** exprime le sens « bon », « bien ».

f (x) = *y*

Bon (doute) = [*doute*] *raisonnable*

La fonction lexicale (FL) **Oper** correspond à un verbe support et prend comme mot-clé un nom prédicatif.

Oper$_1$(attention) = faire

Oper$_2$(attention) = attirer

Certaines de ces différentes fonctions sont illustrées par Wagner, que reprend Mel'cuk dans le tableau (13).

Tableau 6 : Fonctions lexicales de degré d'après Wagner 1996.

Fonction Lexicale	Relation	Exemples
Magn	Intense	deep love
Ver	Véritable	well-founded fears
Bon	Bien	extensive knowledge

Les fonctions lexicales démontrées sur ce tableau par Wagner s'appliquent aussi bien à la langue française qu'à la langue yoruba. Les exemples fournis en anglais sur le tableau seront traduits en yoruba par :Ìfẹ ìjìnlẹ, ìbẹrù tí ó dá lóríì daádá, ìmàn tì ó dájú, respectivement.

2.6.1. Influence de la sémantique dans les collocations

Les exemples fournis plus haut démontrent que les collocations sont régies par le système de la fonction lexicale. Cette fonction lexicale est d'ordre spécifique, simple et complexe. Touvier explique de manière explicite l'influence sémantique à travers les FL (29). Elle présente la FL repartie sur deux modules coordonnés : l'un des modules, que Tutin nomme **argument** (50)est le sujet dominant ; autrement, le référent incarné par la base au mot-clé de l'expression, tandis que l'autre module se réfère à la valeur de fonction et cette valeur réside dans le collocatif. Il existe entre les deux modules une interconnexion établie et qui se manifeste par une transmission d'un ensemble de nœud de signification qui émane du collocatif pour se répercuter sur la base. Pour reprendre les termes exacts de Touvier « dans ce cas, on peut dire que sous l'action des fonctions lexicales, il y a une certaine harmonisation sémantique qui unifie la base et le collocatif ensemble » (30).

L'exemple fourni par Alonso Ramos (53) illustre bien cette uniformité linguistique : le mot-base ''*erreur*'' est assujetti à différentes significations selon le collocatif qui lui est adjoint. Il démontre que lorsque le mot ''*erreur*'' est associé au collocatif ''*grave*'' et donne la collocation ''*grave erreur*'', le mot ''*erreur*'' exulte le sens d'une action malheureuse et répréhensible. Par contre, quand il s'unifie avec le collocatif ''*grossier*'', pour former la collocation ''*grossière erreur*'' alors le mot-base ''*erreur* est orienté vers le sens de quelque chose qui est éloigné de la vérité. Donc, influencé par le collocatif auquel il s'associe, le mot ''*erreur*'' remplit une forme sémantique différente. Il est à noter que le collocatif exerce une influence sémantique sur les bases des collocations de manière générale.

2.6.2. Liens essentiellement linguistiques et non collocationnels

Les collocations au sens stricte se comportent de telle sorte que les éléments constitutifs sont liés par une affinité indéniable ; c'est-à-dire, (on ne le mentionnera pas trop), les lexèmes base et collocatifs s'attirent mutuellement. Bosse-Andrieu et Mareschal (160) peignent un tableau clair de la distinction entre les combinaisons non collocationnelles et les combinaisons purement collocationnelles. En prenant l'exemple des combinaisons de type Nom + de + Nom-base, ou Nom-base + de + Nom, on remarque que ces deux éléments qui apparaissent dans le discours - et qui, graphiquement constituent plusieurs éléments – forment cependant, sur le plan sémantique, un tout indissociable parce qu'ils correspondent à une seule notion. Ils ne sont pas autonomes, dans ce cas l'ensemble constitue un terme et non une collocation. Illustrons cette opposition entre collocation et terme avec les exemples suivants : ''*torrent de montagne*'' et ''*torrent de boue*'', Bosse-Andrieu et Mareschal (160). La première expression n'est pas une collocation, mais une unité lexicale complexe, du type *chemin de fer*. Elle renvoie à une sorte de torrent et elle est indécomposable c'est-à-dire que les deux unités lexicales qui les constituent n'admettent

pas l'infiltration d'un autre élément. Ainsi, il est inadmissible de dire *un torrent massacrant de montagne*. La seconde expression, dont le mot-base est *boue*, est une collocation. Comparativement à la première, elle est décomposable : ‘*’un torrent imprévu de boue*’’ et *torrent* prend le sens de « écoulement rapide et brutal », selon la définition de *PetitRobert* dû à sa juxtaposition avec *boue* ; cependant, il prend un sens autre que son sens premier lorsqu'il se juxtapose avec les noms comme *eau,injures* ou *larmes* dans *torrent d'eau*, *torrent d'injures* ou *torrent de larmes*.

De même, dans certaines combinaisons du type Nom-base + Modificateur, les deux éléments peuvent constituer un terme ou une collocation en fonction des éléments avec lesquels ils se juxtaposent. A titre d'exemple, *vis platinée* (Bossé-Andrieu et Mareschal, 162), est un terme et non une collocation. C'est une combinaison qu'on ne peut décomposer ni sémantiquement ni syntaxiquement car les deux éléments qui la composent ne sont pas autonomes. Une *vis platinée* signifie la pièce d'un moteur qui, de nos jours, ne comporte plus de platine. Au contraire, dans *cheveux platinés*, nous avons affaire à une collocation car l'adjectif *platiné* prend son sens de « blond très pâle » au contact de *cheveux*. Il en existe d'autres exemples : *sommeil paradoxal* est un terme. Cette expression signifie, selon le (*Nouveau Petit Robert)* « une phase de sommeil correspondant aux périodes de rêve, et ou se produisent des mouvements oculaires très rapides ». Mais, *sommeil de plomb*, *sommeil réparateur*, *sommeil profond* sont des collocations de la langue courante. Les éléments de la première combinaison ne sont ni autonomes ni décomposables. Bosse-Andrieu et Mareschal (163) expliquent ce fait par la manière dont le *Nouveau Petit Robert* donne le sens de ces expressions : ce dictionnaire donne le sens de sommeil paradoxal à l'entrée sommeil, ce qui prouve la non-autonomie des éléments et l'indécomposabilité de la combinaison ; en revanche, le même dictionnaire donne le sens de

sommeil réparateur à l'entrée *réparateur* (*sommeil, repos réparateur*), ce qui prouve l'autonomie des éléments. Dans le cas de ces termes, le lien qui unit les lexèmes est essentiellement notionnel et référentiel.

2.7. Etude des collocations yoruba

Parler une langue couramment revient à maitriser de manière adéquate les expressions phraséologiques de cette langue. Aucune langue n'est dépourvue d'expressions figées. A l'instar des langues européennes, notamment la langue française qui prolifère des expressions idiomatiques comme nous venons de le démontrer, les langues africaines regorgent des expressions idiomatiques même si des recherches n'ont pas encore été consacrées profusément sur leurs études.

Magudu et Bamgbose, professeurs de langues africaines des universités nigérianes, se sont intéressés à l'étude des verbes composés connotant une signification idiomatique, l'un en yoruba et Nupe et l'autre en yoruba. Magudu, dans son article « Complex verbs in Nupe and Yoruba » a spécifiquement mis emphase sur « morphological composition of complex verbs ». Bamgbose, dans son article « Verb-nominal Collocations in Yoruba : a Problem of Syntactic Analysis » a parlé de la formation des collocations verbo-nominaux en yoruba. Les idées des deux experts convergent presque sur un dénominateur commun : Ils parlent tous deux des verbes à structure verbo-nominale, constituant des monosyllabes ou composés de deux syllabes.

Madugu se pose trois questions intéressantes parmi lesquelles nous allons en retenir deux : il se demande si

i) ces verbes si complexes, prédominamment monosyllabiques appartiennent à une sous- catégorie distinctive de verbes, reflétant de manière significative des traits syntactiques et sémantiques communs et

ii) les facteurs qui contrôlent leur comportement structural.

Magudu trouve quatre solutions à ces questions. Il observe que

a) chaque constituant de ces verbes a une signification indépendamment de l'autre (CV -CVN) ;

b) le premier constituant (CV) a une signification et le deuxième constituant (CVN) n'a aucune signification ;

c) le premier constituant (CV) n'a aucune signification tandis que le deuxième constituant (CVN) est significatif ;

d) aucun des deux constituants n'a aucune signification en isolement. Les deux n'ont de signification que lorsque qu'ils forment un bloc homogène. Magudu a illustré ces faits avec des exemples.

a) Yi owo ~ *yíwó* : dans ce premier cas les deux constituants ont un sens initial, 'yi' signifie tourner alors que 'owo' veut dire la main. Les deux composants formant la collocation perdent tous leur signification initiale : *yiwo* signifie 'incontrôlable'.
b) Fẹ ran ~ *féràn* : le premier constituant 'fẹ' signifie 'vouloir', 'aimer' ou 'marier' et le deuxième constituant 'ràn' ne veut absolument rien dire, c'est la fusion des deux éléments constitutifs qui donne un sens, d'où *fẹràn* signifie 'aimer'.
c) Kán ojú ~ *kánjú* : la première composante 'kan' est sémantiquement vide tandis la deuxième garde son sens initial 'ojú' et signifie 'l'œil'. La combinaison des deux éléments constitutifs soustrait le sens 'l'œil' et donne un sens homogène, d'où *kánjú* signifie 'être pressé'.
d) Jo-ko : *jókòó* : Les deux constituants n'ont aucune signification lorsqu'ils sont isolés l'un de l'autre mais fusionnés pour former un mot inséparable, *jókòó* veut dire 's'asseoir'.

Ces constats prouvent que ces verbes ont un sens idiomatique et forment une unité lexicale indécomposable. Bamgbose lui emboite les pas en ajoutant que ces verbes « differ from other verb-nominal collocations in one respect, viz. the nominal part is fused with the verbal part and nowhere occurs as a separate item » (27). Cela se fait remarquer dans les exemples qu'il donne : *pàdé* (rencontrer), *gbàgbé* (oublier), *Bẹrẹ* (commencer), *díde* (se lever), *pẹlú* (être avec). Nous constatons que ces combinaisons verbo-nominales se fusionnent pour former une entité lexicale non séparable. Par contre, il existe des collocations verbo-nominales dont les constituants verbe et nom sont séparables. Bamgbose en donne une liste bien distinctive (28).

Pour notre part, les exemples donnés par ces deux chercheurs Magudu et Bamgbose sont à revoir morphologiquement. Les mots *féràn, kánjú, jókòó,* sont des verbes à deux syllabes qui ne peuvent êtreséparés morphologiquement. Chacun de ces verbes forme des unités lexicales qui ont sens bien défini. Par exemple, *gbàgbé* signifie *oublier,* un verbe a deux syllabes dont ou/blier ; l'on ne peut s'attendre en français que *ou* donne une sens et que *blier* en signifie un autre pour enfin constituer un ensemble lexical.

En dehors des collocations verbo-nominales esquissées par ces deux érudits, il existe d'autres catégories de collocations yoruba. Une tentation sourdine a été faite récemment sur l'étude des collocations yoruba par Friday-Otun et Olatunbosun dans un article où ils ont étudié la déviance des collocations yoruba par des jeunes locuteurs natifs, situation linguistique qui découle de l'influence de l'anglais sur leur langue maternelle.

A cet égard, Friday-Otun et Olatunbosun l'ont démontrée en faisant une liste des syntagmes libres produits par des natifs yoruba de six ans :

Rà' wé	(acheter un livre)	v + n
Kà' wé	(lire un livre)	v + n

Mọ’ wé (littéralement signifie connaître livre = intelligent) v + n

Dùn mí gan-an (m’a fait très mal) v + adj (45)

La grande partie de l’étude des collocations yoruba que nous nous évertuons à entamer dans ce sous-chapitre se base sur notre connaissance personnelle de la langue yoruba, en tant que locuteure native, tout en prenant comme point d’appui les critères des collocations françaises, vue l’universalité des études linguistiques. De ce fait, nous examinons les collocations yoruba sous plusieurs angles, c’est-à-dire au niveau de la fonction lexicale, au niveau des différentes catégories grammaticales, au niveau de son importance et au niveau de ces typologies différentes.

2.7.1. Fonctionnement sémantique des collocations yoruba à travers les fonctions lexicales

Rappelons que le concept de la fonction lexicale a été élaboré et développé par Mel’čuk et Zolkhovsky dans le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français*. Selon Mel’čuk, la fonction lexicale sert à encoder le sémantisme de la collocation. Autrement dit, elle sert à décrire la cooccurrence lexicale restreinte d’une unité lexicale. La fonction lexicale a plusieurs valeurs :

‘Magn’ signifie que la base a une fonction de l’intensité,

‘Oper$_{1}$’ s’utilise pour designer la valeur du verbe support,

‘Ver’ veut dire ‘tel qu’il se doit’

‘Syn’ c’est pour déterminer une base synonyme.

‘antiMagn’ sert à retrouver les antonymes.

Les exemples ci-dessous montrent que les collocations yoruba se soumettent à ces différentes fonctions lexicales.

Magn (igi) = àràbà (dans cet exemple le collocatif ‘àràbà’ a une valeur d’intensité)
Arbre robuste

Magn (sùn) = wọra (ici aussi le collocatif wọra a une valeur d'intensité).
Domir = profondement.

Littéralement *sùn wọra* signifie dormir jusque dans la peau.

En yoruba comme en français, il y a un nombre illimité de collocations à verbes support.

i) Avec le verbe 'ṣe' (faire)

Oper1(ṣe) ẹfẹ (*ṣẹfẹ*) = faire plaisanterie donc *plaisanter*

ìkẹ (ṣèkẹ) = faire câline – *dorloter, câliner*

òwò (ṣòwò) = *faire commerce*

àkíyè sí (sàkíyèsí) = faire prémonition à – *prendre conscience de*

ìlérí (ṣèlérí) = *faire des promesses*

ii) Avec le verbe 'gbé' (prendre)

Oper2 (gbé) gá (gbé e gá) = prendre le grand – *le promouvoir*

ní árugẹ (gbé l'árugẹ) = Prendre sur le piédestal – *honorer*

òfín ró (gbófín ró) = prendre la loi debout – *établir la loi*

iii) Avec le verbe 'ní' (avoir)

Oper3 (ní) íṣẹ (níṣẹ) = avoir le travail – *être occupé*

Ọkàn (l'ọkàn) = avoir le cœur – *être courageux*

Ìrètí (nírèti) = *avoir l'espoir*

Ìsoro (nísoro) = avoir des difficultés – *éprouver des difficultés*

Ìtẹlórùn (ní tẹlórùn) = avoir la satisfaction – *se contenter*

Ìgbàgbó (nígbàgbó) = *avoir la foi*

Òyé (l'òyé) = avoir la compréhension – *être vif d'esprit/ avoir la vivacité d'esprit*.

Ìfúrá (nífura) = avoir le doute/la méfiance – *douter de/ se méfier de*.

Ìgberagá (nígberagá) = avoir la grandeur du corps – *être arrogant*.

Les collocations yoruba avec la FL Ver (ọrọ) òyé= ọrọ òyé – *Parole réfléchie*

Les verbes support qui ont été utilisés ici (ṣe, gbe, ní) et bien d'autres sont sémantiquement ou presque vides du fait qu'ils supportent les noms prédicatifs qu'ils précèdent. Il existe un nombre élevé de collocations composées avec l'adverbe 'comme', 'bi' qui aussi dénote une fonction d'intensité adjectivale. *Burú bi èsù* (méchant comme une teigne) ; *dúdú bi èédú* (excessivement foncé) ; *kpán bi ẹjẹ* (rouge comme le sang).

Il existe une variété de collocations yoruba qui ne sont pas déterminées par la fonction lexicale.

Les collocations verbales : *gbá ẹyìn etí* (faire la sourde oreille) ; *ṣíṣẹ́ tákún tákún* (travaillerd'arrache-pied) ; *kọjá àyè* (dépasser les bornes) ; *tán ìmálè sí* (apporter l'éclaircissement à) ; *tẹ tàkúté* (tendre un piège) ; *mú àníyàn ṣẹ* (tenir à sa parole) ; *tan nan si moto* (démarrer la voiture) ;

Les collocations nominales : *ọjọ n lọ* (le temps passe), *ìlẹ tí ṣú* (la nuit tombe) ; *òjò n rọ* (la pluie tombe).

Les collocations adjectivales : *ẹrín kìkán* (rire jaune), *kún dénú* (rempli jusqu'à bord), ọ*mọ nlá* (enfant prodigieux)

Les collocations adverbales : ṣíṣẹ́ *tákún tákún* (travailler d'arrache-pied) ; *sun wọra* (dormir profondément).

Les collocations yoruba s'emploient dans tous les registres : journalistique *(ìjọba fìdí ẹ* = régime intérimaire) ; technique (*ẹrọ a yárá bi àsá* = ordinateur) ; soutenu (*kán sárá sí* = rendre visite) ; familier *(mó jẹ dòdò ẹ* = je t'apprécie).

Cet éventail de collocations de la langue yoruba que nous venons de faire (bien que non exhaustive) s'avère très important dans l'enseignement/apprentissage de la langue française aux étudiants yoruba. Vue la fréquence d'usage des collocations et leur importance, l'enseignant ne

peut l'écarter des activités langagières de la classe. Enseigner la collocation française ne sera pas une tâche complexe si le professeur adopte la méthodologie appropriée et surtout s'il inclut entre autres l'appréciation des collocations. Ce sera aussi un grand atout s'il maîtrise convenablement la langue maternelle des apprenants.

2.7.2. Etude comparative des collocations yoruba et françaises

Pour amener les apprenants à utiliser des collocations naturellement, il importe de faire une étude comparative entre les expressions figées de leur langue et celle de la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre. Puisque la population des étudiants qui font l'objet de cette recherche est constituée d'étudiants yoruba apprenant le français, il s'avère nécessaire de mettre en parallèle les collocations yoruba et les collocations françaises afin de les aider à mieux comprendre son fonctionnement. De par leur nature semi-idiomatique, il est évident que les collocations sont difficiles à soumettre aux activités langagières de la classe, car, elles ne sont pas aussi faciles à saisir. C'est la raison pour laquelle son apprentissage doit reposer, de préférence, sur le phénomène d'encodage par rapport au phénomène de décodage, surtout que le point de vue de l'encodage est plus révélateur dans l'étude des collocations. Sur la même onde d'idée, Hausmann signale que les collocations sont idiomatiques au niveau de l'encodage (282). De ce point de vue, il importe de fonder les critères pour les identifier et pour les apprendre plus sur la production et que sur la compréhension.

Les collocations étant des expressions linguistiques polylexicales récurrentes, ni complètement libre ni complétement figées, elles se caractérisent par la cooccurrence restreinte des termes qui les composent. Comme le fait remarquer Pedro (227), lorsque l'on compose sur le clavier les numéros de téléphone de la personne avec qui communiquer, l'on dit en français ‘*'composer*'' ou ‘*'marquer un numéro''*. L'équivalence en espagnole est ‘*marquer un numéro*'', en allemand,

c'est '*'choisir un numéro''*, tandis qu'en anglais c'est tout simplement '*'to dial a number''*. En yoruba cela donne '*'tẹ nonba ago ibanisọrọ''* qui signifie '*'appuyer sur le numéro detéléphone*''. Nous nous trouvons ici face à un exemple de critère de transparence formulé différemment au moule de « la combinaison institutionnalisée par la fréquence de leur co-apparition », pour emprunter les termes de Pedro (228). Nous verrons que ces éléments polylexicaux répondent dans chaque langue à une certaine caractéristique qui les rend difficiles à formuler et à acquérir par les locuteurs non-natifs. Mais les locuteurs natifs les utilisent spontanément. Nous avons remarqué que les étudiants du français langue étrangère font face à de nombreuses combinaisons d'usage préférentiels qui entravent leur communication dans la langue cible du fait qu'ils ont affaire à une langue qu'ils ne sentent pas intuitivement.

2.7.3. Vers une typologie des collocations yoruba

Il ne s'agit pas de faire une typologie exhaustive des collocations yorubas dans ce chapitre, mais plutôt de signaler que, tout comme la collocation française, la collocation yoruba se distingue aussi par certains critères qui seront démontrés :

- ***Critères morphosyntaxiques*** : ces critères sont utilisés pour distinguer les collocations adjectivales (*Ọmọ nlá = un enfant prodigieux ; árá ríró = douleur corporelle ; ènìyàn yẹpẹrẹ = une personne veine*) ; adverbiales (*sáré tètè = courir vite ; rìn siọsiọ = marcher nonchalamment ; wò bàìbàì = regarder de manière vertigineuse, de travers*), nominales (*eran iya = qui est stoïque, àgbàráojo = torrent d'eau* [à la suite d'une pluie torrentielle] *; ìyọnúsí òbì= satisfaction des parents* et verbales (ṣé *ètò = faire des demarches ;gbé ìgbésẹ = prendre des mesures ;fí ọkàn tán = avoir confiance en*).
- ***Le deuxième critère est d'ordre sémantique*** : ce critère partage le même classement que les collocations françaises : figement, transparence, arbitrariété.

- ***Le critère paradigmatique*** : il s'agit du changement de catégorie. L'on observe que certaines combinaisons de lexies peuvent se soumettre à la transformation syntaxique pour vérifier le degré de figement des collocations. Exemples :

  a) gbé ìgbésẹ (prendre des mesures) gbí gbé ìgbésẹ (la prise des mesures)

  b) ṣé *ètò (faire des démarches) ètò ṣíṣé*

  c) ógún ṣẹlẹ (la guerre s'éclate) ìṣẹlẹ ógún (éclatement de la guerre)

Ces exemples permettent d'observer les possibilités de nominalisation. L'expression a) signifie prendre des mesures et qui, après avoir subie une transformation nominale, devient la prise des mesures ; l'expression collocative b) signifie *faire des démarches*. Il importe de remarquer que si en yoruba, cette association se plie aux règles transformationnelles, elle en résiste en français. La combinaison c) signifie la guerre éclate qui donne l'éclatement de la guerre. Tout comme la série b) il est à signaler ici aussi que pareillement aux collocations françaises, les collocations yoruba ne se soumettent pas toutes à la transformation nominale : *Jẹ ìgbóró* qui veut dire *battre les pavés* (se promener sans but précis). Cette expression collocationnelle ne peut devenir *ìgbórójíjẹ* comme son équivalence en français, à moins de créer des expressions rébarbatives. Cette résistance à la transformation nominale montre le degré de figement de cette expression. Cette typologie comparative est souvent difficile à accomplir parce que non seulement la structure linguistique du yoruba est de loin différente de celle des langues européennes et aussi parce que le dictionnaire yoruba/français le plus récent date de l'année 1997 ; il est élaboré par une lexicographe française, Sachnine Michka. Mais les entrées dictionnairiques sont d'ordre de langue générale, les expressions collocationnelles n'y figurent pas.

- ***Différentes types d'associations*** : à l'instar de toutes les langues vivantes, les collocations yorubase penchent aux critères de sélection des unités lexicales pour les associer dans le discours. Il existe plusieurs types d'association en yoruba.

    i. ***L'association libre*** : sur un axe linéaire il est possible que chaque unité lexicale soit remplacée par une autre sur le même axe paradigmatique. A titre d'exemple, nous pouvons examiner celui donné par Hamzé (23) : ‘*'manger uneorange*'', le mot ''*orange*'' peut être remplacé par un autre mot appartenant au même axe paradigmatique comme ''*pomme*'', ''*poire*'', ''*goyave*'', etc. De même le verbe ''*manger*'' peut se substituer par ''*déguster*'', ''*croquer*'', *sucer*, selon que le produit peut être croqué ou sucé. Cette étude prouve que la commutation d'un élément à un autre ne peut se faire que lorsque l'on respecte certaines contraintes paradigmatiques qui font asseoir une compatibilité entre les composantes de l'énoncé. Par exemple, si le verbe ''*boire*'' doit remplacer le verbe ''*manger*'', donc les constituants qui s'associent à ''*boire*'' doivent être un liquide buvable comme un jus de fruit. Il faut donc préciser que dans les associations libres, le sens global de l'expression est prédictible à partir des composantes qui les associent. Par contre en yoruba, on ne mange pas une orange, on la boit. On dira donc '' *ò'n mú ọsàn*'' qui signifie ‘*'il suce l'orange''* ou ‘*'il boit l'orange''*. Ainsi ''*ọsàn*'', l'orange pourrait être remplacée par des produits buvables comme ó*mí ésó, ómí, tíí* (jus de fruit, eau, thé). En fait, en yoruba le verbe ''*jẹ*'' (manger), n'a pas d'équivalence sauf s'il est utilisé de manière péjorative *wóó má lẹ, kóó mì* qui peut se paraphraser par *manger avec boulimie* ou par *gourmandise*.

ii. *A l'autre extrémité se trouve l'**associationfigée**.* Dans ce cas, il est difficile de permuter un élément par un autre sans porter atteinte au sens global des unités qui les composent. C'est ce dont Gross se réfère comme « opacité sémantique ». Si nous prenons l'exemple de Mel'čuk (8) ‘*'casser sa pipe*'' une expression à double interprétation : il signifie ‘*'briser sa pipe*'' lorsqu'il s'agit d'association libre, ou alors ''mourir'' quand c'est une expression figée. De même en yoruba les unités combinatoires ‘*'fẹyìn tì''* est une expression à double sens comme l'exemple de ‘*'casser sa pipe*''. Elle a un sens libre lorsque l'on dit à quelqu'un ‘*'ẹ f'ẹyin tì*'', (adossez-vous (le dos [à quelque chose]) dans le sens de détendez-vous. Cela se comprend dans son association libre où ''*ẹyìn*'' veut dire le dos et ''*tì*'' a le sens de supporter, tirer, pousser, fermer. Littéralement, dans l'expression ‘*'ẹ f'ẹyin tì*' ‘*ẹ*' est un pronom personnel (vous), ‘*fi*' est un verbe support qui a plusieurs connotations selon le contexte dans lequel il est utilisé ; donc il est difficile de le traduire sans le sujet qu'il supporte. ‘*Ẹyìn*' est un nom corporel qui signifie le dos. Donc littéralement l'ensemble donne ‘*'faites que le dos soit supporté*'' d'où ‘*'adossez-vous*''. Mais dans son association figée, ‘*'fí ẹyìn tì*'' peut signifier (être à la retraite, être supporté par quelqu'un) sous-entendu par un parrain ou une marraine, selon le contexte dans lequel il est utilisé. Alors ‘*'mó fí eyìn tí olúwá*'' signifie (je compte absolument sur Dieu). Cette analyse révèle le critère de transparence de cette collocation car, elle peut laisser prévoir le sens global sans pour autant laisser la possibilité de permutation. Par exemple, on ne peut permuter la base ''*ẹyìn*'' par une autre dans cette combinaison sans changer le sens global de l'expression. Dans la

collocation ‘*’fí órí tì*’’ : ici, ‘’ó*rí*’’ signifie la tête, mais cette production donne une autre signification à savoir (supporter [une situation pénible]). Dans ‘*’ẹ máá fí órí tì*’’ (continuez de supporter, soyez persévérant). C’est aussi une collocation transparente.

De même : ‘*’jẹ ìgbóró*’’ (*battre les pavés*), dans le sens d’errer sans but précis. Il s’agit dans ce cas d’une opacité totale. Le sens de la base ‘’*igbóró*’’ veut dire (la ville) tandis que le collocatif ‘’*jẹ*’’ signifie (manger). En aucun cas l’on ne peut prédire le sens global à partir de la somme des deux éléments. D’autres exemples comme ‘*’fí ọwọ wọnú*’’, (réprimer la colère) ‘*’fí ìdìmúlẹ*’’ (s’établir, installer fermement), *dójú lé* (avoir l’animosité pour…). Toutes ces expressions sont figées, ainsi, il est difficile de procéder à leur substitution sémantique par synonymie.

iii. *Les collocations quasi-synonymes* : Comme le signale Bossé- Andrieu et al

> sur le plan lexical, le lien qui unit un mot-base et ses collocations est généralement contraignant et exclusif. De sorte que des mots-base synonymes ou quasi synonymes ne se comportent pas de façon identique dans leur combinatoire collocationnelle. Ainsi, les collocatifs verbaux avec lesquels se combine un nom-base ne se combinent pas forcement avec un quasi-synonyme de ce nom » (165).

Ils illustrent leur affirmation avec des exemples suivants : Le verbe *déclarer* se combine avec guerre (*déclarer la guerre*) ; par contre, il ne s’associe pas avec lutte (**déclarer la lutte*). Il y a toutefois une affinité entre lutte et mener (*mener la lutte*) ; cette affinité est plus grande que celle qui existe avec la guerre (*mener la guerre*). Nous remarquons la même situation linguistique en yoruba avec la collocation *fí ọwọ wọ ínú* (réprimer la

colère). Le mot-base *ínú* est synonyme de *íkùn* (ventre). Il est impossible de dire (**fí ọwọ wọ íkùn*) dans la mesure où le mot-base *íkùn* n'a pas d'affinité avec le collocatif *fi ọwọ wọ.*

iv. Synonymie totale des collocations : Nous avons pu repérer en yoruba les collocations partiellement ou totalement synonymes : *ṣé bẹbẹ* (agir de manière impressionnante) *; jọ* (verbe) *ní ójú* (impressionner quelqu'un). Dans les deux phrases suivantes : i) *O ṣé bẹbẹ*

ii)O jọ mí l'ójú. (il m'a impressionné)

Dans les deux phrases, la marque de louange ou d'appréciation se fait ressortir. Mais le dénominateur de la synonymie s'estompe lorsque la deuxième phrase est utilisée dans un autre contexte. La deuxième phrase peut avoir une connotation positive ou négative selon le contexte dans lequel il est employé. La même phrase ii) peut vouloir dire (il m'a étonné dans son comportement néfaste) ; ce à quoi l'on ne s'attendait pas. Dans un autre contexte *jọ* (soi) *l'ójú* qui donne la phrase *ó jọ árá rẹ l'ójú* signifie littéralement (il impressionne son corps), autrement dit (il est arrogant ; il est très sûr de lui-même).

Les exemples que nous venons de fournir démontrent qu'un mot-base ne peut être associé à un collocatif à tort et à travers sans respecter une culture déjà bien établie dans la communauté langagière d'où l'on fait le choix des unités lexicales. Donc le processus combinatoire des lexies doit respecter nécessairement une acceptabilité conventionnelle d'une communauté linguistique établie. A cet égard, Frath et Gledhil expliquent qu'une phrase est autre chose qu'un simple schéma général qui se remplit de vocabulaire au moment de l'énonciation (2).

Aussi bien en français qu'en yoruba, la distribution des unités lexicales n'est pas libre. Ce qui nous fait déduire que pour enseigner une langue, l'on ne doit pas seulement se miser sur les

règles grammaticales et les aspects morpho-syntaxiques pour la formation de cette langue. L'on n'apprend pas seulement les mots de vocabulaire mais plutôt leur association possible au sein d'une langue car la maitrîse d'une langue va au-delà de sa grammaire et des mots de vocabulaire. Il est important d'apprécier le fait que les réalités structurelles d'une langue ne se taillent pas de la même façon que les réalités structurelles d'une autre.

2.8. Importance et rôles des collocations dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Tout au long de ces deux dernières décennies, l'importance et la valeur des collocations dans l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère ont été soulevées par un certain nombre de linguistes qui ont mis à la lumière les avantages que l'apprenant compte tirer de l'enseignement des collocations. El-Banna et Al-Khayri (74) on fait l'étalage de certains de ces linguistes : Brown (1974), Nattinger (1980 et 1988) ont mis l'accent sur l'amélioration de la performance de la langue à partir des savoirs collocatifs ; Laufer (1988) et Aghgar (1990) ont mis le point sur le développement du vocabulaire de la langue seconde, alors que Yori (1980), Chanell (1981), Cowie (1988) et Lewis (2000) ont tiré l'attention des lecteurs sur l'amélioration de la compétence communicative.

L'importance des collocations dans la langue réside dans le fait qu'elles se trouvent dans tous les types de communications, voire dans tous les registres. Par exemple lorsque le téléphone sonne, l'on dit plutôt, *ne quittez pas, c'est pour moi, c'est pour toi, c'est pour vous* et non pas **c'est toi qu'on demande* ou **c'est à toi*. De même, sur les produits alimentaires : *à consommer avant* et non pas **il faut utiliser avant*. Sur les panneaux routiers on trouve : *virage à gauche* ; *défense de stationner* et non **ne pas stationner*. Il est à remarquer que le contenu informationnel des expressions en Astérix ne change pas, mais elles ne sont pas convenables pour la convention linguistique francophone.

Dans un texte scientifique, on écrit : *c'est nous qui soulignons*. Pour refuser dans le langage courant, on dit : *pas question !* L'on *passe une nuit blanche* lorsqu'on n'arrive pas à dormir ; on *paye comptant* si le commerçant refuse de *vendre à crédit* ; *la maladie ronge* si elle est étanche aux soins médicaux ; on est obligé de porter *la ceinture de sécurité* lorsqu'on est assis dans une voiture, on *arrose un succès* pour célébrer ; on *fait la crémaillère* d'une nouvelle maison. Les expressions associées aux affects (terme qui regroupe les émotions et les sentiments humains) sont très prépondérantes dans les langues humaines et elles regorgent de collocations reliées à chaque affect. *Avoir le cœur gros*, *avoir le cafard, pleurer comme une madeleine* (tristesse) ; *en avoir ras le bol, sortir de ses gonds, rouge de colère* (colère) ; *être aux anges, procurer le bonheur, sauter de joie, nager dansle bonheur, un élan de bonheur, être gai comme un pinson, rire aux éclats, rire à gorge déployée,* (joie, bonheur) ; *avoir une peur bleue, avoir la trouille, claquer des dents* (peur) ; *rougir de honte* (honte) ; *avoir le cœur dans un étau, être dans l'angoisse, gros chagrin, de gravessoucis* (angoisse). La liste est inépuisable.

Vu qu'elles se faufilent dans tous les registres de langues, l'enseignement des collocations aux apprenants d'une langue étrangère, notamment, du FLE est très essentiel car, la signification d'une unité lexicale se rapporte aux autres unités lexicales combinatoires. Pour ce faire, Nattinger (1988), cité par El-Banna et Al-Khayri trouve que « non seulement ces associations aident les apprenants à mémoriser ces mots, elles aident aussi à définir le domaine sémantique de ces mots » (64). Quant à Laufer, elle est d'avis que « the apparent rulelessness of collocations as one factor that interferes with foreign language vocabulary learning » (16), pour cela les collocations sont très importantes pour l'enseignement de vocabulaire. Ellis tient mordicus que la collocation est d'une grande importance tout en démontrant que c'est l'essence même de l'enseignement des langues (2001). McCarthy signale que la collocation « is an important

organising principle in the vocabulary of any language" (12) alors que Lewis (2001), cité par Binon et Verlinde a écrit tout un livre intitulé *Teaching collocations* parce qu'il considère que la maitrise des collocations est la clé de voûte de l'apprentissage d'une langue étrangère (2).

L'enseignement du lexique et plus spécifiquement des collocations peut être efficace s'il est fait de manière structurée et systématique tout en prenant en compte la combinatoire lexicale et syntaxique des mots, sans oublier les effets sémantique et pragmatique qui lui sont liés. Pour cela, l'enseignement des collocations dans une classe de langue étrangère ne peut être nié. Brown, l'un des premières tenantes de l'intégration et de l'enseignement des collocations en classe de langue étrangère remarque que le développement cognitif en matière de collocations chez les apprenants assure la fluidité orale, améliore la compréhension et facilite la lecture rapide (65). Brown observe ensuite que l'enseignement des collocations aide les apprenants à repérer les mots qui s'avoisinent dans le discours des locuteurs natifs et qu'ils peuvent par conséquent réutiliser dans leurs propres conversations. Dans la même onde d'idées, Nattinger remarque que la production langagière est constituée de "piercing together the ready-made units appropriate for particular situation and that comprehension relies on knowing which of these patterns to predict in the situations" (341). Elle poursuit son idée en indiquant que l'enseignement des collocations est susceptible d'apporter aux apprenants des aides à la compréhension des mots combinées ; ce qui les amènera éventuellement à retenir facilement les mots et à prédire le genre d'unités lexicales qui vont de pairs.

L'apprentissage des collocations s'avère donc primordial dans l'enseignement d'une langue étrangère car elles sont indispensables aux conversations et à la compréhension correcte. Marot met emphase sur leur importance en soulignant qu' « elles assurent la fluidité et la pertinence du discours, qui permettent de les teinter de nuances et de connotations » (4).

Lewis n'a pas manqué de constater que « we recognise that much of 'our vocabulary consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then, teaching collocation should be a top priority in every language course » (134). Cavalla renchérit en français

> Notons que si quelques manuels de FLE proposent de rares expressions figées culturellement marquées et donc souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue, il n'est souvent rien prévu pour l'enseignement des collocations. Pourtant, on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique (29).

Yorio met emphase sur le rôle important que jouent les langues conventionnalisées (idiomes, formules routinières, et d'autres types de langues comme les collocations) dans le développement de la communication chez les apprenants. Yorio trouve qu'une des fonctions du langage conventionnalisée est qu'elle permet de régulariser la communication à cause de sa nature modératrice (438).

Malgré son importance dans la langue et dans les discours et les recherches variées qui ont été élaborées par différents experts sur son importance dans l'apprentissage des langues étrangères, son intégration dans des classes de FLE n'est pas impressionnante.

2.9. Problèmes de l'enseignement des collocations en FLE

Les problèmes entourant l'enseignement de la collocation sont d'ordre multiple et doivent être entamés de diverses manières. Vues les difficultés que leurs apprenants démontraient devant les

expressions figées, les linguistes et didacticiens comme Charles Bally ont décidé de consacrer une grande partie de leurs travaux linguistiques sur la didactique des expressions phraséologiques, en vue de consacrer plus d'horaires sur l'enseignement des expressions figées tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Bally signale que « l'étude des séries est très importante pour l'intelligence de l'apprenant d'une langue étrangère. Inversement, l'emploi des séries incorrectes est un indice par lequel on reconnait qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a appris mécaniquement » (78). Gonzalez-Rey emboite les pas à Bally lorsqu'elle déclare que les collocations « présentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique, ce qui leur confère une valeur particulière » (24). Comme Bally, Gonzalez-Rey avance que l'acquisition tardive et souvent anecdotique de ces structures dans la méthode d'enseignement (niveau avancé B2 à C2) atteste que le peu d'importance accordée aux collocations dans l'apprentissage n'est pas profitable pour une compétence adéquate, alors qu'elles sont intégrées indéniablement dans les discours (28). Elle continue à remarquer que « l'acquisition de la phraséologie de la langue enseignée comme langue étrangère est indispensable pour en posséder une bonne maitrise » (26). Selon Gonzalez-Rey, il existe deux classes de linguistes-didacticiens : ceux qui estiment que l'enseignement des éléments phraséologiques en classe de langue étrangère constitue « une partie superflue », Ettinger, cité par Gonzalez-Rez. Et leurs arguments sont les suivants :

- Tout un discours peut être correctement construit sans avoir à employer une seule expression figée.

- Les expressions figées sont considérées généralement comme appartenant au domaine des locuteurs natifs et un apprenant n'a pas à devenir un bilingue pour être performant en langue étrangère ;
- Les expressions figées sont mouvantes et l'investissement dans leur apprentissage demande des efforts qui ne sont pas toujours payants.

Mais les tenants de la didactique de la phraséologie avancent des arguments qui mettent à rebut les arguments soulevés plus haut.

- Ne pas maitriser les expressions figées d'une langue trahit manifestement notre condition d'apprenant ; les malentendus dérivés de la méconnaissance de ces éléments ont même fait l'objet de matière littéraire ;
- Aussi restreint que soit l'objectif d'un apprenant étranger, ce dernier a pour but de s'exprimer de façon idiomatique dans la langue des locuteurs natifs, surtout au bout d'un bon nombre d'années d'apprentissage ;
- La linguistique du corpus a révélé l'immense quantité d'expressions figées qui composent une langue : elles sont donc incontournables dans la didactique des langues vivantes et leur nombre impose de savoir gérer leur enseignement ;
- L'enseignement des expressions figées permet une approche culturelle de la langue à apprendre ; une expression telle que « Paris vaut bien une messe » demande bien une explication ! Gonzalez-Rez (28).

Nous nous retrouvons devant deux idéologies divergentes sur l'enseignement des collocations en classe de langues. De notre part, la coexistence des lexèmes ne pouvant pas être niée, donc l'intégration des collocations dans des classes de langue ne peut porter aucun tort aux apprenants. Aucun linguiste-didacticien ne peut nier les fonctions sociale et interactive que

remplissent les collocations, donc, leur disponibilité rend la langue fluente, elle est donc digne d'être enseignée et étudiée.

Cependant, il incombe de reconnaitre qu'il existe plusieurs facteurs qui sont à la base des problèmes que soulèvent l'enseignement des collocations aux apprenants non-natifs d'une langue étrangère.

2.9.1. Prédominance de l'enseignement grammatical

Lorsqu'on parle de la didactique des langues étrangères, l'enseignement de la grammaire ne peut être réfuté car ce phénomène constitue une partie essentielle de la langue, d'où l'on ne peut contester son enseignement. D'après Schmitt, le statut accordé à la grammaire provient du prestige et de la valeur associée à ce genre d'ouvrage et à ses auteurs (11). Néanmoins, l'enseignement de la grammaire ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement des unités lexicales. Et les auteurs de manuels se consacrent plus aux exercices de grammaire que de lexique. L'enseignement du lexique se confine donc dans l'explication du sens des mots rencontrés dans des textes, activités qui se limitent à la synonymie et à l'homonymie.

2.9.2. Outils d'enseignement

Les outils d'enseignement qui constituent ici des livres de grammaire, des dictionnaires de langue, des manuels, etc sont d'une grande utilité en tant que supports pour l'apprentissage d'une langue vivante. Mais malgré la fréquence des expressions collocationnelles dans toutes les langues naturelles, elles font une entrée timide dans les manuels d'école et pourtant, les collocations sont soumises à plusieurs recherches linguistiques ; plusieurs linguistes (Bally, Cavalla, Gonzalez-Rey, Calaque) ont consacré des travaux sur son enseignement, tout en démontrant que l'enseignement des collocations ne peut être laissé sous veilleuse, vue son

importance dans les discours journaliers. Hausman, Gonzalez-Rey, Mel'čuk sont d'avis que les manuels de FLE proposent seulement de rares expressions figées, « culturellement marquées et donc souvent présentées de façons anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans les niveaux avancés d'apprentissage de la langue » (8). Cavalla et Labre renchérissent sur ces mots : « les collocations se font présentes dans des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique » (12). Par exemple, le *Rond-Point* de Labascoule et al, un manuel de français, contient des collocations telles que : *organiser une compétition*, *une opération publicitaire* (78), sans pour autant les enseigner. De la même façon, Schmitt présente la collocation *remettre en ordre* en guise de consigne dans son *Vocabulaire progressif du français* (12).

Le dictionnaire est aussi un outil essentiel pour l'apprentissage des langues vivantes, et pourtant l'on ne peut prétendre ne pas remarquer la présence éparse des collocations dans les dictionnaires de langue. Ainsi, Binon et Verlinde remarquent que « …pour le français, les dictionnaires qui rendent compte des collocations de façon systématique et organisée font cruellement défaut » (9).

Les collocations ont été à la base de l'élaboration de plusieurs ouvrages parmi lesquels : le *BBI Dictionary of English Words Combination* (Benson et al.1986), *La base de données* de Fontenelle (1997, 2003) et le *Dictionnaire explicatif et combinatoire* (Mel'cuk et al. 1984, 1988, 1999).

Cristelle décrit le *BBI Dictionary of English Word Combination* comme « un dictionnaire de collocation destiné aux apprenants et aux usagers anglais qui regroupe 18 000 entrés et 90 000 collocations » (25).

2.9.3. **Problèmes sur le plan réceptif et le plan productif**

Selon Binon et Verlinde, « les unités polylexicales et les collocations en particulier posent souvent problème aux apprenants sur le plan réceptif, mais davantage sur le plan productif » (2). Sur le plan réceptif, cette difficulté qu'affrontent les apprenants provient du fait que le sens global des collocations n'est pas prédictible à partir de ses composants. Par exemple, il est difficile de prédire le sens des combinaisons suivantes. *Rire jaune, du pain perdu, point d'appui*. Par contre, sur le plan productif les difficultés se multiplient dans la mesure où l'apprenant est donné libre court de formuler ses propres idées, d'où il est confronté à l'obligation de produire ses propres combinaisons de mots, des unités lexicales, même lorsqu'il s'agit de produire de phrases simples. Il arrive souvent qu'il produise des erreurs de type *grand argument pour *argument de poids* ; *recevoir salaire pour *toucher/percevoir le salaire* ; *donner un discours pour *prononcer un discours.* Ces erreurs montrent vivement que les restrictions de combinaison lexicale posent un problème sérieux.

2.9.4. **Recherche de la base à partir du collocatif**

Les collocations varient d'une langue à une autre ; ce qui relève de son caractère arbitraire. De ce trait distinctif de la collocation, résultent certaines erreurs que commettent les apprenants étrangers. Ce qui fait conclure Hausmann que « cette variation pouvant prendre des proportions considérables, l'étranger, même très avancé dans la maitrise de la langue peut se trouver dans une véritable situation de détresse d'encodage ou, connaissant la base, il cherche désespérément le collocatif, l'inverse étant improbable » (4). Cela signifie que les apprenants tomberont dans une désuétude linguistique s'ils cherchent coûte que coûte la base à partir du collocatif. Par exemple, connaissant le collocatif *endurci*, il est impossible d'en rechercher la base *célibataire*.

Le contraire est plutôt probable. Il est donc conseillé de progresser en partant de la base pour rechercher le collocatif pour formuler des collocations cohérentes.

2.9.5. Variation synonymique

Les collocations présentent de véritables variations synonymiques et dont leur permutation porterait atteinte au contenu informationnel désiré. Cet aspect s'illustre parfaitement par les exemples fournis par Mel'čuk : *prendre une décision* ; dans cette expression, il est impossible de remplacer le lexème *prendre* par les lexèmes *accepter, saisir, toucher, ramasser* sans changer le sens de l'expression. En anglais, on dit *make a decision* (faire). Donc *prendre* est sélectionné en fonction de *décision*. Si on a *choix* à la place de *décision,* on aurait alors *faire le choix* au lieu de **prendre le choix*. Un autre exemple, sur un panneau accroché à un objet qui vient d'être peint, on dit en français *peinture fraiche* et en anglais *wet paint* (peinture humide) ; en allemand l'équivalence sera *fraichement peint*, expression acceptable en français mais erronée lorsqu'il s'agit de prévenir le public sur un panneau qu'il ne faut pas y toucher. De même, il serait hors question de dire **peinture humide* (3).

Il est à noter que si les collocations constituent un ensemble de mots que les apprenants non-natifs trouvent difficiles à maitriser c'est à cause de leur nature figée et semi-figée. Rappelons que les apprenants n'ont pas dedifficulté pour former les phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes lorsqu'ils manipulent bien le vocabulaire et les règles de la grammaire française. Mais, leur problèmeréside dans l'utilisation des expressions figées qu'ils doivent apprendre par cœur pour un meilleur rendement dans des contextes bien précis. Quant aux combinaisons semi-figées, c'est-à-dire les collocations, elles exigent un peu plus d'effort de la part de l'apprenant car étant un aspect indispensable à toutes les langues, elles diffèrent d'une

langue à l'autre d'où leur difficulté pour les apprenants de langues étrangères, car elles posent inévitablement des problèmes de transfert de langue. C'est la raison pour laquelle on retrouve certaines associations qui sont rébarbatives à l'oreille du locuteur natif même si elles sont grammaticalement acceptables.

Les collocations posent des problèmes d'assimilation rapide aux apprenants étrangers parce que le sens de l'ensemble des mots leur échappe bien qu'ils connaissent la signification de chaque élément lexical constituant de la collocation. Il faudrait aussi souligner les difficultés de la compréhension, de l'emploi et des effets d'une traduction littérale. Si les collocations libres ne posent pas de problème de compréhension, les collocations transparentes, aussi faciles qu'elles apparaissent ne sont pas si faciles à décoder (*arroser le succès, lâcher prise*), à plus forte raison les collocations figées, c'est-à-dire de nature opaque (*faire la crémaillère, avoir le cafard*). Par exemple, le verbe **mettre** ne pose pas de problème de compréhension dans l'expression libre comme *mettre le sac sous la table*, mais il devient contraint dans *mettre en exécution, mettre sous veilleuse, mettre en lumière, mettre en exergue, mettre sur pied, mettre à la casse*. De même le verbe **faire** est libre dans plusieurs phrases mais devient contraint dans des phrases collocatives. Par exemple, *faire la cuisine* est libre mais *faire les cents pas, faire faillite, faire la vaisselle, faire mouche, faire la crémaillère, se laisser faire, s'en faire*, sont des expressions contraintes.

La connaissance des mots ne sert à rien si l'on n'arrive pas à les agencer de manière compréhensible pour former des phrases acceptables. De même, il est indispensable de savoir quel mot attire l'autre pour former des expressions polylexicalisées qui forment un tout et dont la signification est la somme de tous les constituants lexicaux. Ces expressions paraissent ambiguës pour les apprenants de langues étrangères parce que les structures syntaxiques qu'elles possèdent

ne sont pas souvent taillées de la même manière que les structures syntaxiques de leurs langues maternelles. A cet égard, Moulin précise que « chaque langue crée une image de réalité complète et qui se suffit à elle-même. Chaque langue structure la réalité de sa façon et, par la même, établit les éléments de réalité qui sont particulières à cette langue donnée » (44). Dans ce cas, les apprenants prennent des voies de raccourcis en recherchant le sens de ces expressions, l'un indépendamment de l'autre, dans la traduction littérale ; ce qui résulte à la modification du sens de l'expression, d'où confusion linguistique. Une autre difficulté réside dans la culture dans laquelle s'inscrivent les expressions collocationnelles à enseigner, pour autant que les expressions comme toutes les expressions figées ont un trait culturel.

Dans une étude qu'elle a présentée sur les collocations françaises et allemandes, Netzlaff a fait une analyse sur les difficultés que les apprenants ont à acquérir sur les structures collocationnelles (69). Son constat se classe sous les problèmes d'interférence linguistique car, elle trouve que si les apprenants ont des soucis pour l'utilisation des collocations, cela découle des interférences de leur langue maternelle et de leur préférence pour l'emploi des termes généraux. D'une part, ils préfèreraient analyser les collocations en en décomposant les constituants et chercheraient séparément le sens de la base et du collocatif. D'autre part, ils se refugieraient dans la traduction du phénomène par un terme générique pour combler leur manque. Malgré le développement de cette part de lexique, ses pratiques dans des classes de FLE restent toujours hétérogènes et les matériels didactiques qui y sont consacrés restent épars.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons abordé le phénomène de collocation. Précisons que la collocation est un ensemble d'expressions polylexicalées qui s'observe de façon récurrente dans tous les domaines de discours, de façon universelle. Plusieurs exemples ont été fournis pour démontrer

que cette binarité est dotée de plusieurs propriétés linguistiques qui justifient son critère dissymétrique dans les discours et qui la différencie des phrasèmes figés comme l'a fait remarquer Polguère, Mel'cŭk et bien d'autres chercheurs. Cependant, la difficulté qu'il y a de lui trouver une définition homogène la place dans une zone floue, mais la collocation ne reste pas moins un point essentiel pour l'enseignement/apprentissage des langues, notamment des langues étrangères à cause de ses paramètres linguistiques qui la rendent très pratique dans la communication journalière de tout individu.

CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.0.Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie et les théories sur lesquelles se base cette étude.

3.1.Encadrement méthodologique

Dans cette étude il est question d'une recherche analytique mixe, c'est-à-dire que nous avons fait des analyses en adoptant deux approches complémentaires, l'une qualitative et l'autre quantitative. Cette étude s'inscrit dans le terrain de la classe et ancrée dans des contextes de situations enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle est née du besoin d'améliorer les pratiques d'enseignement/apprentissage en matière de collocations et de contribuer à développer les capacités langagières des apprenants de français langue étrangère. L'analyse qualitative est mise en faveur, en prenant comme point d'appui la diversité de la population du point de vue cognitif, linguistique, social, affectif et en termes de lexique. Bathelot définit l'analyse qualitative comme une étude destinée à recueillir des éléments qualitatifs qui sont le plus souvent non directement chiffrables par les individus interrogés ou étudiés. Cette analyse vise en général à comprendre en profondeur des attitudes ou comportements des répondants (3).

On ne peut pas faire une étude de cette envergure sans exprimer des résultats en chiffres c'est-à-dire de manière statistique. Claude définit l'approche quantitative comme une étude qui « sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Les résultats sont souvent données sous forme de données chiffrées » (1). Dans cette étude, nous avons utilisé les deux méthodes pour que l'une complète l'autre pour faire ressortir l'objectivité de la recherche.

Nous comptons trouver des réponses à des questions susceptibles d'éclairer les démarches explicatives que nous avons formulées vis-à-vis des difficultés qu'éprouvent les apprenants en situation pédagogique. Les analyses qualitative et quantitative que nous avons menées étaient susceptibles d'apporter un éclaircissement sur les réponses que nous avons obtenues.

3.1.1. Choix du public d'enquête

Pour ce travail, la population des répondants est constituée de professeurs de langue française et des étudiants de langue maternelle yoruba apprenant le français dans les universités sélectionnées pour cette étude. Dans cette recherche, nous avons ciblé les étudiants yoruba apprenant le français, non dans un but de discrimination d'ethnie mais dans l'intention de bien cerner un groupe représentant les mêmes caractéristiques ethniques, et aussi pour combler un manque dans les recherches préalablement portées sur les collocations.

Les travaux sur les collocations françaises et anglaises sont prolifiques dans les archives de recherches, à en juger par les travaux de nombreux chercheurs comme Bastuji, Brown, Cavalla, Danell, Lewis et bien d'autres, que nous avons consultés pour ce présent travail. Il nous a semblé qu'il existe un manque considérable de recherches sur les collocations yoruba, d'où l'opportunité que nous avons saisie pour démarrer à partir de trois aspects majeurs constitutifs pour cette recherche : 1) le fait que la langue yoruba soit notre langue maternelle et que nous la maitrisons adéquatement pour une recherche de cette envergure, 2) le fait que les étudiants yoruba apprenant le français forment une population assez large pour mener cette recherche et 3) le constat que nous avons pu faire concernant la présence incontournable des expressions phraséologiques dans la langue yoruba ; nous en avons déduit que cette présence pertinente

pourrait servir de point d'appui pour l'intégration des collocations françaises dans des classes de FLE.

3.1.2. Présentation du public d'enquête

Nous avons travaillé avec deux groupes. Le premier était constitué de professeurs qui ont été interviewés et le troisième groupe était composé d'apprenants de quatrième année de licence en français. Nous avons limité cette recherche à ce groupe parce que les apprenants de la troisième année n'étaient pas présents dans toutes les universités sélectionnées, car ils étaient tous au village français à Badagry pour leur immersion linguistique ; et aussi à cause du niveau élevé de ces étudiants en français. Les universités sélectionnées sont au nombre de quatre, à savoir celles d'Ilorin, d'Ibadan, d'Ife et d'Ado-Ekiti et qui sont reconnues respectivement sous les appellations suivantes : University of Ilorin, University of Ibadan, Obafemi Awolowo University et Ekiti State University. Nous avons limité notre choix à ces quatre universités car nous estimons qu'elles nous fourniront la population désirée pour cette étude, du fait que ces universités sont localisées dans la zone où le yoruba est parlée comme langue maternelle.

Le public que nous avons ainsi constitué est au nombre de quarante (40) étudiants yorubas apprenant le français dont dix (10) étudiants d'Ilorin, dix (10) d'Ibadan, dix (10) de l'université d'Ife et dix (10) autres étudiants de l'université de l'Etat d'Ekiti, que les enseignants de chaque institution respective nous ont sélectionnés. Deux groupes ont été formés pour cette analyse. Chaque groupe était composé de 20 répondants, regroupant tous les apprenants des universités concernées : le premier groupe étant le groupe contrôle tandis que le deuxième groupe, le groupe expérimental a servi de valeur témoin de référence. Nous avons obtenu la permission des chefs de département de français dans les universités respectives.

3.1.3. Choix des outils d'enquête

Il faut se rappeler que cette recherche porte sur l'enseignement des collocations françaises aux apprenants de langue maternelle yoruba dans le but de vérifier comment ils réagissent à l'écrit comme à l'oral aux collocations françaises et d'étudier les causes de leurs réactions par rapport à ces collocations. Ainsi, nous avons élaboré deux outils d'enquête. Le premier outil est présenté sous forme d'entrevu destiné aux enseignants, et constituant un canevas qui aide à tracer les lignes directives pour répondre aux questions qui se rapportent à l'objet de cette étude. Ainsi, les renseignements nécessaires ont été fournis par le biais d'interview, c'est-à-dire, la séquence des questions formulées pour obtenir des enseignants, de l'information sur le sujet de cette étude.

L'interview préparée comprenait des questions fermées à réponse unique, accompagné d'une fiche de commentaire. Nous avons choisi cette option afin d'aider les participants à prendre position, c'est-à-dire à répondre à toutes les questions avec aise et afin de donner plus amples explications sur leur choix d'option. L'interview était composée de trois parties que nous avons regroupées par thème pour la rendre cohérente et pour mieux canaliser l'attention de l'interviewé (e). Le second outil était présenté sous forme de tests de contrôle, à l'intention des apprenants universitaires yoruba afin d'obtenir d'eux des informations concernant leur performance en matière de collocations françaises.

3.1.4. Présentation des outils d'enquête

Rappelons que nos outils d'enquête étaient constitués d'une part d'interview élaborée à l'égard des professeurs de français et d'autre part de tests de contrôle administrés aux apprenants yoruba de français dans les universités que nous avons sélectionnées. L'élaboration d'une interview n'est pas une sinécure, c'est un processus itératif qui est sujet à des modifications pendant sa

composition, c'est-à-dire que les questions étaient examinées à l'interne, par mes directeurs de thèse, évaluées, afin d'éviter des erreurs d'orthographe, de grammaire, et de maladresse qui pouvaient paraître embarrassantes pour le répondant. Les questions ont également été vérifiées à l'externe afin de s'assurer que l'interview était appropriée et que les procédures opérationnelles étaient bien conçues. Ce n'est qu'après la retouche finale que nous avons pu procéder par la mise en œuvre du travail, c'est-à-dire lancer les questions aux interviewés. Cette procédure s'est avérée nécessaire pour assurer la qualité de notre entrevue.

L'interview était divisée en deux sections. La première section a pris en considération les renseignements socio-administratifs c'est-à-dire les recueils des informations sur le statut personnel de l'enseignant ; elle nous a informée sur leurs universités, le sexe, leur matière de spécialité, leur échelon et leur année d'expérience. La deuxième section a élucidé des informations que nous avons voulu obtenir sur l'enseignement des collocations.

Le second instrument de collecte des données est constitué de tests de contrôle que nous avons administrés aux apprenants dans leurs institutions respectives. Ces tests incluent une composition libre, des exercices d'appariement, un texte lacunaire, un exercice de repérage de collocations dans un passage et une traduction des phrases comportant des collocations. Les collocations que nous avons testées étaient basées sur celles de la théorie de Hausmann, expliquée déjà plus haut.

Voici en détail le contenu des tests de contrôle :

i) La composition : ce test est élaboré pour mesurer la compétence de l'usage des collocations. Les apprenants étaient appelés à écrire un sujet de leur choix, qui ne dépassera pas deux cents mots, à partir des collocations qu'ils ont eues à parier.

ii) La traduction : elle n'a pas été constituée d'un test de traduction à proprement parlé. Nous avons plutôt demandé aux répondants de produire l'équivalence de certaines

expressions collocationnelles de l'anglais et/ou du yoruba en français pour vérifier le degré de l'interférence linguistique qui influe sur leur compréhension de collocations françaises. Dix collocations ont été proposées.

iii) Le test lacunaire : un passage a été présenté et les enquêtés ont choisi les collocations appropriées parmi celles qui ont été suggérées pour remplir les trous.

iv) Repérage des collocations dans un texte : un passage a été présenté et la consigne leur avait été donnée de souligner les expressions collocationnelles de ce texte pour vérifier leur connaissance de collocation française dans une phrase.

3.2. Collecte des données

Nous sommes allée dans toutes les universités sélectionnées pour cette étude. Nous avons établi des contacts solides avec les chefs de départements de français et les collègues des universités concernées afin de pouvoir les éclairer sur le projet. Les questionnaires ont été ramassés aussitôt que les collègues les ont remplis.

Dans cette envergure, nous avons entamé la responsabilité de nous déplacer d'une université à une autre pour les tests à administrer. Les collègues de chaque université ont été d'une grande aide dans cette besogne. Ils étaient présents pendant la distribution et la collecte des tests, ce geste est conçu comme un levier dans le déroulement de notre tâche. Les professeurs collègues auxquels nous avons assigné le devoir de collecter les devoirs les ont faits avec assiduité.

La possibilité a été donnée aux répondants de nous poser des questions directement en vue d'une ambiguïté détectée dans le test. Les répondants ont eu une heure et demi pour répondre à toutes les questions et ils ont été instruits de ne laisser aucune question sans y répondre.

3.3. Encadrement théorique

Une des particularités de l'enseignement du lexique est de conférer à l'apprenant des mots et des expressions qui lui permettent de s'exprimer, de savoir quel mot associer à un autre pour former des combinaisons qui régissent la communication dans un contexte bien défini. Compte tenu de leur invariabilité syntaxique et leur nature semi-figée, les collocations constituent une source d'erreurs pour les apprenants de langues étrangère. Puisque notre travail se penche sur une tendance pédagogique, nous comptons l'examiner à partir de trois lentilles conceptuelles qui sont la théorie d'erreurs, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Nous allons mettre en évidence les spécificités de ces trois théories et donner les raisons pour lesquelles elles représentent un champ pertinent pour cette étude.

3.3.1. Théorie de l'analyse d'erreurs

Nous utiliserons la théorie de l'analyse d'erreurs pour étudier les erreurs commises à l'écrit par les apprenants dans leur production d'expressions collocationnelles, afin de détecter les erreurs qui proviennent de la différence structurelle des deux langues mises en parallèle et celles qui agissent autrement.

On ne peut d'emblée parler de la théorie de l'analyse d'erreur sans d'abord faire une brève définition du concept de l'erreur. En effet, l'erreur est définie par *LePetit Robert* comme

> 1. acte ou état de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent (égarement, faute). 2. Ce qui, dans ce qui est perçu comme étant vrai (apparences, connaissances), est jugé comme faux par celui qui parle (fausseté, illusion). 3. Assertion, opinion fausse

(contrevérité, fausseté). 4. Conviction, doctrine qui s'écarte d'un dogme, au regard de ceux qui le défendent.

Un peu plus loin, *Petit Robert* précise que l'erreur est l'« écart entre la valeur exacte d'une grandeur et sa valeur calculée ou mesurée ». Ces définitions font constater que la notion d'erreur est indissociable à l'expérience humaine. Elle dénote quelque chose de négatif, ce qu'on a fait mal, qu'on aurait pu éviter et qu'on pourrait améliorer par correction.

Pour Luste-Chaa, l'erreur sert … « à désigner un « incident » survenant au cours d'une action, signalant que celle-ci ne se déroule pas comme prévu, lequel incident peut être tenu pour cause de l'échec ou du besoin de correction de l'action engagée » (131). Cela implique que l'identification de l'erreur par l'individu démontre une connaissance, un savoir de façon normale et juste dont l'action observée doit se comporter.

Les didacticiens de langues se sont de plus en plus intéressés à la notion de l'erreur parce qu'il a été constaté que les erreurs faisaient partie intégrante du procédé d'apprentissage d'où un acte humain. Ainsi, comme le remarque Corder (13), inspiré par la dichotomie des notions de compétence et de performance de Noam Chomsky, le concept de l'analyse des erreurs a apporté un changement dynamique dans le statut des erreurs, depuis les années 1960. En effet, Corder a joué un rôle important dans l'analyse d'erreurs. Il propose une nouvelle conception de l'erreur et de sa distinction par rapport à la faute. Il explique que

> « l'apparition d'erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire et reflète l'évolution progressive de l'interlangue sur la base d'hypothèses successives, faites par l'apprenant sur le fonctionnement de la langue cible » (138).

L'analyse d'erreurs, telle qu'elle sera traitée dans cette étude vise à sensibiliser les enseignants du FLE à avoir une perception didactique leur permettant de vite repérer les erreurs collocationnelles afin de pouvoir en appliquer des corrections appropriées, dans une intention significative. Pour atteindre ce but, cette étude va s'inspirer de la typologie d'erreurs lexicales élaborées par Luste-Chaa (21) et Dominic (200), qui a donné lieu de faire des critères d'analyse reposant sur une typologie qui favorise « une vision d'ensemble du système graphique » pour emprunter le terme de Catach (10).

Pour le besoin de cette étude, nous empruntons la typologie des erreurs relatives aux erreurs interférentielles définies par Luste-Chaa. Les erreurs interférentielles sont des effets inhérents à l'enseignement des langues secondes et des langues étrangères. Elles se produisent lorsque les apprenants recourent à leur langue maternelle ou seconde pour résoudre un problème linguistique. Ces erreurs sont liées à la forme et au sens et elles contiennent certaines composantes selon Luste-Chaa, parmi lesquelles :

- L'interférence structurale c'est-à-dire le fait de calquer la structure de la langue maternelle sur la langue cible.
- L'alternance, c'est-à-dire insérer un ou plusieurs mots de la langue maternelle ou de la langue seconde dans la langue cible.
- La translitération qui ressort de la traduction en langue étrangère d'une unité lexicale de la langue maternelle et le calque. (149).
- La périphrase, c'est la figure qui consiste à dire en plusieurs mots ce que l'on pourrait dire en un seul mot. (Définition fournie par *Dictionnaire universel* (944)).

Nous avons aussi utilisé la typologie de Dominic (200)

- Le choix d'un collocatif inapproprié ou inexistant : dans ce cas-ci la collocation utilisée est plutôt inusitée et semble maladroite ou carrément déviante par rapport à l'usage : le collocatif choisi ne fait pas partie de la combinaison lexicale de la base de la collocation.
- Le cas d'utilisation d'une unité linguistique ayant un sens proche ou synonyme du sens visé. Cela se réfère à l'utilisation erronée d'une unité lexicale ayant un sens proche de celui de l'unité lexicale visée (222).
- Emploi d'un contenu collocationnel incompatible. C'est l'utilisation erronée d'un collocatif employé hors contexte.

3.3.2. Approche communicative

L'approche communicative, désormais (AC) développée et utilisée depuis les années '80 reste jusqu'à l'heure actuelle la méthode la plus importante dans l'enseignement des langues étrangère. Cette approche repose sur de solides bases scientifiques qui sont la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique. Les courants communicatifs (fonctionnels et notionnels), prônés dans les années '70 par les didacticiens de langues étrangères sont lancés pour corriger les méthodes précédentes qui se renfermaient sur la forme et la structure des langues que sur les contextes. A cet égard, Courtillon remarque qu'avec l'AC, l'emphase est mise sur « l'importance du sens, explicité par l'orientation fonctionnelle et notionnelle des contenus, qui oriente les procédures de la classe vers des projets sémantiques plutôt que structuraux, mettant le sujet-apprenant au sein de l'apprentissage » (12). Comparativement à la méthode grammaire-traduction qui était essentiellement basée sur l'écrit et la mémorisation des mots hors contexte, organisés autour des thèmes, la méthode communicative offre aux apprenants de langues étrangères un meilleur rendement de ce qu'ils apprennent, parce qu'elle

s'aligne sur une démarche fondée sur une linguistique de parole plutôt qu'une linguistique de la langue. Bally et Cohen renchérissent en avançant que

> l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Désormais la grammaire explicite est enseignée, c'est-à-dire l'enseignement de la grammaire par notion qui se plie aux intensions communicatives à accomplir et qui se débarrasse de longues explications de règles grammaticales. Cette approche s'oppose aux vision précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte (16).

Cette préférence est expliquée par les tenants de ce courant, à savoir qu'« on n'apprend pas une langue seulement pour la comprendre et pour construire des phrases correctes, mais que l'essentiel est de savoir l'utiliser de manière appropriée à des fins communicatives », (Widdowson 19981 ; Heddesheimer et Lagarde 1978), cités par Plazaola (145).

Cette approche, essentiellement centrée sur l'apprenant constitue le courant didactique de la langue étrangère, qui au demeurant est l'approche dominante des années '80 jusqu'à 2000. L'approche communicative étant fondée sur la psychologie cognitiviste, comme le reconnaissent Cuq et Gruca met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage (267). Cela revient à dire qu'elle met ses dispositifs au profit de l'apprenant, qui est encouragé à communiquer tout en veillant à sa langue et en prenant en considération les processus cognitifs qui lui permettent de parler. Ainsi, l'apprenant des années '80 est acteur de son apprentissage étant donné qu'il apprend la langue dans une atmosphère détendue, qui lui permet de vivre la

langue qu'il apprend, tout en essayant de communiquer de façon active, dans la mesure où les activités de la classe reflètent les situations de la vie réelle.

Saydi se réfère à trois caractéristiques de l'AC à savoir : « i) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe ; ii) la focalisation sur l'apprenant et iii) la perspective retenue pour la notion d'erreur » (15). Ces trois caractéristiques de l'AC prônées par Saydi montrent que les textes hors contexte et des exercices structuraux ont cédé la place au sens de fonction du langage à travers des actes de parole, où les apprenants sont confrontés aux dialogues et aux échanges de la vie réelle à travers les documents authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits. L'AC est dominée par l'éclectisme (prôné par Puren) en ce sens qu'elle favorise des démarches d'enseignement diverses et hétérogènes tout en mettant en valeur des principes clefs qui font intervenir la compétence communicative et ses différentes composantes (linguistiques, sociolinguistique, discursive et stratégique).

L'AC, tout en revolutionnalisant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, a beaucoup développé les compétences communicatives du fait que les thèmes de l'enseignement sont basés sur des vécus quotidiens, qui sortent la langue de son mutisme, ce qui motive spontanément les apprenants, car enseignée et apprise de manière naturelle et réaliste. Aussi, avec l'approche communicative, l'erreur est conçue, non pas comme un tabou mais comme un atout pour l'apprentissage, à partir de laquelle l'apprenant prend du recul pour se corriger. La langue maternelle entre en jeu du fait qu'elle peut intervenir de temps en temps avec la langue cible. Ainsi, Diccini remarque qu' « il semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même, facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en l'occurrence) » (13).

Cependant, un ouvrage clef, réalisé par le Conseil de l'Europe destiné à l'enseignement des langues étrangères, le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (CECRL) met l'emphase sur les niveaux de compétence qui permettent de suivre la progression des apprenants en prenant en compte les savoir-faire qu'ils sont en train d'acquérir. Cet ouvrage met en valeur les taches communicatives tout en insistant sur l'approche actionnelle, car dans le CECRL l'apprentissage d'une langue est placé dans une perspective actionnelle, ce qui met en lumière « la relation entre compétence pragmatique et compétence linguistique, en particulier grammaticale », comme le reconnait Bérard (27). Les apports didactiques que prône l'AC pour le développement des compétences linguistiques des apprenants nous a inspiré à privilégier cette approche pour l'enseignement des collocations françaises.

3.3.3. Approche actionnelle

L'approche actionnelle est une stratégie de l'enseignement des langues proposée dans le CECRL, ciblée sur les actions. Cette approche, reprenant tous les concepts de l'approche communicative y ajoute l'idée de tâches à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle est pour ce faire, considérée comme une continuation de l'approche communicative tout en ouvrant de nouvelles pistes pour l'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères. De même, pour Puren « l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative ». Pour mieux comprendre l'approche actionnelle, aussi appelée la perspective actionnelle par les didacticiens, il importe de se référer à la définition donnée par le CECRL à savoir que

> la perspective privilégiée ici, est généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des taches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier de compétences. Si les actes de parole se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (15).

La langue est utilisée par des usagers en tant qu'acteurs sociaux dans le but d'accomplir des tâches. Donc, l'apprenant étant considéré comme un acteur social, doit apprendre la langue dans le but d'accomplir des tâches langagières tout en interagissant avec les autres acteurs sociaux. Ainsi, l'apprentissage de la langue se fait dans le but de développer un ensemble de compétences générales et plus particulièrement une compétence à communiquer langagièrement pour que les apprenants puissent réaliser des activités langagières variées, sur le plan réceptif aussi bien que sur le plan productif, portant sur différents thèmes. Il s'agit donc de s'appuyer sur des documents authentiques qui sont très proches de la réalité quotidienne des apprenants afin de leur proposer différentes tâches portant sur différents aspects de la compétence à communiquer langagièrement afin de les aider à développer leurs capacités de compréhension et de production, tout en se développant sur le plan socioaffectif.

Les apprenants apprendront la langue étrangère en utilisant différentes stratégies qui les amèneront à exploiter la langue de manière pratique, dans des tâches comme ***inviter ses amis***, ***faire des courses***, ***commander un plat dans un restaurant***, ***acheter des billets de voyage***, ***rendre son compte àquelqu'un,*** à travers les jeux de rôle.

Les approches communicative et actionnelle misent essentiellement sur la centration sur les apprenants, l'autonomie de l'apprenant, le travail en groupe pour pouvoir développer la compétence sociale des apprenants, l'utilisation de la langue en contexte, parmi d'autres points culminants. Par ailleurs, l'approche actionnelle est très ciblée sur les tâches que l'apprenant peut faire en langue étrangère, dans de multiples contextes qu'il aura à confronter dans la vie sociale. Puisque c'est une approche qui favorise l'autonomie, l'approche actionnelle sera adoptée pour aider les apprenants à répertorier dans une aide-mémoire lexicale les collocations qu'ils auront repérées dans des textes afin de pouvoir les réinsérer dans de nouveaux contextes.

Conclusion

Les différents paramètres de la méthodologie adoptée dans ce chapitre nous ont permis de suivre une ligne directrice pour l'analyse de nos données. Dans cette recherche, nous nous sommes évertués d'élaborer un type d'erreurs susceptibles de servir d'outil d'analyse permettant de corriger des erreurs optimisées. Nous avons aussi soulevé deux approches d'enseignement. Il est vrai que quelques approches ont été proposées pour l'enseignement des collocations par plusieurs didacticiens mais elles n'ont « pas encore été envisagées d'une façon méthodique et à grande échelle » (88), pour reprendre les termes de Mroue. Ceci explique pourquoi nous avons proposé les approches communicative et actionnelle auxquelles les enseignants de FLE sont déjà familiers. Nous envisageons qu'ils pourront les manipuler facilement pour assurer un enseignement qui fera intervenir les cooccurrences lexicales.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNEES

4.0.Introduction

Notre objectif dans ce chapitre est de présenter et interpréter les résultats des analyses qualitative et quantitative effectuées à partir des informations recueillies lors de la collecte des données.

4.1.Dépouillement des données

Les informations requises pour cette recherche ont été obtenues à partir des réponses aux questions posées lors de l'entrevue avec les professeurs de FLE. Donc, ici il est question de traiter les renseignements qui sont obtenus des répondants. Rappelons que l'entrevue est composée de deux parties : la première partie prend en considération les renseignements socio-administratifs des répondants alors que la seconde partie concerne les informations relatives aux objectifs de cette recherche.

En premier lieu, nous avons demandé aux enquêtés de répondre aux questions de recherche portant sur leur statut personnel. En deuxième lieu, ils ont répondu aux questions sur l'enseignement des collocations en classe de FLE, leur importance et la performance des apprenants dans l'utilisation des collocations. Quarante copies contenant des questions ont été distribuées aux collègues enseignants des universités choisies. Les réponses obtenues des deux parties sont présentées ci-dessous.

4.1.1. Dépouillement de la première partie de l'entrevue

La première partie a fourni des informations sur l'institution des professeurs, leur domaine de spécialité, leur année d'expérience professionnelle et leur sexe.

Tableau 7 : Informations démographiques sur les professeurs de l'université d'Ibadan.

Nom de l'institution	Domaine de spécialité	Nombre de professeurs dans le domaine	Année d'expérience professionnelle	Sexe
UNIVERSITE D'IBADAN	Littérature appliquée	1	15	M
	Langue et linguistique	1	5	M
	Langue	2	32 ---- 10	M-M
	Stylistique africaine d'expression française	1	30	F
	Littérature française	1	5	M
	Langue et sociolinguistique	1	10	M
	Littérature africaine d'expression française	1	5	F
	Littérature africaine et antillaise	--	--	--
	FLE et FOS	1	6	M
	Translation	--	--	--
	Sociolinguistique et Phonologie	1	9	M

A l'université d'Ibadan, tous les dix professeurs interviewés ont donné des informations requises sur leur statut professionnel. Comme le montre le tableau, le domaine de spécialité est bien défini et l'année d'expérience professionnelle varie entre 32 à 5 ans.

Tableau 8 : Informations démographiques sur les professeurs de l'université d'Ilorin

Nom de l'institution	Domaine de spécialité	Nombre de professeurs dans le domaine	Année d'expérience professionnelle	Sexe
UNIVERSITE D'ILORIN	Stylistique africaine d'expression française	1	30	F
	Littérature française	3	5	M
	Langue et sociolinguistique	2	28 - 22	F –M
	Littérature africaine d'expression française	3	30	F –M
	Traduction	1	36	M

Dix professeurs ont été interviewés à l'université d'Ilorin et ils ont tous donné des informations demandées sur leur statut professionnel. L'année d'expérience professionnelle varie entre 36 et 5 ans.

Tableau 9 : Informations démographiques sur les professeurs de OAU

Nom de l'institution	Domaine de spécialité	Nombre de professeurs dans le domaine	Année d'expérience professionnelle	Sexe
UNIVERSITE D'OBAFEMI AWOLOWO (OAU)	Stylistique africaine d'expression française	1	10	M
	Littérature française	1	25	M
	Littérature antillaise	1	15	F
	Langue et sociolinguistique	2	35 - 5	M
	Littérature africaine d'expression française	3	36	F
	Traduction	1	10	M
	Linguistique	1	13	M

Tous les dix professeurs qui ont été interviewés à l'OAU ont tous donné des informations requises sur leur statut professionnel. Le domaine de spécialisation varie d'un professeur à un autre et l'année d'expérience professionnelle tourne autour d'une fourchette de 36 à 5 ans.

Tableau 10 : Informations démographiques sur les professeurs de l'université d'Ado-Ekiti

Nom de l'institution	Domaine de spécialité	Nombre de professeurs dans le domaine	Année d'expérience professionnelle	Sexe
UNIVERSITE D'ADO-EKITI	Langue française	4	30 – 12- 5 – 8	M -F
	Littérature française	3	15- 10- 7	M
	Littérature africaine d'expression française	3	24- 1- 5	F – M

A l'université d'Ado Ekiti, tous les cours qui ont attrait à l'enseignement de la linguistique, la traduction ou la grammaire sont regroupés sous la spécialité de langue française. L'année de l'expérience professionnelle varie entre 30 et 5ans.

4.1.2. Dépouillement de la deuxième partie de l'entrevue

L'analyse qualitative consiste à rendre compte des données collectées à partir des interviews, de façon la plus objective et la plus fiable possible. Après la collecte des données, nous avons procédé à l'analyse qualitative des informations recueillies à partir de l'entrevue. Les réponses obtenues (item par item) sont analysées comme suite.

Tableau 11 : enseignement des collocation françaises en classe de FLE.

Question	Nombre de professeurs	Réponse oui (si)	Réponse non	Pas de réponse	Pourcentage %		
					De temps en temps	Oui	Non
1. Vous enseignez la collocation ?	40	15	23	-	5	38	57
2. Vous enseignez la collocation seulement lorsque vous enseignez le cours de vocabulaire ?	40	20	20	-	-	50	50
3. Vous tentez seulement d'expliquer les combinaisons lexicales que vous retrouvez dans un passage pendant les cours de compréhension orale ou écrite ?	40	30	10	-	--	75	25
4. Vous pensez que l'enseignant doit promouvoir l'enseignement/apprentissage des collocations ?	40	20	20	-		50	50
5. Vous préférez enseigner les cours de grammaire ?	40	38	2	-	-	95	5
6. Vous pensez que les cours de grammaire sont suffisants pour amener les apprenants à maitriser les collocations françaises ?	40	15	25	-	--	37	63
7. Vous pensez que l'enseignement des collocations n'est essentiel à cause des erreurs que commettent les apprenants ?	40	34	6		-	85	15

Question 1 : Vous enseigner la collocation ?

Selon ce tableau, la première question a été répondue affirmativement par quinze professeurs des quarante professeurs interviewés, vingt-trois ont répondu négativement et deux professeurs l'enseignent de temps en temps, seulement lorsque l'occasion se présente. Il est évident que la population des professeurs qui n'enseignent pas la collocation surpasse celle de ceux qui l'enseignent. A cela, nous avons posé la question de savoir pourquoi. Les réponses suivantes ont été obtenues : « Parce que ce n'est pas dans le curriculum », « parce qu'on ne trouve pas de documents qui vous guident sur son enseignement » ; « je ne savais même pas ce qu'on appelle la collocation jusqu'à maintenant ».

Question 2 : Vous enseignez la collocation seulement lorsque vous enseignez le vocabulaire ?

D'abord, ce tableau attire notre attention sur le fait que tous les interviewés ont répondu à la question. Vingt professeurs enseignent la collocation tandis que les vingt autres ne l'enseignent pas au cours du vocabulaire. Les professeurs qui affirment l'enseigner disent qu'ils ne le font pas de manière systématique, c'est-à-dire, ce n'est pas une activité constante, ils déclarent l'enseigner seulement lorsque l'occasion se présente. Mais ce qui nous frappe le plus dans cette question c'est l'inadéquation des réponses par rapport à celles fournies dans la première question. Il semble que trois des professeurs qui ont affirmé ne pas enseigner la collocation au préalable ont changé d'avis en répondant affirmativement dans la deuxième question.

Question 3 : Vous tentez seulement d'expliquer les combinaisons lexicales que vous retrouvez dans un passage pendant les cours de compréhension orale ou écrite

75% des professeurs disent qu'ils enseignent les collocations seulement lorsqu'ils les retrouvent dans des textes utilisés pour enseigner la compréhension orale ou écrite. Seulement 25% affirment ne pas l'enseigner du tout. Ceux qui ont répondu affirmativement expliquent qu'ils ne

l'enseignent pas spontanément, ils sentent le besoin d'expliquer le lexique des expressions collocationnelles rencontrées dans les passages qui constituent des documents supports de leur cours. Certains ont répondu qu'ils n'expliquent pas toutes ces expressions car certaines sont étanches à leur compréhension, surtout que parfois il est difficile de les trouver dans les dictionnaires.

Question 4 : vous pensez que l'enseignant doit promouvoir l'enseignement/apprentissage des collocations ?

50% des professeurs sont d'avis que l'enseignement/apprentissage des collocations doit être encouragé en classe de FLE tandis que 50% pensent qu'il n'est pas nécessaire. Ceux qui ont répondu affirmativement pensent que les collocations constituent un phénomène fondamental pour la langue, c'est pour cela qu'il faut saisir toute occasion qui se présente pour l'enseigner ne serait-ce de manière parcimonieuse. Ils ajoutent que la connaissance des expressions collocationnelles est très nécessaire pour l'amélioration de la production écrite et orale. La seconde moitié des répondants disent qu'ils ne voient pas la nécessité d'enseigner ce phénomène du fait qu'on peut parler tout en évitant d'utiliser les collocations pour rendre la communication claire.

Question 5 : Vous préférez enseigner les cours de grammaire ?

38 professeurs, soit 95% des interviewés déclarent qu'ils préfèrent enseigner la grammaire, tandis que 5% disent ne pas avoir un attachement profond à cette tâche. Tous les répondants préfèrent enseigner la grammaire parce que pour eux c'est la pierre angulaire de la langue ; pour certains, le rôle prépondérant que joue la grammaire dans une langue est indéniable ; la compétence grammaticale permet à l'étudiant d'avoir une base solide de la langue qu'il étudie ; on ne peut parler une langue sans connaitre sa grammaire. Ils continuent en concluant que la

grammaire est la base de l'apprentissage de toutes les langues, donc elle permet aux étudiants de connaitre l'usage et la forme de la langue qu'ils sont en train d'apprendre afin de pouvoir comprendre ses propriétés et s'en doter pour leur reproduction dans les activités langagières de tous les jours.

Les réponses affirmatives très élevées concernant cette question nous impose un constat : sur la fiche des informations personnelles obtenues des interviewés, nous avons remarqué que les professeurs n'ont pas tous la même qualification. Le domaine de spécialité de certains est la littérature alors que d'autres enseignent spécifiquement la langue ou la traduction. Il est étonnant que même les professeurs de littérature affirment aimer enseigner la grammaire alors que ceux-ci sont plutôt enclins aux aspects sociaux voir civilisationnels de la langue, penchant qui les pousse souvent à décliner l'enseignement de la grammaire.

Question 6 : Vous pensez que les cours de grammaire sont suffisants pour amener les apprenants à maîtriser les collocations françaises ?

Concernant cette question, vingt-cinq des répondants, soit 63% ont donné une réponse négative tandis que seulement 15 répondants soit 37% pensent que les cours de grammaire sont suffisants pour amener les apprenants à maîtriser les collocations françaises. Les répondants qui ont donné une réponse affirmative expliquent que la grammaire, étant un phénomène fondamental de la langue, sa connaissance permet à l'étudiant de maitriser les éléments fondamentaux de la langue, donc de bien communiquer. Ceux qui avancent que la grammaire n'est pas suffisante pour amener les apprenants à bien communiquer sont d'avis que malgré l'importance de la grammaire dans une langue, il existe d'autres aspects primordiaux de la linguistique qui assurent le bien-fondé de la communication dans une langue. Leur argument porte sur le fait que la grammaire n'est pas enseignée pour faire des étudiants des grammairiens donc il faudrait prendre en

considération les autres aspects fondamentaux dans la didactique de la langue pour gérer la maîtrise de la langue par les apprenants.

Question 7 : vous pensez que l'enseignement des collocations n'est pas essentiel à cause des erreurs que commettent les apprenants ?

Concernant cette question, 85% des professeurs interviewés pensent que l'enseignement des collocations est essentiel et seulement 15% des répondants affirment qu'il n'est pas nécessaire.

Ces derniers affirment que l'on peut se passer de la collocation dans la communication journalière. Alors que les 85% des répondants justifient leurs réponses en disant que la connaissance des combinaisons lexicales enrichit le vocabulaire des apprenants. Compte tenu de cet aspect, ils trouvent que l'enseignement des collocations est bien essentiel.

Tableau 12 : L'importance des collocations

Question	Nombre de professeurs	Réponse oui (si)	Réponse non	Pas de réponse	Pourcentage %		
					De temps en temps	Oui	Non
8. Vous êtes d'accord que les collocations sont un phénomène incontournable dans une langue ?	40	25	15	-	--	63	37
9. Vous pensez que les collocations sont des éléments lexicaux indispensables pour la fluidité dans la communication	40	28	11	1	2	70	28

?							
10. Pour vous, les collocations sont assez importantes pour être insérées dans des classes de FLE ?	40	30	10	-	--	75	25
11. La connaissance des collocations par les apprenants les aide à améliorer leurs compétences orale et écrite	40	40	-	-	--	100	-
12. La connaissance des collocations par les apprenants les aide à faciliter leur habileté en lecture ?	40	25	14	-	1	63	35
13. Vous êtes d'accord que les collocations mettent en valeur le cote culturel et interculturel des collocations	40	28	4	4	--	70	10

*Quatre répondants ne sont pas surs.

Question 8 : vous êtes d'accord que les collocations sont un phénomène incontournable dans une langue ?

Parmi les quarante professeurs interviewés, vingt-cinq, soit 63% ont donné une réponse affirmative tandis que les quinze autres (37%) pensent que les collocations ne constituent pas un

phénomène incontournable dans une langue. Pour ces derniers, les étudiants peuvent se contenter des unités lexicales qu'ils ont déjà emmagasinées dans leur cerveau pour communiquer sans passer par des tournures collocationnelles qui risquent d'embrouiller leur production langagière. Par contre, les vingt-cinq autres répondants remarquent que la collocation est effectivement un phénomène dont aucun sujet parlant ne peut éviter car elle fait partie de la convention d'une communauté linguistique donnée. Ce sont des expressions qui sont utilisées tous les jours pour exprimer les besoins linguistiques.

Question 9 : vous pensez que les collocations sont des éléments lexicaux indispensables pour la fluidité dans les communications ?

Pour cette question, vingt-huit répondants sont d'accord, onze n'en voient pas la nécessité et un seul n'a pas répondu à la question. Les vingt-huit répondants affirment que la collocation étant une combinaison d'unités lexicales qui s'attirent mutuellement, sa connaissance doit nécessairement aider les apprenants à parler couramment. Les onze autres répondants maintiennent mordicus l'idée que les sujets parlants peuvent se passer de la collocation dans les discours.

Question 10 : Pour vous, les collocations sont assez importantes pour être insérées dans des classes de FLE ?

Trente professeurs interviewés sont d'accord pour l'insertion des collocations dans les classes de FLE à cause de son importance alors que dix des interviewés ne sont pas d'accord. Les arguments avancés portent sur sa fluidité dans les discours pour ceux qui ont répondu à l'affirmative, et ceux qui ont donné une réponse négative soutiennent que l'on pourrait en faire fi dans les discours journaliers.

Question 11 : La connaissance des collocations par les apprenants les aide à améliorer leur compétence orale et écrite ?

Tous les quarante répondants reconnaissent que la connaissance des collocations par les apprenants les aide à améliorer leurs compétences orale et écrite. A leur avis, si les apprenants maitrisent la collocation dans leur discours, c'est surement une connaissance de plus dans leur apprentissage de la langue, donc cela constitue un enrichissement dans leur vocabulaire.

Ici aussi nous remarquons une certaine dissonance dans les réponses des interviewés par rapport aux questions précédentes. A la question 9), onze répondants réfutent l'intégration des collocations aux cours de FLE. A la question 10), certains s'appuient sur la fluidité des collocations pour soutenir leur argument et d'autres n'en voient pas son importance. Mais ici, on assiste à un revirement d'opinion du fait que tous les professeurs interviewés sont unanimes sur l'influence des collocations pour l'amélioration de la compétence orale et écrite des apprenants.

Question 12 : La connaissance des collocations par les apprenants les aide à faciliter leur habileté en lecture ?

Concernant cette question, le tableau montre que vingt-cinq des interviewés ont répondu affirmativement, quatorze d'entre eux pensent que la collocation n'a pas d'impact sur l'habileté de lecture des apprenants et seul un des enquêtés a répondu : « ce n'est pas toujours ». Ceux qui pensent que la collocation n'a aucun impact sur la performance de la lecture des apprenants expliquent que la plupart de leurs étudiants possèdent déjà une compétence de base en lecture des textes français avant leur admission à l'université. Et ils ne maitrisent pas forcement les expressions collocationnelles françaises. Les vingt-huit autres répondants postulent que la compétence en lecture s'appuie sur la maitrise d'un vocabulaire riche et varié, pour ce faire,

l'insuffisance des lexies combinatoires peut ralentir la suite des autres apprentissages, notamment la lecture.

Question 13 : vous êtes d'accord que les collocations mettent en valeur le coté culturel et interculturel d'une langue ?

Concernant cette question, le tableau montre que vingt-cinq des interviewés ont répondu affirmativement, quatorze d'entre eux pensent que la collocation n'a pas d'impact sur l'habileté de lecture des apprenants et seul un des enquêtés a répondu : « ce n'est pas toujours ». Ceux qui pensent que la collocation n'a aucun impact sur la performance de la lecture des apprenants expliquent que la plupart de leurs étudiants possèdent déjà une compétence de base en lecture des textes français avant leur entréeà l'université. Et ils ne maîtrisent pas forcement les expressions collocationnelles françaises. Les vingt-huit autres répondants postulent que la compétence en lecture s'appuie sur la maitrise d'un vocabulaire riche et varié, pour ce faire, l'insuffisance des lexies combinatoires peut ralentir la suite des autres apprentissages, notamment la lecture.

D'après ce tableau, vingt-huit des répondants trouvent que les collocations sont viables culturellement, quatre d'entre eux ne sont pas sûrs, quatre autres pensent qu'elles ne sont pas culturellement viables et un autre groupe de quatre n'ont pas donné de réponse à cette question. Les vingt-huit autres affirment que la diversité culturelle est importante pour l'être humain du fait qu'on ne peut nier le lien étroit entre la langue et la culture. Les quatre autres qui ont donné une réponse négative n'ont pas avancé des arguments qui puissent être soumis à une analyse concrète.

Question 14 : La traduction littérale de chaque élément des expressions collocationnelles affecte la production communicative des apprenants ?

Tableau 13 : l'item 3 : La performance des apprenants à l'égard des collocations

Question	Nombre de professeurs	Réponse oui (si)	Réponse non	Pas de réponse	Pourcentage %		
					De temps en temps	Oui	Non
14. La traduction générale de chaque élément des expressions collocatives affecte la production communicative des apprenants	40	35	5	-	--	88	12
15. La traduction de l'ensemble des éléments constituant la collocation améliore la production communicative des apprenants.	40	35	5	-		88	12
16. La plupart des apprenants connaissent la signification des unités lexicales constituant les collocations mais ignorent leur signification quand elles sont utilisées pour former un bloc lexical ?	40	32	8	-	--	80	20
17. La restriction de l'utilisation des collocations est à la base des erreurs commises par	40	30	10	-		75	25

les apprenants ?							
18. La connaissance des collocations yoruba par les apprenants les aide à produire des collocations en français sans faute	40	15	-	-	--	37	-
19. La performance des apprenants bacheliers en matière d'expression collocationnelle est mieux que celles des apprenants non bacheliers ?	40	18	-	-		37	-
20. Le mode d'entrée des apprenants à l'université influe sur leur connaissance des collocations françaises ?	40	15	-	-		37	-

Question 14 : La traduction littérale de chaque élément des expressions collocationtenelles influe sur la production communicative des apprenants ?

En ce qui concerne cette question, trente-cinq des enquêtés ont répondu affirmativement tandis que cinq d'entre eux pensent que la traduction des collocations n'influe pas sur la production communicative des apprenants. Pour les trente-cinq répondants, les éléments constituant la collocation peuvent être traduits littéralement par les apprenants sans tenir compte de la signification de l'ensemble de ces éléments ; les enquêtés ajoutent qu'ainsi le texte traduit ne rendra pas justice au contenu du message à faire passer. Donc, pour que le contenu du message

soit compris, suggèrent-ils, il faut que les apprenants saisissent le contenu informatif, donc essayer de comprendre le texte. Pour les cinq autres, la traduction littérale des éléments de la collocation n'a pas d'effet néfaste sur la communication des apprenants parce que pour eux, quel que soit la précaution prise par les apprenants de l'éviter, leur connaissance préalable influera toujours sur la langue qu'ils apprennent.

Question 15 : La traduction de l'ensemble des éléments constituant la collocation améliore la production communicative des apprenants ?

Comme nous le voyons sur le tableau 3, trente-cinq des enquêtés ont répondu affirmativement tandis que cinq autres ont répondu négativement. Effectivement, cette question s'apparente à la question précédente, donc les enquêtés intensifient leurs réponses en avançant que les apprenants doivent plutôt s'évertuer à chercher l'équivalence de la collocation à traduire dans la langue cible pour avoir un meilleur rendement du contenu textuel.

Question 16 : La plupart des apprenants connaissent la signification des unités lexicales constituant les collocations mais ignorent leur signification quand elles sont utilisées pour former un bloc lexical ?

Trente-deux répondants ont donné une réponse affirmative à cette question tandis que huit autres ont répondu négativement. Ceux qui ont donné une réponse affirmative expliquent qu'à partir des activités de classe ou des devoirs qu'ils donnent aux apprenants, ceux-ci connaissent la signification des lexies qui sont utilisées dans les contextes bien déterminés, mais trouvent du mal à comprendre ces mêmes lexies quand elles s'associent avec d'autres mots pour former un sens bien précis. Dans le commentaire, il n'a pas été précisé s'il s'agissait de combinaisons libres ou de combinaisons restreintes.

Question 17 : La restriction de l'utilisation des collocations est à la base des erreurs commises par les apprenants ?

Dix professeurs affirment que la restriction de l'utilisation des collocations n'est pas à la base des erreurs commises par les apprenants alors que trente autres disent que cette restriction est la cause des erreurs chez les apprenants. Les dix répondants qui ont répondu négativement avancent que les apprenants, n'ayant pas l'habitude d'utiliser les collocations dans leurs conversations, leurs erreurs ne peuvent être mesurées à partir de la non-utilisation des collocations. Les trente autres répondants basent leurs réponses sur l'importance de la communication dans les conversations journalières. Selon eux, pour améliorer son français l'apprenant doit apprendre à se familiariser aux expressions collocationnelles des plus libres aux plus restreintes afin de minimiser les erreurs et d'apporter plus de valeur à sa communication langagière.

Question 18 : La connaissance des collocations yoruba par les apprenants les aide à produire des collocations en français sans faute ?

Ce tableau témoigne que quinze enquêtés ont répondu affirmativement alors que vingt-cinq autres disent n'avoir aucune idée. Ceux qui ont répondu remarquent que la langue maternelle est un support fondamental pour l'acquisition d'une langue étrangère. Ils continuent en avançant que la langue maternelle sert de pivot solide pour tout apprentissage d'une autre langue, donc elle aide à optimiser l'apprentissage.

Nous avons interviewé tous les professeurs de langue française sans discrimination ethnique. Lors de notre entretien, nous avons constaté que seul un nombre infime des professeurs ne faisait pas partie du groupe ethnique yoruba. Il est probable que ceux-ci, ajoutés à quelques professeurs de langue maternelle yoruba n'aient pas répondu à la question.

Question 19 : La performance des apprenants bacheliers en matière des expressions collocationnelles est mieux que celles des apprenants non bacheliers ?

Pour cette question, dix-huit répondants répondent affirmativement tandis que vingt-deux disent qu'ils ne sont pas sûrs. Ceux qui ont répondu disent que ces apprenants sont bien imprégnés dans l'apprentissage de la langue française bien avant leur entree à l'université donc ils sont susceptibles de connaitre les expressions collocationnelles par rapport à ceux qui ont été inscrits par la voie directe.

Question 20 : Le mode d'entrée des apprenants à l'université influe sur leur connaissance des collocations françaises ?

Quinze des enquêtés ont répondu affirmativement alors que vingt-cinq autres enquêtés ne sont pas sûrs. Ceux qui ont répondu à l'affirmative disent qu'il est évident que ceux qui ont fait une étude supérieure avant d'entrer à l'université aient eu plus d'expérience du point de vue pédagogie de la langue française, donc ils sont supposés avoir plus de connaissance sur les collocations que leurs camarades qui sont admis à l'université par voie directe.

4.2.Analyse des réponses de tests de contrôle.

Les enquêtes menées auprès des étudiants de FLE des universités ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur leur familiarisation avec les collocations. Quarante étudiants au total ont été soumis aux tests en raison de dix étudiants de chaque université. Les tests contenaient des bases grammaticales et lexicales qu'il fallait parier avec les collocatifs appropriés. Ensuite, les combinaisonsainsi constituées devaient servir de point d'appui pour la rédaction au choix d'un passage. Leur niveau d'étude a été pris en considération en leur proposant des expressions collocationnelles les plus simples et les plus répandues dans la communication quotidienne. La traduction des expressions collocationnelles yoruba enfrançais a été aussi incluse, afin d'observer

si les fautes commises provenaient de leur méconnaissance des expressions collocationnelles yoruba ou si elles étaient dues à leur méconnaissance des collocations françaises. Les expressions collocationnelles sur lesquelles nous avons travaillé sont d'ordre catégoriel à savoir préposition + nom, verbe + nom, adjectif + nom. Cet ordre a été dicté par la typologie des collocations qui a été effectuée dans la partie théorique de cette recherche. L'analyse de bonnes réponses aussi bien que de mauvaises réponses a été prise en considération pour permettre à l'enseignant de prévoir les malentendus qui pourraient surgir lors des activités de classe.

Les tests qui ont été administrés aux apprenants comprenaient des collocations grammaticales appelées aussi la colligation, définie par Benson et al comme la cooccurrence d'un mot dominant, nom, adjectif, participe, verbe et d'une préposition ou formule syntaxique (17). Ainsi, les tests qui ont été composés contenaient des collocations prépositionnelles telles que : *sans vergogne, en fait, à peine, dans sa peau*, … ; les collocations verbales comme : *sauter de joie, ronger de honte*, …. La collocation étant un phénomène difficile à enseigner, nous avons tenu de ne pas embrouiller les apprenants avec les collocations restreintes, de ce fait, notre choix s'est porté sur les collocations libres et transparentes. Ainsi, les informations ont été recueillies à partir de différents tests qui ont été administrés aux apprenants. Dans l'ensemble, la plupart des étudiants ne sont pas familiers au phénomène de la collocation, tandis qu'ils l'utilisent assez souvent. Alors, nous avons pris la précaution de leur expliquer le concept de la collocation afin qu'ils puissent avoir une connaissance requise des exercices qu'ils avaient à faire.

Ensuite, il a été question de procéder par une analyse par item, selon la théorie de Haussman à savoir, si la base correspond au collocatif ; ce qui a permis de savoir si les erreurs commises par les apprenants provenaient de l'interférence entre leur langue de scolarisation (l'anglais) ou entre

leur langue maternelle (le yoruba) et la langue cible (le français) ou si elles provenaient plutôt de leur mode d'entrée.

4.2.1. Les erreurs émanant de la combinaison préposition/nom

Les consignes conformes au niveau 400 ont été données, elles ont été suivies. Cette catégorie d'erreurs nous a permis d'observer les infractions aux propriétés combinatoires préposition/nom qui sont représentées sur le tableau ci-dessus :

Tableau 14 : Les erreurs provenant des collocations prépositionnelles

Questions	**Réponses correctes**	**Réponses incorrectes/erreurs des apprenants**
1.	Elle fait les choses comme elle l'entend ; elle est *sans vergogne*.	……. ; elle est **en vergogne*
2.	*Sans blague*, ces jeunes hommes sont très astucieux.	**Dans blague/*à blague*,…….
3.	*Au fait*, où en est-on avec ce problème ?	**En fait*, …….
4.	Je ne peux pas continuer à travailler avec ce jeune homme : *j'en ai ras le bol.*	-
5.	*A peine* les pleurs s'apaisent qu'on entend de nouveaux sanglots provenant des sympathisants venus présenter leurs condoléances.	**Sans peine*…….
6.	On ne pouvait pas s'attendre à quelque chose de meilleur puisque tu l'as fait *à contre cœur.*	……tu l'as fait **par contre cœur*.
7.	Il ne se sent pas bien *dans sa peau*.	Il ne se sent pas **sans sa peau*.
8.	Il est *en avance* sur ses amis de classe.	Il est **sans avance* sur ses amis de classe.
9	Son frère n'est pas si fort en maths, *parcontre*, elle, c'est un gourou.	…. **pour/en/dans/à contre*, elle, c'est un gourou.
10.	Jean prend *pour argent comptant* tout ce qu'on lui dit.	Jean prend *sans argent comptant* …….

Tableau 15 : Analyse d'erreurs sur les collocations prépositionnelles (commentaire sur les erreurs des collocations prépositionnelles)

Utilisation des prépositions inappropriées
L'erreur ressort de l'analogie sémantique
1) **En fait* où en est-on avec ce problème ? En ce qui concerne cette phrase, la déviation collocationnelle provient du fait que les apprenants font une analogie entre *en fait* et *au fait*, d'où leur choix pour la collocation *en fait* qu'ils maîtrisent peut-être mieux que *au fait* ou à force de l'avoir entendu ou lu à plusieurs reprises, ce qui cause une confusion linguistique parce qu'ils pensent que les deux collocations sont synonymes, d'où ils envisagent qu'elles pourraient être interchangeables. Mais le choix de *en fait* qui signifie « effectivement » pose un problème syntaxique dans ce contexte car on ne peut commencer une phrase par *en fait* en ce sens que cette expression marque une continuité d'une phrase, tandis que *au fait* qui veut dire « à propos » est utilisé comme une expression introductive, pour insister sur un fait. 2) **Sans les pleures s'apaisent* qu'on entend de nouveaux sanglots……. La phrase « *A peine les pleures s'apaisent*…… » signifie aussitôt que les pleures s'apaisent…, dès que les pleures s'apaisent…. La substitution de la préposition *sans* pour *à* montre que les répondants qui ont commis cette erreur sont plus familiers avec *sans peine* que *à peine.* La phrase qui est apparue sur le test c'est : « *à peine les pleures* s'apaisent qu'on entend de nouveaux sanglots provenant des sympathisants venus présenter leurs condoléances ». Le choix de la préposition *sans* est valable car *sans peine* reste dans le domaine de l'acceptabilité.

Mais, son usage dans ce contexte est considéré comme déviant, car *à peine* n'est pas synonyme de *sans peine* qui signifie sans aucune difficulté, donc considéré comme hors contexte énonciatif.

3) Jean prend **sans argent comptant* tout ce qu'on lui dit

Cette phrase a été repérée comme déviante à cause de l'usage erroné par les répondants de la préposition *sans* au lieu de *pour*. Nous l'avons considéré comme une faute d'analogie puisque les apprenants entendent couramment *sans argent, sans sou* ; ce qui a été systématiquement transféré dans ce contexte, relevant donc d'une manipulation collocationnelle incompatible avec le sens qui devrait être communiqué.

4) ….tu l'as fait **par contre cœur.* Cette erreur tient de l'analogie que les répondants font avec le connecteur *par contre* qui introduit une proposition subordonnée comparative à la proposition principale dans un énoncé ; d'où l'usage erroné de la préposition *par* à la place de *à*, ce qui bouleverse donc la stabilité sémantique dans ce contexte. Il n'est donc pas étonnant que l'énoncé 9) « son frère n'est pas si fort en maths, *par contre*, elle, c'est un gourou », ait été bien réussi par la plupart des répondants à part un groupe très minime qui a utilisé des prépositions *en*, *pour* résultant à un usage douteux de la collocation.

L'erreur ressort du choix d'une collocation inappropriée ou inexistante

1) Il ne se sent pas bien **sans sa peau*.

Cette phrase « *il ne se sent pas bien dans sa peau »* est une expression qui s'utilise lorsque l'on ne se sent pas à l'aise ou bien lorsqu'on ressent des pressentiments. Il est bien évident que le choix inapproprié de la préposition *sans* devant *sa peau* exprime un décalage sémantique. En

transposant *sans* à *dans*, les apprenants qui ont émis cette phrase semblent avoir compris le sens que véhicule cette collocation, du fait que l'on ne peut franchement se sentir bien ''sans sa peau''. D'où ils ont eu recourt à une préposition compensatoire qui leur paraissait plus performante. Mais cela ne justifie pas leur choix de *sans* à la place de *dans.*
2) Elle fait les choses comme elle l'entend, elle est **en vergogne* L'emploi de la préposition *en* avec le mot *vergogne* est erroné, car ce mot qui exprime l'effronterie ne peut s'utiliser qu'avec la préposition *sans*. L'emploi erroné de la préposition démontre une maladresse lexicale de la part des apprenants.
3) **dans/*à blague,* ces jeunes sont très astucieux. L'emploi de ces deux prépositions *dans* et *à,* à la place de *sans* peut probablement découler du fait que les apprenants ignorent cette collocation prépositionnelle *sans blague.*
4) Son frère n'est pas si fort en maths, **pour/en/dans/à contre*, elle, c'est un gourou. Ces erreurs découlent de la maladresse lexicale.

Dans toutes ces productions, les apprenants ont utilisé des prépositions inappropriées. Mais, il est à remarquer que les erreurs commises dans les phrases 1), 2), 7) et 8) du tableau N* démontrent une maladresse lexicale de la part des apprenants du fait qu'ils ont utilisé des prépositions inappropriées, ce qui explique une faible maîtrise du sens de ces expressions ; ensuite ces erreurs nuisent à la cohérence parce que les phrases produites n'ont aucun sens.

4.2.2. Erreurs provenant des collocations verbales, adjectivale et adverbiales

Nous avons regroupé dans la question II du test trois catégories de collocations qui sont les collocations verbales, les collocations adjectivales et des collocations adverbales. Certaines

collocations verbales et adverbiales utilisées dans ce test appartiennent à la classe de collocations textuelles étant composées de plus de deux mots. Le tableau ci-dessus nous procure une image claire des catégories de collocations utilisées et des erreurs émises par les apprenants.

Tableau 16 : Erreurs provenant des collocations verbales, adjectivales et adverbales

Questions	**Réponses correctes**	**Réponses incorrectes/erreurs des apprenants**
Les collocations verbales		
1.	*Mettre en marche*	**Mettre sur le tas*
2.	*Faire les cents pas*	**Faire son plein*
3.	*Arroser le succès*	**laver le succès*
4.	*Caresser l'espoir*	**Prendre l'espoir, *laver l'espoir*
5.	*Alimenter les conversations*	**Arroser les conversations*
6.	*Laver l'affront*	**Battre l'affront*
7.	*Encourir les risques*	**Encourir les conversations*
8.	*Prendre appui*	**Porter appui, *prendre les risques*
9.	*Battre son plein*	**Prendre son plein*
10.	*Porter atteinte*	**Porter une commande*
11.	*Passer une commande*	**Faire une commande*
12.	*Ravaler son dégout*	**Ravaler atteinte, *ravaler les conversations*
Collocations adjectivales		
13.	*Relevé bancaire*	**Relevé intense*

14.	*Circulation intense*	**Circulation en marche*
15.	*Humeur massacrante*	**Humeur intense*
16.	*Beauté angélique*	-
17.	*Parc ensoleillé*	**Chaleur ensoleillée*
18.	*Accolade fraternelle*	**Accolade chantant*
19.	*Nuit blanche*	**Nuit juteux*
20.	*Buveur invétéré*	**Buveur lourd/juteux*
21.	*Chaleur insoutenable*	**Chaleur chaleureux/ensoleillée*
22.	*Accord juteux*	**Accord fraternelle*
23.	*Accueil chaleureux*	**Accueil fraternelle*
24.	*Respiration saccadée*	**Respiration lourd*
25.	*Silence lourd*	**Silence saccadée*
26.	*Accent chantant*	**Accent invétéré*
Collocations adverbales		
27.	*Aimer éperdument*	**Aimer à la lettre*
28.	*Apprendre sur le tas*	**Apprendre à la lettre*
29.	*Arriver à temps*	**Appliquer à temps*
30.	*Appliquer à la lettre*	**Appliquer à temps*

Sur ce tableau, nous assistons à un décalage logique et sémantique dans la plupart des copies des répondants ; ce qui nous fait déduire que leur connaissance en matière de collocations françaises n'est pas assez solide pour un test de cette envergure. Nous avons cependant constaté que les répondants comprennent le sens des unités lexicales constituant les collocations tout en ignorant leur sens en bloc. C'est la raison pour laquelle certains répondants n'ont pas su relier de manière appropriée les collocatifs à leurs bases respectives ; ils ont, à cet égard démontré un non-respect des fonctions lexicales qui caractérisent les collocations. D'où production des collocations

boiteuses telles que le tableau ci-dessus le montre. Ces erreurs relèvent de l'association d'une unité lexicale à une autre par leur rapprochement sémantique, sans respecter la cohérence combinatoire.

4.2.3. Erreurs provenant de la composition

Sur le plan pragmatique, les apprenants ont respecté la consigne donnée pour la rédaction : ils étaient appelés à composer un sujet au choix en employant les collocations qu'ils ont reliées dans l'exercice de l'appariement. Sur le plan textuel, la structure des textes français était respectée, ils ont mélangé le descriptif à l'argumentatif, en utilisant des expressions qui justifiaient cette perspective. En ce qui concerne la cohérence combinatoire, qui est la partie de la composition la plus en vue dans cette étude, elle dépend de la manière dont les répondants ont combiné les collocations dans l'exercice préalable. Ainsi, nous avons relevé dans leur écrit des collocations boiteuses ou non existantes provenant de différents aspects (choix de collocatif ne correspondant pas à la base, une unité lexicale sémantiquement proche que Polguère a appelé greffe collocationnelle, le transfert de la langue maternelle notamment le yoruba, dans la langue française). Nous avons analysé les collocations inappropriées en nous basons sur la typologie d'erreurs élaborée par Luste-Chaa (149) et de Anctil (200).

Tableau 17 : analyse d'erreurs émanant de la composition (commentaire du tableau 16)

Interférence structurale
1)**Ilpassionnément aime* sa femme, c'est une structure calquée sur la langue seconde (l'anglais) de l'apprenant. C'est une collocation adverbiale dont on ne peut interchanger la place. La tendance de vouloir calquer la structure de la langue maternelle sur la langue cible est inévitable chez ces derniers.
Translittération
1) Laver le succès L'utilisation de la collocation erronée par l'auteur « mon amie a réussi à son examen et je lui demande de *laver le succès* » relève du transfert de sa langue maternelle vers le français, la langue étrangère qu'elle est en train d'étudier. En yoruba, on lave le succès tandis qu'en français, on l'arrose.
2) « Il a une **respiration lourde* » Cette erreur est calquée sur l'anglais (heavy breathing). En utilisant **respiration lourde*, l'apprenant veut faire comprendre que le sujet respire difficilement. Mais, si l'idée que le répondant veut exprimer est claire, les unités lexicales qu'elle combine pour l'exprimer ne s'attirent pas mutuellement même si la valeur de la fonction lexicale correspond au sens qu'il veut véhiculer. Dans **respiration lourde*, le collocatif déviant a une valeur de l'intensité (Magn), mais en français, on dira plutôt *respiration forte*, *respiration profonde* ou les deux collocatifs ont aussi une valeur de l'intensité. Mais dans le test il s'agissait d'utiliser *respiration saccadée* (irrégulière) qui désigne le rythme.
3)**Buveur lourd*

Les béquilles que l'on trouve dans *_buveur lourd_* provient également de la traduction littérale de l'anglais au français. Si *heavy drinker* est une collocation correcte en anglais, son équivalence en français est *buveur invétéré*.

Choix d'une collocation inappropriée ou inexistante

1) *Nuit juteux*
2) *Arroser l'espoir*
3) *Porter appui*
4) *Arroser une conversation*

Ces quatre erreurs proviennent de l'utilisation erronée des collocatifs (juteux, arroser et porter). Leur association avec ces mots-bases entrainel'incompatibilité semantique, ce qui découle dans l'usage des collocations inappropriées ou inexistantes. Ces erreurs sont aussi appelées des greffes collocationnelles. Les répondants qui ont commis ces erreurs voulaient signifier (*accord juteux*, *caresser l'espoir*, *prendre appui*, *alimenter une conversation*). Ces erreurs collocationnelles nuisent à la cohérence.

5) **Chaleur ensoleillée*

   Cette collocation inexistante tient du pléonasme. Toutes les unités combinées par le répondeur, la base *chaleur* et le collocatif *ensoleillée* connotent le sens de chaud. Si l'apprenant combine ces deux unités lexicales, c'est sans doute à cause de leur rapprochement de sens qui pourtant rend la cooccurrence redondante. *Chaleur accablante* est la collocation appropriée.

6) **Circulation en marche*

   Cette greffe **circulation en marche* est combinée par l'auteur sachant sans doute que les

deux lexies connotent le sens de mouvement, espérant alors que leur combinaison pourrait donner une signification acceptable. Ici le répondeur aurait dû utiliser *circulation intense* s'il n'avait pas fait le rapprochement avec ce qui bouge.

*7) *Nuit juteux*

*8) *Silence saccadée*

9) **Accueil fraternelle*

Les erreurs 7) et 8) font partie bien entendu des collocations boiteuses, mais encore elles soulèvent un autre problème qui n'est pas soulevé dans notre thèse, ne faisant pas partie intégrante du sujet abordé ; ce sont les erreurs morphosyntaxiques qui portent atteinte aux accords étroits en genre. Nous soulignons brièvement cet écart parce que si les règles d'accord étaient bien acquises par ces apprenants, ces erreurs combinatoires auraient pu être évitées. Soulignons que *accueil fraternelle* n'est pas déviante sur le plan sémantique mais plutôt sur le plan grammatical.

10) **Buveur juteux*

La dissonance dans cette combinaison **buveur juteux* renvoie à un jeu d'analogie imagée que l'apprenant semble faire entre une substance liquide, donc juteuse et celui qui boit cette substance, le buveur ; cela résulte donc dans la cooccurrence de deux mots **buveurjuteux* qui sonne faux, et dont les éléments n'assurent pas la cohésion de la collocation souhaitée.

11) Arroser une conversation

Nous avons considéré comme hors contexte énonciatif la combinaison erronée **arroser une conversation*. Cette erreur peut être expliquée par l'image que fait l'apprenant avec l'idée de prendre un verre avec des amis au cours d'une conversation ; d'où, proximité du

sens et de la forme qui lui fait accoler un collocatif erroné à la base. L'erreur pourrait aussi provenir soit de sa lacune du vocabulaire ou de sa maitrise insuffisante du sens de cette collocation qui résulte au mauvais choix de la base *arroser* au lieu de *alimenter une conversation*.

Emploi d'un contenu collocationnel incompatible au contexte

1) **Passer une commande*

« Sa maitresse a **passé une commande* de laver le pagne ». *Passer une commande*, c'est un acte de confirmation d'achat. Mais, ici, cette expression collocationnelle est utilisée par l'auteur pour designer « *donner une consigne* ». Elle devient alors une collocation déviante parce qu'elle est employée hors contexte.

*2) *Faire son plein*

*3) *Prendre son plein*

Le caractère boiteux de cette collocation **faire son plein* vient de l'utilisation de l'adjectif possessif « son » à la place de l'article défini « le ». Dans le contexte donné par le répondant, l'emploi du possessif n'est pas recevable pour exprimer l'idée de remplir complètement le réservoir d'une voiture avec du carburant ; ce qui serait rendu par *faire le plein.* Donc, l'utilisation de **faire son plein* traduit le sens visé mais cette collocation est défiante du point de vue de la norme. Cet exemple d'erreur montre une certaine connaissance de cette collocation par l'apprenant, mais il n'est pas sûr du déterminant approprié pour cette combinaison lexicale. Mais, si la défiance **faire son plein* s'explique aisément, **prendre son plein* est un cas compliqué, difficile à soumettre à une explication logique.

4) **Mettre sur le tas.* Cette erreur est une expression bien possible du fait que les apprenants sont familiers avec le verbe mettre suivi des prépositions de lieu (sur, sous, etc…). Cette erreur peut être attribuable à cette familiarité détectée. Il s'agissait de dire plutôt *mettre en marche.*

Dans cette rubrique d'erreurs, nous remarquons que les apprenants se tournent vers les stratégies compensatoires pour l'utilisation d'une autre langue, surtout le calque du lexique français dans la langue anglaise, parce que cette langue est censée être plus proche du français que de leur langue maternelle, le yoruba. Cette incompatibilité collocationnelle est très fréquente chez les apprenants de la langue étrangère. Nous constatons aussi que les apprenants combinent des mots qui pourraient former des collocations qui pourraient être bel et bien correctes, mais qui perdent leurs sens parce qu'elles sont utilisées hors contexte.

4.2.4. Erreurs provenant de la traduction

Comme le rappelle Le Bel, « l'activité traduisant est […] un acte d'intelligence et de créativité basée certes, sur des connaissances linguistiques, mais qui requiert toujours un raisonnement et implique justification » (5). Donc, à partir du test sur la traduction, il était question de vérifier la compétence des apprenants en collocation ; de chercher à savoir si en traduisant ils tenaient compte de la dimension pragmatique, de la force perlocutionnelle ou de la force accrocheuse des collocations. En plus des collocations anglaises que nous leur avons demandé de traduire en français, nous avons aussi inclus quelques collocations yoruba à traduire en français. Ainsi, pour analyser les erreurs détectées à partir de la traduction, nous gardons la typologie précédente. Le

tableau ci-dessous nous indique les phrases à traduire, les réponses attendues et les erreurs commises par les apprenants.

Tableau 18 : Erreurs provenant de la traduction

N*	Phrases anglaises	Réponses correctes	Réponses incorrectes/erreurs des apprenants.
Traduction des collocations anglaises			
1.	Wait ! Don't *start the car*	Attendez ! Ne *démarrez pas la voiture .*	*Ne commencez pas la voiture / ne roulez pas la voiture.*
2.	He always buy his wife beautiful gift ; he *loves her passionately*	Il achète toujours de beaux cadeaux à sa femme ; il l'*aime passionnément.*	*Il passionnément l'aime.*
3.	Why not try it ? *It's worth it*.	Pourquoi ne pas l'essayer ? Cela en *vaut la peine*.	*Il l'a mérité / il vaut la peine*
4.	Don't forget to *lay the bed*.	N'oublie pas de *faire le lit*.	*N'oublie pas d'arranger le lit / mettre le lit / poser le lit / étaler le lit.*
5.	There is *heavy traffic* by this hour.	Il y a une *circulation intense* à cette heure-ci.	*Circulation dense / embouteillage intense / pénible circulation*
6.	If you do that, you'll *bite your finger*	Si tu fais cela, tu vas *te mordre les doigts.*	*Tu te piqueras le doigt / je mordrai ton doigt / tu couperas ton doigt / tu vas ronger ton doigt.*
7.	*Pay attention* to this.	*Prêtez attention* à cela.	*Faites attention à cela / prêtez de l'attention / payez attention / soyez attentifs.*
8.	Everybody was happy at *the end of the day.*	Tout le monde était content *en fin de compte.*	*A la fin de la journée / après tout.*
9.	Should I *rely on you*?	Dois-je *compter sur* vous?	*Je peux vous relier ?*
10.	When he saw them, he was *mad with anger.*	Lorsqu'il les a vus, il était *fou de rage/rouge de colère.*	*Il est très en colère / fou de colère / mourir de rage / sérieusement énervé / très fâché / fou avec colère.*

11.	I must *make a decision* now.	Je dois *prendre une décision* tout de suite.	*Faire la décision / je dois me décider / je me décide.*
12.	Don't worry, you can *count on* me.	Ne vous en faites pas, vous pouvez *compter sur* moi.	*Je suis reliable*
13.	This morning, I took tea, *bread and butter* for breakfast.	Ce matin, au petit-déjeuner, j'ai pris du thé et *des tartines beurrées.*	*Du pain et beurre / du pain beurré.*
14.	Can you *keep an eye* to the children playing outside?	Pouvez-vous *jeter un coup d'œil* sur les enfants qui jouent au dehors ?	*Garder un œil sur les enfants / tu peux avoir l'œil sur les enfants /conversez les enfants / prendre garde des enfants.*
15.	*Let's have a drink*.	Allons *prendre un verre* !	*Prenons une boisson / prenons quelque chose à boire / buvons.*
Traduction des collocations Yoruba			
16.	*Ó lénú*	C'est *un beau parleur*	*Il a la bouche / il a la bouche sucrée / il a bouché / il parle trop / il est quelqu'un d'influent / il est très aimé / il est très orateur /il est populaire /il est formidable/ il est arrogant.*
17.	*Àwón òbí ẹ lẹsẹ*	Ces parents *ont le bras long.*	*Ses parents ont un long pied / ils ont de l'influence / ses parents sont connus / ses parents sont connectés / ses parents connaissent les gens importants / ses parents sont capables / ses parents peuvent le faire / ses parents sont riches / ses parents ont de longs bras*
18.	*Ókàn ẹ mán síyàn*	Il *a un cœur ouvert.*	*Son cœur est pur aux gens / il a un bon intérieur / il est de bon cœur / son cœur est plein aux gens / il a le beau cœur / il est un saint / il a un bon cœur / tu as un cœur pur / il est ouvert envers les gens / il est gentil a tous / il est immaculé / il*

			a une pensée claire aux gens.
19.	*Ògá dì káká dì kókó lénì*	Le patron *est épinglé* / Il *est sur son trente-un.*	*Le chef est bien habillé / c'est un homme en mode / il s'est habillé / il s'est vêtu jusqu'aux dents.*
20.	*Ó n máyé sú mí.*	Il *me rend la vie difficile.*	*Il fait que la vie est dure / il me difficile la vie.*

Tableau 19 : Analyse d'erreurs découlant de la traduction (commentaire du tableau 18)

Traduction des collocations anglaises
Interférence structurale
1) « Let's have a drink » a été traduit par **allons prendre une boisson.* Cen'est pas une phrase acceptable en français, elle est calquée sur la structure de la langue anglaise et qui résulte dans une collocation boiteuse. En français, on prend un verre, donc *allons prendre un verre.*
Alternance
la traduction de « *can I count on you* ? » est traduite par « **je suis reliable* ». Ici cette production erronée est suscitée par le manque d'effort ou le peu d'effort fourni par l'apprenant pour chercher l'équivalence de la collocation à traduire, il a plutôt pris un raccourci tout en insérant le mot *reliable*, étranger dans le répertoire du vocabulaire français, dans la langue cible.
Translittération
1) La traduction de *pay attention* a été rendue par « **payer attention* » qui est une traduction littérale. 2) « *at the end of the day* : **à la fin de la journée* »,

3) « *he is mad with anger*: **il est fou avec colère*",

4) "*don't start the car*: **ne commencez pas la voiture*",

5) « *make a decision* : **faire une décision* ».

Toutes ces aberrations tiennent de la traduction littérale ; cependant, lorsqu'il s'agit de traduire les expressions collocationnelles, la traduction littérale tend vers une déformation des messages de la langue de départ vers la langue d'arrivée, donc elle ne véhicule pas le sens exact du message d'où, incohérence discursive. Mais, il est à remarquer que les apprenants ont fait un grand effort dans leur rendement. Nous avons constaté que, malgré les erreurs repérées dans leur production de la traduction, ils comprennent le sens des unités à traduire mais c'est la signification de la somme des constituants des collocations à traduire qui leur fait défaut.

Choix de collocation inappropriée ou inexistante

1) « If you do that, you will *bite your finger* » a été rendue par « si tu fais cela, tu te **piqueras les doigts*/ **tu rongeras ton doigt*/ **tu couperas ton doigt*/ **tu mordraston doigt* ». Le choix des collocatifs erronés comme *ronger/couper* s'apparentent aux expressions *seronger les ongles*/ *se couper les ongles* que les locuteurs ont l'habitude d'entendre ; donc les collocatifs *se couper* ou *ronger* ne s'accrochent pas à la base *doigt*. Ce qui existe est *se mordre le doigt*, pour exprimer le sentiment de regret.

2) « When he saw them, he was *mad with anger* » : lorsqu'il les a vus, il était **foude colère*/ il **mourait de rage*/ il était **fou avec colère* ». Toutesces erreurs portent atteinte à la propriété de l'association combinatoire des lexiques. Il fallait écrire *fou de rage.*

3) « Don't forget to *lay the bed »* était rendu par : « n'oublie pas d'**arranger lelit*/ d'**étalerle lit*/ de **mettre le lit*/ de **dresser le lit*/ de **poser le lit* ». Le *lit* et le verbe support *faire* s'attirent

mutuellement, d'où *faire le lit* ; lui associer un autre verbe que *faire* découle dans la production des collocations inexistantes.

4) « There is *heavy traffic* by this hour » a été traduit par « il y a **circulation dense*/ **pénible* à cette heure-là ». *Pénible* et *dense* ne sont pas des collocatifs qui s'approprient avec la base *circulation.* L'élément associatif requis est *intense* d'où *circulation intense*.

Toutes ces quatre erreurs altèrent le sens de la collocation du fait qu'elles transgressent les propriétés sémantique et combinatoire parce que les locuteurs n'ont pas choisi les éléments associatifs appropriés.

***Cas d'utilisation d'une unité linguistique ayant un sens proche ou synonyme du sens visé*.**

1) La traduction de la phrase « Can you *keep an eye* on the children playing outside?" a été rendue par « pouvez-vous **prendre garde* des enfants qui jouent au dehors ?/ pouvez-vous *conserver* ……/Pouvez-vous *superviser* ….. » à la place de « pouvez-vous *garder un œil* sur les enfants qui jouent au dehors ? ».

Dans la première phrase, l'apprenant sait évidemment que « keep » c'est « garder », mais, au lieu de maintenir le verbe dans la langue d'arriver, il choisit de passer par un procédé dérivationnel, en utilisant le nom « garde », qui signifie action de « garder quelque chose ». « Pouvez-vous **prendre garde* des enfants qui jouent au dehors ? », cette phrase sème l'ambiguïté linguistique parce que *prendre garde de*… est souvent suivi d'un verbe, dans ce cas il signifie « prendre la précaution de… ». L'analogie est faite avec *prendre soin des enfants* qui a aussi le sens de « veiller sur les enfants » ; ici, c'est une erreur induite.

Dans la deuxième phrase si *conserver* et *superviser* ont un sens qui est proche de *garder*, ces unités lexicales ne peuvent pas être considérées comme synonyme de *garder* donc elles ne

peuvent pas se substituer à cette base verbale.

Traduction des collocations yoruba

La périphrase

1) Ólénú : **il a la bouche ; il a la bouche sucrée ; *tu as bouchée ; *il parle trop ; *il est quelqu'un d'influent ; *il est très aimé ; *il est orateur ; *il est formidable ; *il est populaire ; *il est arrogant*.

   Cette collocation yoruba est composée par le collocatif 'avoir' et la base 'bouche' (*Ólénú*). Parmi les erreurs repérées, nous en remarquons plusieurs catégories : celle qui tient de l'interférence linguistique (il a la bouche,), celle qui découle du langage populaire insinuant une épithète : sucrée, d'où *il a la bouche sucrée*. Cette collocation ne peut pas être forcément considérée comme une erreur du fait qu'elle est acceptée dans le langage populaire dans les pays francophones africaines. En français standard, on dira plutôt c'est un *beau parleur* qui se réfère à celui qui profère des paroles enjolivées mais dont le fond est douteux. Il y a une parenté formelle du point de vue sémantique entre les attributs formulés par les répondants et la collocation à traduire, mais en conséquence de leur lacune lexicale, ils ont plutôt opté pour des paraphrases qui expliquent le sens visé, mais qui ne tient pas compte du procédé combinatoire associatif.

2) Àwón òbí ẹ lẹsẹ : a été rendu par ces différentes paraphrases : **ses parents ont un long pied ; *ils ont de l'influence ; *ses parents sont connus ; *ses parents sont connectés ; *ses parents sont capables ; *ses parents connaissent des gens importants ; *ses parents peuvent le faire ; *ses parents sont riches* ; **ses parents ont de longs bras* pour *ses parents ontle bras long*.

   D'après le dictionnaire d'expressions françaises, www.expressio.fr,*avoir le bras long* s'utilise

pour designer quelqu'un qui a un réseau étendu de connaissances bien placées, réseau qui va surement lui ouvrir des portes d'avantages aussi bien pour lui que pour ses proches ou amis. En français, le mot 'bras' est utilisé comme un symbole de puissance et d'autorité, ainsi les termes comme (le bras de justice, le bras de Dieu). Plus ce bras est long, plus son rayon d'autorité est vaste.

Dans le dernier exemple, **ses parents ont de longs bras*, l'adjectif long et le nom bras ne sont pas incompatibles, mais le choix du pluriel et l'antéposition de l'adjectif long modifient le sens de cette occurrence. Ses parents ont de longs bras a un sens purement corporel, c'est-à-dire que les parents ont des bras si longs qu'ils ne sont peut-être pas proportionnels à leur corps, donc, le sens exprimé par l'auteur est loin du sens visé. Alors que *avoirle bras long* est une collocation qui désigne une fonction lexicale (Magn), c'est-à-dire qui a une valeur plutôt positif du fait que ses parents peuvent sortir quelqu'un du désarroi à cause de l'aide qu'ils peuvent lui apporter par leur influence dans la société. Les autres exemples classés comme erronés sont des énoncés explicatifs qui ne donnent pas forcement l'équivalence de la collocation visée. Mais, ces explications montrent que les apprenants comprennent très bien le sens de cette collocation mais ne connaissent pas les unités lexicales qu'il faut combiner pour la former.

3) Ókàn ẹ mọ síyàn : Les repondants l'ont traduit par ces suites : **son cœur est pur aux gens ; *il a un bon intérieur ; *il est de bon cœur ; *son cœur est plein aux gens ; *il a le beau cœur ; *il est un saint ; *il a un bon cœur ; *tu as un cœur pur ; *il est ouvert envers les gens ; *il est gentil à tous ; *il est immaculé ; *il a une pensée claire aux gens*. Toutes ces collocations douteuses sont mises pour il a un *cœur ouvert* qui signifie bienveillant, sincère, franc.

4) Oga di kaka di koko : **Le chef est bien habillé* ; **c'est un homme en mode* ; **il s'estbien habillé* ;

**il s'est vêtu jusqu'aux dents* pour signifier il *est sur son trente-un*. Les expressions produites par les apprenants ne sont pas défaillantes au point de vue sémantique, elles traduisent le sens de la collocation en yoruba mais sans l'emploi des de lexies possibles pour former la collocation requise en français. Ce sont plutôt des énoncés explicatifs mais qui enfreignent aux principes des combinaisons lexicales.
5) O n maye sumi : **Il fait que la vie est dure* ; **il me difficile la vie pour il me rend la vie difficile*. Dans la première erreur, l'apprenant produit une paraphrase plus ou moins satisfaisante car sa phrase est dépourvue de complément d'objet indirect, contrairement à la phrase de départ. Ainsi, le contenu informationnel visé n'a pas été saisi. La deuxième erreur signalée relève d'une confusion semanticosyntaxique du fait que l'auteur se crée un verbe inexistant en français : « difficile » est un adjectif qualificatif et utilisé par l'auteur comme un verbe et fausse alors le sens visé.

Il est à signaler que les erreurs classées sous *la translittération* sont très fréquentes dans les copies des apprenants lorsqu'il s'agit de traduire de l'anglais vers le français. C'est un subterfuge qui leur permet de recourir à la langue maternelle ou la langue seconde pour faire passer le message de l'auteur. Ainsi, dans cette famille d'erreurs, nous avons répertorié plusieurs collocations boiteuses provenant de l'interférence linguistique.

Choix d'un collocatif inapproprié : Les erreurs répertoriées dans cette rubrique montrent que les collocatifs choisis ne sont pas compatibles avec les bases des collocations.

Les cas d'utilisation d'une unité linguistique ayant un sens proche ou synonyme du sens visé.

Les erreurs repérées dans cette classe sont des erreurs sémantiques qui sont dues à la proximité du sens que voulait exprimer le locuteur. Ces différentes erreurs commises par différents

apprenants montrent qu'ils comprennent très bien le sens de la phrase à traduire mais c'est le choix de la base ou du collocatif approprié qui les embrouille.

Un constat s'impose : il faut signaler que la traduction du français au yoruba est une activité traduisante qui est absente dans le syllabus de l'enseignement du FLE, mais nous l'avons incluse dans notre corpus pour observer certains comportements des apprenants au sujet des collocations françaises, plus spécifiquement, vérifier si la compétence des collocations françaises par les apprenants est régie par la connaissance des collocations yoruba. La plupart des erreurs répertoriées dans le test de la traduction du yoruba en français découlent d'une même réalité, c'est que nous remarquons que les apprenants connaissent parfaitement la signification des collocations données en yoruba mais, leur connaissance insuffisante du vocabulaire français les a amenés à recourir à des paraphrases pour exprimer un sens proche du supposé.

La périphrase : nous avons classé sous cette famille d'erreurs les collocations paraphrasées. Plutôt que de fournir le terme précis, l'apprenant a produit une paraphrase, stratégie compensatoire qui persiste dans leur traduction de collocations yoruba en français. Cette stratégie est employée pour combler l'insuffisance des éléments lexicaux dans leur répertoire de vocabulaire français. Cette maladresse linguistique est expliquée ci-dessous.

4.2.5. Erreurs provenant du test à trous

Ce test est amorcé par un document support, ce qui revient à dire que l'apprenant n'a pas à faire un grand effort pour rechercher les éléments lexicaux appropriés pour la combinaison lexicale, du fait que le vocabulaire requis était déjà fourni ; il suffisait seulement de remplir les trous avec les adjectifs manquants et appropriés. Dans cette catégorie de test, nous avons pu remarquer que les collocations adjectivales ne posent pas un grand problème aux apprenants. Elles sont

caractérisées par la valeur de l'intensification, c'est-à-dire que la collocation est utilisée pour intensifier le sens de la base, qui se traduit par la fonction lexicale FLMagn. Les erreurs repérées dans cette famille de test montrent que certains apprenants ont du mal à sélectionner les adjectifs qui se combinent parfaitement avec les bases qu'ils modifient. Ainsi, nous avons pu observer des erreurs comme **son visage svelte* plutôt que *son visage ovale ; *ses reins tendres* au lieu de *ses reins cambrés ; *ses biceps larges* au lieu de *ses biceps musclés ; *des sourcils bouclés* plutôt que *des sourcils épais*. Les collocatifs employés par les apprenants ne sont pas recevables pour exprimer le sens visé.

Trente-un apprenants ont pu remplir les trous avec les adjectifs requis, tandis que neuf des locuteurs n'ont pas répondu à cette partie de l'épreuve.

4.2.6. Erreurs provenant du test de repérage des collocations dans un passage.

Tout comme le test précédent, celui-ci a été aussi supporté par un document, c'est-à-dire un passage fourni aux apprenants dans lequel la consigneleur a été donnée de repérer les collocations qui s'y trouvent. C'est un texte qui est plein de collocations adjectivales, nominales, des patrons de collocations comme nom + de + nom. Les fautes recensées dans cette rubrique prouvent que certains apprenants ne savent pas encore ce que l'on appelle la collocation, d'où leurs combinaisons aberrantes des lexies du passage fourni. Des quarante copies que nous avons corrigées, trente-trois étudiants ont repéré au moins plus de dix collocations des vingt-cinq collocations que contiennent le passage ; seulement sept répondants sont passés de travers. Ce qui témoigne leur compétence à repérer des collocations à partir des textes, mais c'est son utilisation dans des discours qui leur parait plus difficile. Ce qui soulève un problème plutôt sémantique dans la mesure où ces quelques apprenants ne maitrisent pas le sens des adjectifs

utilisés. Pour fournir une vision claire des travaux des apprenants, nous avons présenté les résultats obtenus en pourcentage sur deux tableaux consécutifs.

Tableau 20 : Premier tableau d'évaluation des tests des apprenants

Tests sur les collocations	**Réponses précises**		**Réponses moins précises**		**Pas de réponse**	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**	**Freq.**	**%**
Préposition	15	38	25	62	-	-
Appariement	22	55	18	45	-	-
(préposition)	10	25	12	30	18	45
Rédaction	22	55	18	45	-	-
Traduction						

Les informations du tableau ci-dessus montrent que 15 (38%) des apprenants ont répondu aux questions sur les collocatifs prépositionnels de manière satisfaisante, tandis que 25 (62%) ont donné des réponses imprécises. Pour le test d'appariement, 22 (55%) des répondants étaient capables de répondre aux questions de manière précise, alors que 18 (45%) des étudiants n'ont pas pu parier le collocatif à sa base. Concernant l'essai sur la rédaction, seulement 10 (25%) ont écrit quelques lignes de manière cohérente, alors que 12 (30%) ont écrit des passages pas très satisfaisants, mais 18 (45%) des étudiants, ne sachant pas quoi écrire, n'ont pas participé à de cet essai. Ceci indique que 75% des répondants n'ont pas pu écrire une rédaction imprégnée d'expressions collocationnelles. Sur la traduction, 22 (55%) des participants ont pu traduire de manière acceptable les collocations, tandis que 18 (45%) des participants n'ont pas pu traduire de manière précise les collocations anglaises en langue française.

Tableau 21 : Deuxième tableau d'évaluation des tests.

Tests sur les collocations	**Réponses precises**		**Réponses moins precises**		**Pas de réponse**	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**	**Freq.**	**%**
Appariement						
- Verbe/nom	17		23	57	-	-
- Nom/adjectif	43		13	32	-	-
Rédaction	27		14	35	10	25
Test lacunaire	68		-	-	9	22
Traduction	16					
- Du yoruba	40		12	30	7	17
- De l'anglais	31		16	40	-	-
Repérage	78		7	17	-	-
	21					
	53					
	24					
	60					
	33					
	83					

Ce tableau est l'interprétation des résultats obtenus à partir des tests variés administrés aux répondeurs. Les informations montrent que 17 (43%) des étudiants ont lié avec satisfaction les collocatifs verbaux à leurs bases respectives, alors que 23 (57%) des participants ont donné des réponses peu satisfaisantes, ce qui indique que moins de 50% des participants ont donné une réponse moins satisfaisante à l'appariement des collocations verbe/nom. Concernant l'appariement des collocatifs adjectivaux, 27 (68%) des réponses données par les participants étaient précises tandis que 13 (32%) des réponses étaient moins précises.

Les résultats obtenus à partir de la rédaction indiquent 16 (40%) de réponses précises et 14 (35%) des réponses moins précises, alors que 10 (25%) des participants n'ont pas répondu à cette question. Ce résultat montre avec vivacité que 35% des étudiants qui ont participé à cette épreuve ont démontré une compétence faible à l'écrit, ce qui a abouti à une déconvenue rédactionnelle, alors que 25% étaient incapables de se soumettre à cette épreuve parce qu'ils sont probablement incapables de mettre en jeu les collocations dans leur écrit. Concernant le test lacunaire, 9 (22%) des étudiants n'ont pas pu répondre avec satisfaction tandis que 31 (78%) des apprenants ont donné des réponses acceptables.

Les résultats obtenus sur la traduction du yoruba au français dévoilent que 21 (53%) des répondants ont pu traduire les phrases de manière précise tandis que 12 (30%) de ces répondants ont faussé la traduction, et 7 (17%) des participants n'ont pas tenté de faire cet exercice. Pour la traduction des phrases de l'anglais au français, 24 (60%) des quarante étudiants mis sous épreuve étaient capables de trouver l'équivalence des collocations anglaises, tandis que 16 (40%) parmi eux n'ont pas su rendre les messages de manière compréhensible. S'agissant du repérage des collocations françaises dans le passage présenté, 33 (83%) des répondants ont pu détecter les collocations du passage alors que 7 (17%) d'entre eux sont passés de travers.

Conclusion

La plupart des erreurs observées dans les différents corpus qui ont servi d'analyses sont imputables à la lacune lexicale des apprenants, ce qui se résume par « un trou lexical », comme l'a reconnu Dominic (270). La plupart des apprenants recourent à ce que Dominic a appelé « des stratégies compensatoires » (245), parce que le réseau des connections lexicales n'est pas aussi performant chez les apprenants non natifs que chez les locuteurs natifs pour la production des collocations. S'agissant de la production libre, comme la composition et peut-être la traduction, l'apprenant est limité seulement au répertoire faible de son vocabulaire, ce qui explique le nombre important des erreurs qui ont été recensées dans cette catégorie de test. Cependant, les tests qui ont été amorcés par un document support n'ont pas attiré autant d'erreurs car les collocatifs ont été déjà fournis. L'analyse d'erreurs effectuée dans ce chapitre a montré les difficultés que les apprenants ont sur le plan réceptif aussi bien que sur le plan productif. En effet le sens de la collocation n'est pas prédictible à partir de la somme des constituants, et sur le plan productif, les apprenants ont la difficulté de trouver le bon collocatif correspondant à la base d'où les fautes comme : **commencer la voiture* plutôt que *démarrer la voiture* ; **faire une décision* plutôt que *prendre unedécision* ; **conserver les enfants* plutôt que *garder un œil sur les enfants* ; **chaleur ensoleillée* au lieu de *chaleur accablante*. Ces erreurs témoignent l'arbitraire du phénomène de la collocation.

CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

5.0.Introduction

Dans ce chapitre il est question de discuter les résultats présentés dans le chapitre précèdent.

5.1. Discussion des résultats

La discussion que nous allons entamer va permettre d'observer de près le comportement des intervenants à propos des questions, selon leurs universités respectives.

L'entrevue des enseignants

A partir des informations obtenues des entrevues, nous avons remarqué que la réaction des répondants à propos du traitement des questions diffère d'une université à une autre. Par exemple, à la première question « vous enseignez les collocations françaises ? », la réponse affirmative obtenue est moins élevée que la réponse négative. Seulement 15% des professeurs disent l'enseigner alors que 23% ne l'enseignent pas. Néanmoins, le taux de ceux qui l'enseignent à OAU est relativement plus élevé comparativement à ceux qui ont répondu positivement dans les autres universités regroupées. Cela implique que les apprenants de cette université sont susceptibles d'être plus performants en matière de collocations que leurs camarades des autres universités sélectionnées.

De même, à la troisième question « vous tentez seulement d'expliquer les combinaisons lexicales que vous retrouvez dans un passage pendant les cours de compréhension orale et écrite ? », des 75% des enseignants qui ont répondu affirmativement à cette question, nous avons obtenu un nombre considérable de réponse affirmative provenant des enseignants d'Ilorin. Cela fait constater que même si un véritable enseignement des collocations n'est pas encore établi dans

des classes de FLE, les enseignants, surtout ceux d'Ilorin s'évertuent à enseigner les collocations à travers d'autres cours pour assurer l'accroissement lexical des apprenants. Et cette tentation d'enseigner les collocations en lien avec d'autres activités explique pourquoi les apprenants d'Ilorin ont plus réussi en matière de tests d'appariement et de la rédaction par rapport aux autres répondants des autres universités.

Les informations recueillies à partir de la question « pour vous, les collocations sont assez importantes pour les insérer dans des classes de FLE ? » montrent que parmi les 30% d'enseignants qui ont répondu affirmativement à cette question, il y a eu un taux considérable provenant des enseignants de l'université d'Ado-Ekiti. Ce qui prouve qu'ils sont plus prêts à intégrer les collocations dans leurs cours même s'il n'existe pas encore une didactique structurée pour les collocations.

Nous avons aussi observé qu'un pourcentage assez considérable de professeurs ont trouvé que « la connaissance des collocations par les apprenants les aide à faciliter leur connaissance en lecture ». Vu que la lecture constitue une source intarissable pour l'enrichissement des lexies combinatoires, certains enseignants n'hésitent pas d'en profiter pour enseigner les collocations en encourageant les apprenants à repérer les collocations et à les mémoriser dans le but de les réinvestir aux cours de l'expression orale et écrite.

Un point sur lequel tous les interviewés sont unanimes est que « la connaissance des collocations par les apprenants les aide à améliorer leurs compétences orale et écrite ». En effet 100% des enseignants ont répondu affirmativement à cette question, cela démontre leur bonne volonté à intégrer et promouvoir enseignement des collocations dans leurs classes respectives. Cette inclination va de pair avec certains chercheurs comme Gonzalez-Rey, Lewis, Zhang, Polguère,

Haussmann et bien d'autres érudits en matière de collocations qui prônent l'intégration des collocations en classe des langues étrangères sous l'argument que sa connaissance par les apprenants étrangers les aide à communiquer couramment.

La plupart des interviewés ont admis n'y accorder que peu de temps. Ceux qui tentent de l'enseigner ne peuvent le faire qu'à travers d'autres cours comme la traduction, la compréhension écrite et orale ; et cela, à cause de la priorité didactique déjà établie dans le curriculum existant et aussi parce que certains enseignants n'ont pas assez de pratique ciblé sur les collocations.

Les tests de contrôle

Les répondants d'OAU et de l'université d'Ilorin étaient plus enthousiasmés que ceux des autres universités, mais ceux d'OAU étaient tous disponibles pour les tests et ils ont tous composé. Les répondants d'Ife ont commis moins d'erreurs en matière de traduction, surtout la traduction du yoruba en français et de l'exercice à trou, comparativement aux répondants des universités où les collocations sont relativement moins enseignées. Cependant, nous avons pu constater que dans l'ensemble, certains items sont mieux réussis par un groupe que par un autre. Ce qui indique la préférence des apprenants dans chaque université, de l'utilisation d'un type de collocation par rapport à un autre Ce constat signifie que si les collocations sont enseignées dans des classes de FLE, les apprenants démontreront une compétence satisfaisante à l'égard de ces expressions phraséologiques.

Les résultats présentés dans le chapitre précédent nous montrent que certains types de collocations ont été mieux réussis par rapport à d'autres. Par exemple, les collocations prepositionnelles sont moins utilisées globalement par les sujets concernés. Le nombre affarant d'erreurs répertoriées dans cette rubrique de collocations est dû au fait que les apprenants ne sont

pas assez exposés à cette catégorie de collocations, donc ils ne l'entendent pas souvent dans les conversations ou soit parce que les manuels de cours qu'ils utilisent ne contiendraient pas assez de collocations prépositionnelles.

Les résultats provenant des tests sur la collocation adjectivale prouvent que les apprenants se sentent plus confortables à utiliser les collocations adjectivales que les autres types de collocations. Ce facteur peut émaner du fait que ce type de collocation est utilisé plus fréquemment dans les discours journaliers des apprenants et aussi peut-être à cause de leur simplicité syntaxique. Zhang (147) aussi a mené une étude sur les collocations adjectivales et il a démontré que la réussite des apprenants pour cette catégorie de collocation provenait du fait que les apprenants étaient plus exposés à ce type de collocation que les autres.

Nous avons observé que les collocations verbe-nom n'ont pas attiré de réponses bien précises de la part des apprenants parce que cette catégorie tend un peu vers les collocations restreintes du genre (*caresser l'espoir, alimenter une conversation, encourir des risques*,…). Les apprenants ont eu du mal à parier la base au collocatif parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser ces lexies combinatoires. Les auteurs de BBI, tel que Benson (258), ont conclu que les collocations de cette catégorie sont arbitraires, donc, elles sont moins prédictibles que les collocations libres, c'est-à-dire qu'il est difficile à prédire l'association d'un verbe à un nom plutôt qu'un autre verbe. Par exemple on ne peut pas expliquer pourquoi on dit *caresser l'espoir* et non **embrasser l'espoir*.

En ce qui concerne le test sur la rédaction, il était basé sur l'appariement des bases au collocatifs ; c'est-à-dire que les apprenants devraient composer sur un sujet au choix en fonction des résultats obtenus à partir du test d'appariement. Nous avons constaté qu'un nombre important de participants l'ont esquivé. Ceux qui ont composé ont bien utilisé les collocations

adjectivales parce qu'ils ont bien réussi à parier les noms aux adjectifs. Mais leurs compositions étaient émaillées de collocations boiteuses du genre nom-verbe. Mais, dans l'ensemble, les erreurs commises n'ont pas embrouillé la compréhension de leurs textes.

Les activités sur la traduction ont révélé des erreurs qui ont attrait à l'interférence des langues, chez une majorité d'apprenants venant de toutes les universités sélectionnées. Les phrases anglaises à traduire étaient pleines de collocations verbales et prépositionnelles. Les phrases yoruba à traduire s'apparentaient un peu à leur équivalence en français. Malgré cela, la traduction produite par les apprenants a révélé une interférence linguistique considérable de leur langue maternelle. Les phrases anglaises ont été traduites littéralement, d'où production des collocations déviantes. Les apprenants qui ont parié correctement les verbes à leurs bases concernant les tests d'appariement ont aussi bien traduit les collocations verbales. Par ailleurs, la traduction des collocations contenant des prépositions a donné lieu à des collocations aberrantes. Zhang a observé que les collocations à base de prépositions sont plus difficiles à traduire que les autres catégories de collocations. Il justifie son argument par le fait que « knowing prepositions and being able to use them in idiomatic combination with other words are part of native fluency" (135).

Les informations démographiques des enseignants

Dans toutes les quatre universités sélectionnées, nous avons constaté que les professeurs ont tous une spécialité professionnelle bien définie, qui les rend susceptibles de comprendre le phénomène de collocations facilement. Vue leur année d'expérience professionnelle, si la collocation est intégrée dans les classes de FLE, elles ne seront pas enseignées de travers car son enseignement sera pris en charge par ceux-là même qui ont apporté leurs sceaux d'expérience

dans leur carrière d'enseignement de français langue étrangère. Ce qui aidera à résoudre le problème linguistique des apprenants face aux lexies hachées et aux collocations ombrageuses.

5.1.Réponses aux questions de recherche

Pour répondre aux questions de recherche, nous nous sommes basé sur les réponses qui ont été obtenues à partir des analyses sur les réponses des interviews et plus particulièrement sur celles obtenues à partir des tests de contrôle.

Première question de recherche : Les enseignants de FLE enseignent-ils les collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba ?

La réponse à cette question est fournie par le résultat que nous avons obtenu de l'entrevue avec les professeurs. Vu que des quarante professeurs qui sont interviewés, seulement quinze, soit 37% ont répondu affirmativement, vingt-trois d'entre eux ne l'enseignent pas du tout et cinq des professeurs l'enseignent de temps en temps. Ces figures prouvent que les collocations s'enseignent parcimonieusement en classe de FLE.

Deuxième question de recherche : Les apprenants universitaires yoruba ont-ils une connaissance des collocations françaises ?

Les tableaux de l'évaluation des tests témoignent de cette question. En effet les tableaux montrent que les tests sur les collocations prépositionnelles, verbales et aussi sur la composition n'ont pas été bien réussis. Le taux d'échec est plus élevé que le taux de réussite. Néanmoins, nous constatons qu'il n'y a pas une grande marge de différence entre les catégories réussies et les moins réussies. Cela est preuve que les apprenants universitaires yoruba ont une connaissance partielle des collocations françaises.

Troisième question de recherche : Quelles sont les difficultés d'emploi des collocations françaises chez les apprenants universitaires yoruba ?

Après les tests variés qui ont été administrés aux répondants, le tableau fait une démonstration claire des items auxquels les apprenants ont répondu avec précision et ceux qui n'ont pas attiré des réponses précises.

A part le fait que les répondants ont eu des difficultés à lier les verbes à leurs collocatifs respectifs dans l'exercice sur l'appariement, notre constat émis sur les items moins réussis concerne aussi la composition. Si, pendant l'épreuve sur la composition, la production écrite de 16 (40%) répondants a été satisfaisante, 14 (35%) parmi eux ont démontré une compétence faible en la matière. Par contre, si le taux de pourcentage de ceux qui se sont abstenus de l'exercice [10 (25%)] y est ajouté, la somme totale montre que le taux d'échec surpasse celui de réussite dans cette tâche. Cette statistique prouve que les difficultés d'emploi des collocations chez les apprenants découlent de leur faiblesse en connaissances productives des collocations verbales et prépositionnelles.

Quatrième question de recherche : Quelles sont les causes de difficultés d'emploi des collocations françaises chez les apprenants universitaires yoruba ?

Les commentaires explicatifs que nous avons procurés pour chaque erreur commise par les répondants sont susceptibles de fournir des réponses à cette question. En effet, les erreurs proviennent de plusieurs raisons selon les typologies sous lesquelles nous les avons classifiées. Ainsi, avons-nous pu répertorier les erreurs provenant de l'utilisation de mauvaises prépositions (**en vergogne*, **dans blague*, **sans avance*, …) ; les erreurs dues à la proximité sémantique des unités lexicales (**sans peine* pour 'à peine', **conserver*, **superviser* pour 'garder un œil sur') ; les erreurs causées par l'incompatibilité sémantique des sens (**respiration lourde*, **passer le commande* pour laver… au lieu de 'donner consigne' de laver…,) ; les erreurs émanant du

choix d'un mauvais collocatif (**payer attention, *nuit juteuse, *chaleur ensoleillée, *reins tendre*, …).

En plus des erreurs classifiées comme telles, n'oublions pas de souligner que la plupart des erreurs relevées dans des copies des répondants sont en grande partie représentatives de leur niveau de vocabulaire et aussi de l'éloignement des structures de leur langue maternelle de la langue cible. Il faut aussi rappeler que les collocations ont une nature arbitraire qui les rend complexes, ce qui induit en erreur. Toutes ces révélations soulignent un emploi minime des collocations par les apprenants universitaires yoruba.

Ces constats émis à propos des causes de difficultés d'emploi des collocations françaises chez les apprenants yoruba nous ont permis de déduire que les tests à trou et les tests d'appariement ne sont pas assez performants pour évaluer avec précision la compétence des apprenants en matière de collocations. Nous avons remarqué que les tests ciblés sur la production purement écrite, en l'occurrence sur la traduction et sur la composition sont plus révélateurs pour tirer une conclusion concrète sur la performance des apprenants en collocations. En plus, ces résultats nous ont permis d'observer objectivement des collocations en contexte par rapport au niveau de vocabulaire des apprenants et des problèmes liés aux unités polylexicales.

Cinquième question de recherche : Quelles démarches pédagogiques proposées pour l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires yoruba ?

Les déviations collocationnelles extraites des copies des apprenants, soumises à l'analyse qualitative nous ont informé sur la connaissance qu'ils ont de certaines collocations particulières et des subterfuges qu'ils utilisent pour pallier à leur manque de lexies adéquates pour traduire dans la langue cible. Ces informations pertinentes serviront de point d'appui pour le

développement des ressources didactiques pour l'enseignement des collocations françaises dans la classe de FLE.

Les erreurs émanant de la traduction ont permis de mettre deux ou trois langues en parallèles et d'exposer le fonctionnement langagier des expressions collocationnelles dans les trois langues. Cela nous a aussi aidé à trouver des équivalences collocationnelles entre le français et le yoruba. Cette démarche contrastive pourrait aider à sensibiliser les apprenants aux différences structurelles qui existent entre les langues et à partir de cela, minimiser leurs erreurs. Dans ce cas, il importe de sensibiliser les apprenants à repérer ces tournures collocationnelles dans leur propre langue afin qu'ils sachent qu'elles existent dans toutes les langues données, et que leur assimilation se trouve bel et bien dans le domaine du possible. Il s'avère primordial que les apprenants prennent conscience des collocations qui existent dans leur langue maternelle et les comparer avec celles qui sont semblables à la langue cible. Cela leur permettra de comprendre facilement les collocations françaises et de les employer dans une situation de communication.

5.3. Recommandations

Compte tenu des résultats que nous avons présentés ci-haut, force nous est de proposer des recommandations selon le comportement des apprenants mis sous épreuve, d'une part et selon les réponses des interviews soumises par les professeurs des universités sélectionnées pour cette étude. En voici donc nos suggestions.

5.3.1. Recommandations à l'intention des enseignants

A partir des réponses obtenues des enseignants lors de l'entrevue, nous avons pu remarquer que les réponses positives que certains ont fournies tranchent avec l'intérêt qu'ils portent pour son

intégration dans les classes de FLE. Cette idée sur l'enseignement des collocations dans les classes renforce l'opinion de plusieurs auteurs qui prônent la même intention, comme nous l'avons démontré dans le chapitre deux de cette étude. Brown part de l'argument que les collocations aident à améliorer la fluidité dans le discours des apprenants, elles les aident aussi à lire rapidement et à être attentifs à ce qu'ils écoutent ; pour ces raisons, elle trouve qu'il est nécessaire d'intégrer les collocations dans des classes de FLE. Nattinger, Marot, Gonzalez-Rey et bien d'autres didacticiens sont des tenants de l'intégration des mots combinés dans les classes de langues étrangères parce qu'ils assurent la fluidité dans les discours journaliers, donc ils sont susceptibles d'aider les apprenants à maitriser la langue à cause de leur « fréquence d'emploi » comme l'a souligné Gonzalez (109).

Les enseignants interviewés suggèrent l'enseignement des collocations dans des classes de FLE ; cependant, l'analyse du corpus révèle que les collocations français sont peu enseignées. Nous avons constaté que, malgré l'importance des collocations dans les discours son enseignement n'est pas fondamentalement établi, parce qu'elles n'ont pas encore de base solide dans la méthodologie de FLE. Elles ne sont enseignées que par le biais des autres cours de français comme la compréhension orale ou écrite, ou au cours des explications de textes littéraires. Donc, pour que le développement réel d'une compétence au niveau des collocations puisse être établi, nous proposons ces points saillants :

i) Encourager l'utilisation des outils d'apprentissage

Nous avons souligné dans le chapitre deux, le manque d'outils nécessaires - les manuels spécifiquement élaborés pour l'enseignement des collocations et les dictionnaires - pour l'apprentissage des collocations en classe de FLE. Les enseignants doivent faire part de ce

manque lamentable aux autorités des universités afin qu'ils puissent leur procurer ces outils surtout lors de la préparation des exercices d'inspection des facultés. Les enseignants, aussi bien que les apprenants ont besoin des outils efficaces qui puissent stimuler pour l'acquisition des unités lexicales.

Les enseignants doivent encourager les apprenants à l'utilisation des dictionnaires en leur donnant des exercices qui les pousseront à consulter les dictionnaires monolingues. Nous avons souligné plus haut que les collocations font une entrée parcimonieuse dans les dictionnaires, ce qui n'aide pas les apprenants à les repérer facilement. Mais si les didacticiens se plaignent de la quantité infime des collocations dans les dictionnaires français, elle est tout de même assez importante pour une considération académique dans des classes de FLE. Néanmoins, il ne faudrait pas seulement se limiter aux dictionnaires monolingues, les enseignants doivent s'évertuer à se procurer des dictionnaires électroniques, comme *Antidote, Anthony,* des dictionnaires de locutions, de synonymes et des documents comme des romans et des revues qui contiennent des expressions collocationnelles qui peuvent servir d'outils lexicaux pour sensibiliser les apprenants aux contextes syntaxiques.

ii) ***Sensibiliser les enseignants au phénomène de collocations.***

Il a été observé lors de l'entrevue avec les professeurs qu'ils travaillent peu la collocation. Il s'avère important que les enseignants portent une attention particulière aux collocations à cause de leur pertinence dans le discours journalier. La préoccupation principale des apprenants d'une langue étrangère est de maîtriser des lexies adéquates qui leur permettront de communiquer dans la langue cible et pour se faire comprendre. Ces habiletés ne peuvent être possibles que lorsque qu'ils sont dotés d'un bagage linguistique approprié qui leur

permets de rendre compte de leur compétence linguistique. Ces habiletés linguistiques ne peuvent être obtenues que lorsque l'apprenant se procure des unités linguistiques de la langue cible et qu'il puisse les associer à bon escient pour pouvoir les utiliser dans un contexte bien déterminé. Il s'avère pertinent de convaincre les enseignants de la nécessité de travailler les collocations en classe de FLE. Nous avons constaté que les enseignants font peu de cas des collocations en classe, et pourtant, selon les recherches menées par plusieurs linguistes et didacticiens renommés tels Cruse, Nattinger, Polguère, Touvier, Gonzalez-Rez, Hills, Wray, Cavalla, Hausmann et bien d'autres chercheurs dont les œuvres ont constitué le travail théorique du deuxième chapitre, les collocations font partie intégrante de notre compétence linguistique et sont largement utilisées inconsciemment. Pour les raisons qu'ils avancent sur l'importance linguistique de ce phénomène, les enseignants doivent être conscients de l'atout linguistique des collocations afin de pouvoir comprendre sa pertinence dans l'enseignement de FLE. Nous croyons que l'enseignement des collocations pourra permettre aux apprenants d'acquérir certaines connaissances linguistiques qui pourraient leur être utiles dans leur quête pour la maîtrise de la langue française. Dans ce cas, il serait important de convaincre les apprenants qu'une connaissance profonde en matière du lexique, autrement dit, des pairs combinatoires pourraient les aider à mieux écrire, lire et parler.

iii) Encourager la recherche du sens

Notre corpus de recherche a relevé des exemples d'erreurs collocationnelles commises par les apprenants. La plupart de ces erreurs proviennent de la tendance des apprenants à transférer la structure de leur langue maternelle à celle de la langue française qu'ils apprennent. Les enseignants doivent être très vigilants et à la fois très attentifs aux fautes de

collocations boiteuses trouvées dans les copies des apprenants. Il importe de les sensibiliser à voir les différences pour qu'ils désistent à vouloir toujours calquer le français dans le moule de leur langue maternelle.

Les collocations étant un phénomène difficile à assimiler par les apprenants non-natifs, il ne faudrait pas limiter son enseignement seulement aux collocations restreintes, mais surtout, familiariser les apprenants d'abord aux collocations libres en leur donnant des tâches qui visent à rechercher le sens et aussi le synonyme des unités lexicales afin d'aiguiser leur compétence syntaxique et par là, minimiser les erreurs lexicales qui abondent dans leurs écrits. Nous avons pu remarquer que les apprenants commettent des erreurs qui découlent de la parenté formelle entre les unités lexicales. Pendant la correction des écrits des apprenants, lorsque ces erreurs sont repérées, l'enseignant se doit de porter son attention beaucoup plus sur la relation sémantique qu'entretiennent les unités lexicales et non pas trop sur la forme afin d'amener les apprenants à comprendre le sens global de l'association base/collocatif. Il est très important de travailler le sens tout en expliquant aux apprenants l'apport sémantique qui lie la base au collocatif, en partant du fait que la collocation a un sens non compositionnel.

iv) Travailler la collocation à partir de la grammaire

Rappelons au sujet de la typologie des collocations qu'elles sont classifiées en binômes c'est-à-dire en nom/verbe, verbe/nom ; nom/adjectif ; nom/préposition. Il serait facile pour les enseignants de travailler sur la connaissance préalable des apprenants à propos des verbes et des noms afin qu'ils puissent repérer les noms qui gravitent autour des verbes et des adjectifs qui s'articulent à certains noms pour former des collocations.

5.3.2. Proposition de formation continue pour les professeurs des universités

Au Nigeria, la formation continue des professeurs de français se limite en grande partie aux professeurs de français dans les secondaires aussi bien que dans les collèges d'éducation. Ces formations se déroulent dans les CFTD, sous l'égide de l'ambassade de France. En vue de ce constat, nous suggérons que de telles formations soient étendues aux professeurs des universités nigérianes. Des interventions didactiques en lien avec le lexique combinatoire pourrait être sollicitée auprès de l'ambassade de France afin que des formations continues soient organisées pour les professeurs d'université. Ces interventions seront d'un grand avantage pour les professeurs et pourront combler leur insuffisance en sémantique et en lexicologie et aussi elles seront bénéficiaires pour les apprenants, qui, par le biais des professeurs, auront un meilleur rendement en lien avec ces pairs combinatoires.

5.3.3. Recommandations pour les apprenants yoruba

Nous avons pu constater que les erreurs collocationnelles repérées dans les travaux des apprenants-répondants émanaient, entre autres de l'éloignement des structures de la langue française de celles de la langue yoruba d'où ils recourent au paraphrase, à la synonymie et au transfert linguistique qui découlent dans l'utilisation inappropriée des collocations. D'autres erreurs relevées provenaient des erreurs en lien avec le plan réceptif et le plan productif : sur le plan réceptif, le sens global des constituants échappe aux apprenants à cause de la nature non-compositionnelle des collocations ; sur le plan productif le calque était proliférant, du fait que la plupart des tests donnés n'avaient pas leur équivalence dans la langue maternelle des apprenants-répondeurs.

Sur le plan général, il a été détecté que les erreurs provenaient du manque d'accès au phénomène de collocations françaises par les apprenants et du fait qu'elles ne sont pas enseignées ou peu enseignées. Il est à constater que l'enseignement des lexies combinatoires s'impose et pour commencer, il importe de faire repérer les collocations dans la langue maternelle des apprenants tout en leur expliquant que ce sont des lexies accessibles qu'ils utilisent souvent pour leurs besoins linguistiques, dans différents domaines de productions discursives et ce, sans même s'en rendre compte. La découverte des collocations dans leurs localités linguistiques proches réduirait le poids de difficulté inhérente à l'apprentissage des collocations et suscitera en eux une volonté tentante vers l'étude les collocations. Si la connaissance préalable des apprenants est prise en considération, c'est-à-dire, l'impact de la langue maternelle, alors la compréhension des éléments collocationnels français sera assurée. A ce propos, Sulkowska précise que la compréhension et la mémorisation des expressions métaphoriques sont favorisées par la capacité à confronter différents systèmes linguistiques et à trouver de potentiels équivalents phraséologiques en langue (108). Par Ricochet, la tâche de l'enseignant à sensibiliser les apprenants au concept de ces combinaisons se fera régulièrement et de manière progressive afin de développer cette compétence linguistique indéniable.

Conclusion

Rappelons que plusieurs auteurs ont signalé que la non compositionnalité des collocations pose des difficultés aux apprenants non natifs. Cet aspect a été confirmé par les différents tests qui ont été administrés aux apprenants-répondants utilisés pour cette étude. En effet, le corpus d'observation a révélé de nombreux dysfonctionnements dans les écrits des apprenants-répondants et ils ont été analysés selon différentes typologies d'erreurs et les résultats interprétés vont donner des pistes d'application pédagogique du phénomène de collocations. Il a été constaté

que les fautes sont la plupart du temps issues du manque d'accès aux collocations françaises ; par ailleurs, il a été démontré que les apprenants ont une connaissance satisfaisante des collocations de leur langue maternelle, en occurrence le yoruba. Il est important de prendre comme tremplin l'habitude linguistique des apprenants yoruba, autrement dit, puiser dans le stock linguistique de leur langue maternelle afin de bâtir leur connaissance des collocations françaises à partir de leur connaissance préalable. Dans ce cas, une étude contrastive s'impose. Elle consiste à sensibiliser les apprenants à être conscients des tournures collocationnelles qui existent dans leur langue maternelle, à les amener à explorer leur présence dans leur propre système linguistique pour se rendre compte que ce phénomène existe dans toutes les langues donc, il peut être facilement abordé en français. Ce concept est reconnu par Wokush en ces termes : « nous sommes convaincus que la sensibilisation des apprenants tant à l'existence qu'à l'importance des préfabriqués dans nos langues doit être abordée comme un phénomène langagier dans une perspective comparative et ainsi traverser l'enseignement de différentes langues » (28). Gonzalez-Rez renforce l'importance des préfabriqués dans les langues en avançant que « parler une langue, c'est savoir la parler de façon idiomatique » (34). Il est à cela nécessaire d'envisager un enseignement dynamique des phénomènes du lexique combinatoire en classe de FLE

CHAPITRE SIX

PROPOSITION PEDAGOGIQUE ET CONCLUSION GENERALE

6.0.Introduction

Dans ce chapitre, notre tâche consiste à proposer des pistes pédagogiques pour les enseignants du français langue étrangère afin qu'ils puissent se procurer une méthodologie qui leur permettra de disséminer des cours de vocabulaire axés sur les collocations françaises. Les résultats obtenus à partir du corpus ont mis en évidence les difficultés que rencontrent les apprenants non natifs à l'égard du phénomène de collocations ; difficultés qui ont été signalées par plusieurs linguistes comme Polguère, Gonzalez-Rez, Mel'cŭk et bien d'autres, mais qui, au lieu d'être considérées comme une entrave pour l'apprentissage des collocations, sont plutôt vues comme inspiration pour des pistes didactiques. Les professeurs interviewés pour l'étude présente ont déclaré qu'ils n'enseignent pas souvent les collocations mais ils ne nient pas son importance dans la communication. Malgré l'importance inédite de ces expressions, elles font une entrée timide dans des classes de langues, notamment dans des classes de langues étrangères, et malgré ce fait, son enseignement s'impose, comme le remarque Lewis « we now recognise that much of our 'vocabulary' consists of prefabricated chunks of different kinds. The single most important of chunks is collocation. Self-evidently, teaching collocation should be a top priority in every language course" (2000).

Ce constat fait par Lewis met en garde contre un blocage psychologique si l'on désire un enseignement adéquat de ce phénomène ; c'est-à-dire que ni l'enseignant, ni l'apprenant ne doit fuir devant les difficultés qui s'attachent aux collocations car elles constituent non pas un frein mais un encouragement pour l'enseignement/apprentissage de ces expressions imagées

6.1.Propositions pédagogiques

L'enseignement des collocations exige que les apprenants soient dotés de compétences qui puissent leur permettre de décoder le sens de ces expressions qui ne sont pas assez motivées sémantiquement. Dans ce cas, il est conseillé de mettre à la disposition des apprenants ces expressions pour leur permettre d'utiliser avec aise les unités lexicales qui leur permettraient de décrire, et de designer facilement les personnes et des objets de manière pragmatique. A cela, Binon et Verlinde considèrent les collocations comme « les constituants des îlots de fiabilité sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour exprimer ses idées », en plus, ils reconnaissent que « pour développer la compétence combinatoire lexicale, tellement importante lors de la production, des exercices de collocation s'avèrent donc d'une nécessité impérieuse » (18). Pour l'efficacité de cet enseignement, il faut introduire les collocations libres dès le début de l'apprentissage, c'est-à-dire, dès la première année des études universitaires. Cela est en rapport avec les recommandations du Conseil Européen (CECRL). Dans la mesure où les unités lexicales apparaissent en combinaisons, il ne sera pas profitable de les enseigner en isolation.

L'enseignement des collocations exige qu'on tienne compte des descriptions linguistiques et didactiques. La description didactique permet de se poser des questions à savoir comment enseigner les collocations, à ce point il faut réfléchir sur les stratégies à faire asseoir pour son enseignement ; sur le plan linguistique, plusieurs points sont à revoir : d'abord, il importe de prendre en considération les différentes typologies de collocation, c'est-à-dire tenir compte de la catégorisation en nom de nom, nom/verbe, verbe/nom, adjectifs/nom, préposition/nom et bien d'autres. Ensuite, il est souhaitable d'envisager les structures qui nous intéressent. Rappelons que certains chercheurs ont mis au point les différentes natures des collocations : les collocations restreintes à cause de leur opacité, donc elles manquent de « motivation sémantiques », c'est-à-

dire que leur sens n'est pas facilement prédictible et les collocations libres que Hausmann appelle collocations transparentes à cause de leur prédictibilité. Cette prédictibilité s'explique par le fait que la base maintient son sens habituel et le collocatif reste opaque, dans ce cas, le sens propre de la base permet de saisir le sens global des constituants. L'enseignement des collocations ne doit pas se limiter aux expressions qui ont une faible opacité linguistique, car elles ne sont pas forcément les plus utilisées par les apprenants. L'enseignant doit chercher à panacher les collocations transparentes et les collocations restreintes afin qu'il y ait une équilibre dans la production des apprenants. L'enseignant peut commencer par des collocations transparentes comme *avoir besoin de, à tour de rôle, faire la vaisselle*.....

6.1.1. Critères à retenir pour l'enseignement des collocations

Les collocations sont des éléments lexicaux très importants dans une langue donnée à cause de leur fréquence d'usage. Cavala parle de « ces éléments qui jalonneraient jusqu'à 70% de nos discours » (12), d'où son intérêt didactique. Son enseignement a été jugé indispensable par plusieurs chercheurs même si les étudiants non natifs ont une connaissance partielle de ces éléments, constituant donc un endiguement pour leur réemploi. La plupart des chercheurs ont prouvé que ces problèmes ne doivent pas constituer une entrave pour son enseignement efficace dans des classes de langues étrangères. Ainsi, faut-il donc trouver des stratégies d'apprentissage qui aideront les apprenants non natifs à s'approprier avec aisance ces éléments fondamentaux de la langue, qui peuvent les aider à améliorer leur communication. Ces critères sont les suivants :

1) Avant d'envisager un enseignement des collocations, il faut impérieusement sensibiliser les enseignants à ce phénomène a partir des ateliers organisés pour cette cause, pour qu'ils puissent reconnaitre les collocations dans des textes, les maitriser et savoir les utiliser tant sur le plan syntagmatique que sur le plan pragmatique. Ensuite, sensibiliser

les apprenants à reconnaitre ces expressions et à les explorer à bon escient tout en leur montrant que ces phénomènes existent belle et bien dans leurs langues maternelles.

2) Pour établir un enseignement efficace de ces expressions, il faut emboiter les pas à Cavalla qui suggère les procédés suivants :
    - Le repérage des éléments phraséologiques dans le discours
    - La présentation de leurs structures syntaxiques et lexicales
    - L'explication de leur sens
    - Leurs particularités discursives (5).

Ces procédés susmentionnés laissent entrevoir la nécessite de guider les apprenants à observer les collocations dans les textes pour leur permettre une meilleure réutilisation de ces expressions. Ensuite, il importe de mettre l'accent sur les différentes structures syntaxiques de ces éléments, par exemple, leur forme active ainsi que passive en même temps qu'on leur apprend ces éléments lexicaux qui n'apparaissent pas souvent dans les dictionnaires.

L'abandon contraint *être contraint à l'abandon.*

Prendre d'assaut *être pris d'assaut*

Et puis, au vu de leur transparence sémantique, il est profitable pour les apprenants que ces unités lexicales, notamment les noms soient enseignées en binaire avec les adjectifs et les verbes auxquels ils s'associent pour former les collocations. Cette proposition se justifie par l'argument de Lewis qui avance que « the procedural knowledge of a word involves mastering its collocational range and restrictions on that range » (119). Notre proposition rejoint également celle de Lascombe quand elle remarque que « les mots sont toujours utilisés entourés d'autres mots et c'est ainsi qu'ils doivent être enseignés le plus souvent possible » (23).

Par exemple, pour enseigner un mot, il faut nécessairement que l'enseignant donne des exemples typiques pour faire percevoir à l'apprenant le fonctionnement de ce mot à l'intérieur d'une phrase lorsqu'il est suivi de nom, de verbe, d'adverbe ou d'adjectif.

Par exemple le nom *accord* s'associe à plusieurs adjectifs (*accord bilatéral, flexible, bancal, juteux, ect.*), et à plusieurs verbes (*donner l'accord, tomber d'accord, être d'accord, se mettre d'accord, signer l'accord, rejeter l'accord, etc*.) pour former ses différentes expressions collocationnelles. Aussi, la combinaison peut-elle apparaitre en adverbe /adjectif : *strictement interdit, financièrement dépendant, grièvement blessé*….

3) La variabilité possible ou non de certains éléments collocationnels doit être prise en considération

- La synonymie est possible en collocation mais pas souvent : *donner le feu vert = donner son accord ; sombrer dans la tristesse = broyer du noir ; donner l'exemple = donner le branle*
- L'antonymie n'est pas tout à fait négligeable dans les collocations : *signer unaccord # rejeter un accord.*
- La collocation peut admettre l'insertion des éléments grammaticaux : *chaleur insoutenable = chaleur très insoutenable = chaleur fortement insoutenable* ; *plonger dans le souci = plonger dans de graves soucis.*
- Les collocations peuvent subir des modifications adjectivales : *établir un rapportétablir un rapport important*
- Les collocations peuvent se plier à la passivation : *un rapport a été établi*

- Les collocations peuvent se soumettent aussi à la relativisation : *C'est le rapport qui a été établi.*
- Les collocations peuvent être sujettes à la tournure de l'interrogation : *quel rapport a été établi ?*
- Les collocations peuvent aussi apparaitre dans la forme pronominale : *se pâmer de joie, se trimbaler dans la boue, se casser la tête.*

4) Sélectionner les mots les plus courants tout en se basant sur trois principes fondamentaux comme le suggère Lascombe
    - La fréquence des mots dans la langue parlée
    - La recherche des mots disponibles les plus utiles
    - L'empirisme notionnel (34).
5) Suivre une progression logique et bien réfléchie qui correspond au niveau des apprenants.
6) Enseigner les expressions relatives à un champ lexical bien déterminé pour rendre compte du degré de disponibilité de ces expressions. Les champs lexicaux ne se limitent pas seulement à l'enseignement des mots. Ici, il faut un enseignement sous l'aspect combinatoire. Par exemple, lorsque le professeur veut enseigner le mot *commerce*, il faut l'enseigner sous l'aspect combinatoire. Il faut l'enseigner dans son aspect pragmatique. Selon le *Dictionnaire Analogique Larousse*, le mot *commerce* signifie vente, échange de marchandise, de denrées ou d'espèces. Il ne suffit pas seulement de connaitre le sens de ce mot, mais, il faut connaitre son emploi syntagmatique, donc en le combinant à des mots libres ou dans sa forme contrainte. D'où, des combinaisons comme *commerce intérieur, commerce extérieur, commerce libre, commerce de gros/de demi-gros, fonds decommerce, droit de commerce, commerce international, commerce clandestin*. Le

professeur peut élargir le champ d'utilisation de ces collocations à partir des expressions relatives au mot commerce : *chiffre d'affaire, marge bénéficiaire, vendre au comptant/à crédit/à terme/à tempérament, déposer son bilan, marché commun, zone franc, vente aux enchères*. Le même s'applique aux expressions émotionnelles comme joie, colère, peur, chagrin, etc.

7) Adopter l'approche contrastive : ceci permet de chercher l'équivalence des collocations de la langue étrangère en langue maternelle, en occurrence, le français, et vice-versa.

Exemple d'expressions collocationnelles corporelles yoruba qui s'apparentent aux collocations françaises :

Collocations yoruba---------- **collocations françaises**

- Fájúró ---------- froncer les sourcils (quand on est de mauvaise humeur).
- Kójú sí ---------- porter son attention sur (quelque chose).
- Kò ní épó l'ójú ---------- ne pas avoir froid aux yeux.
- Náṣẹ ---------- faire des cents pas.
- Fáṣẹ ---------- trainer les pieds.
- Ṣí ẹṣẹ gbé ---------- faire le faux pas.
- Tẹwọ gbà ---------- (accueillir) à bras ouvert.
- Nàwọ sí ----------tendre la main (pour aider).
- Lẹnú ---------- être beau parleur (avoir la bouche sucrée)
- Dìtí ---------- faire la sourde oreille.
- Kẹyìn sí ---------- tourner le dos (à quelqu'un)
- Má ìdì ábájọ ---------- percer le secret
- Gbé l'árúgé ---------- mettre au piédestal.

8) Mettre en place une méthodologie adéquate sur laquelle appuyer l'enseignement des collocations. Pour l'instant, en attendant une méthode spécifique pour l'enseignement des collocations, nous suggérons que les activités de collocations soient structurées en lien avec d'autres tâches comme la traduction, la compréhension écrite et orale, l'expression écrite et orale ; elles peuvent aussi être abordées à travers la littérature.

6.1.2. Pratiques de classe

Les exercices sur les expressions collocationnelles sont d'une importance capitale, surtout lors de la production, car, ils permettent aux apprenants de développer la compétence combinatoire lexicale. La proposition didactique qui est envisagée dans cette étude est basée sur l'approche communicative ainsi que la perspective actionnelle qui est la continuation de l'approche communicative. La méthode communicative a été privilégiée dans le but de permettre aux enseignants de présenter les associations lexicales qu'ils vont enseigner en contextes variés et par notion. Ce faisant, ils pourront développer chez les apprenants un savoir-faire, tout en leur donnant des outils nécessaires qui leur permettent de construire eux-mêmes leurs compétences lexicales.

Quelques ouvrages comme le *dictionnaire analogique de Larousse*, les expressions de Rey, le dictionnaire en ligne de Toni Rodrigez, et des articles de certains chercheurs comme Labre et Cavalla, Gonzalez-Rez, parmi d'autres, nous permettent d'élaborer les exercices de collocations que nous proposons dans cette étude. Nous avons pris la précaution de tenir compte de tous les registres de langue comme la collocation des affects qui touche toutes les situations de communication. Par exemple, l'amour, la colère, la joie, la tristesse, etc.

Nous avons donc dans cette rubrique suggéré une variété d'exercices qui portent sur des taches de repérage de collocations dans un texte donné, la synonymie ou l'équivalence en yoruba,

l'apparition des collocations avec leurs significations, les listes de collocations avec des intrus, les questions à choix multiple (QCM), la traduction des collocations anglaises en français sans oublier les activités rédactionnelles qui consistent au réemploi des collocations appariées.

Activité 1 : repérage des collocations dans un texte.

Consignes : i. lisez le texte avec ou sans dictionnaire pour comprendre l'idée générale.

Ensuite, relevez au moins dix collocations contenues dans le passage.

Savoir parler à l'autre

- Toni, as-tu entendu l'émission qui parlait de la communication dans les relations humaines ?
- Non, où as-tu entendu ça Baké ?
- C'était à la radio éducative et c'était très intéressant. Il y avait un exemple frappant du tricheur, tu sais, celui qui se croit plus important que les autres et qui tente de se faufiler dans les files d'attente.
- Oui, oui, je vois très bien. Raconte-moi ça, je t'écoute.
- Bon, dit Baké, c'est le témoin qui parle :

Je suis allé tôt à la banque ce matin. J'avais l'intention d'opérer un retrait sur mon compte d'épargne. J'ai observé mon ordre d'arrivée. J'ai glissé mon livret d'épargne sous le lot des livrets des premiers venus. J'attendais au comptoir mon tour d'être invité par l'employé. Plusieurs autres clients arrivaient après moi et observaient la même attitude.

J'en étais là quand survint un Monsieur X, légèrement élancé, bien habillé mais visage serré et l'air préoccupé. Sans qu'aucun des autres clients lui prête attention sauf moi, Monsieur X, d'un geste habile souleva une dizaine de livrets, glissa le sien et se retira sur le banc d'attente.

Il s'agit là d'un geste qui peut sembler banal mais que je considère comme inacceptable. Monsieur X n'est rien d'autre qu'un tricheur. Son égoïsme le fera servir avant les autres. Il sera récompensé pour un geste condamnable alors que ceux qui respectent le civisme seraient punis ? Je ne peux l'accepter et je dois trouver une solution. Mais que faire ? Que vais-je lui dire sans le blesser dans son amour propre ? Si je me tais, je me sentirai mal à l'aise. Mais si j'attire l'attention de l'employé pour revendiquer mon droit, je déclencherai un scandale et la situation peut tourner autrement, mettant à nu la mauvaise intention de Monsieur X, ce qui le dévaloriserait.

Je choisis une méthode qui me parait inoffensive. Je me rapproche alors de Monsieur X avec courtoisie et j'engage le dialogue.

- Bonjour Monsieur, puis-je avoir une place auprès de vous ?
- Sans problème, me répond-il.
- Excusez-moi Monsieur j'ai l'impression que vous êtes pressé et que vous souhaitez être vite servi.
- Exactement, vous avez trouvé juste, c'est bien cela, dit-il.
- Oui, mais j'ai peur à l'idée que je vais devoir me faire servir après vous, alors que vous venez d'arriver. Je crains aussi que les premiers venus comme moi ne se rendent compte de cette supercherie et ne réagissent violemment contre vous. Je vous demanderais d'éviter que la situation tourne autrement.

Sur ces paroles, Monsieur X retourne au guichet, cherche et trouve son livret qu'il place en dernière position.

Si j'avais donné libre court au sentiment de révolte, j'aurais contre-attaqué et me serais offert au spectacle qui aurait mal fini aussi bien pour Monsieur X que pour moi. On en serait peut-être venu aux mains et la situation aurait aussi dégénéré car un conflit aurait éclaté.

Grâce à la communication non violente que nous avons tous deux utilisée, l'acte posé par Monsieur X a été corrigé.

Texte extrait du manuel pédagogique *LE FRANÇAIS au Cours Moyen Deuxième Année*, élaboré par le ministère des enseignements primaires et secondaires de la République du Benin.

Activité 2 : Recherche de synonymie

Consigne : Reliez les collocations (à gauche) à des expressions (de droite) qui leur sont proches de sens.

Tableau 22 : recherche de synonymie

1	Donner libre cours à	a	Retirer de l'argent
2	Prêter attention	b	Se faire remarquer de façon reprochable
3	L'air préoccupé	c	Faire sensation, faire qu'on vous regarde
4	Opérer un retrait	d	Sentiment qu'on a de sa dignité
5	Attirer l'attention	e	Abandonner quelque chose
6	S'offrir en spectacle	f	Rejeter brutalement
7	Avoir mauvaise intention	g	Etre attentif
8	Amour propre	h	Etre malintentionné.
9	Ecarter d'un revers de la main	i	Se laisser manifester
10	Jeter l'éponge	J	L'air inquiet

Activité 3 : Exercice d'appariement des collocations (1)

Consigne : reliez les verbes de gauche aux collocatifs de droite.

a) Mettre	1) en brèche
b) Rendre	2) le secret
c) Rire	3) un magazine
d) Faire	4) de joie
e) Battre	5) à l'index
f) Fausser	6) l'âme
g) Rompre	7) jaune
h) Percer	8) les 400 coups
i) Feuilleter	9) compagnie
j) Sauter	10) le silence

Faites une rédaction à partir des collocations reconstituées.

Activité 4 : exercice d'appariement (2)

Consigne : reliez les adjectifs de gauche aux collocatifs de droite

a) Un relevé	1) absolue
b) Un accès	2) fuyants
c) Un geste	3) creux
d) Un exemple	4) louche
e) Un vent	5) facile
f) Une vérité	6) bancaire
g) Un ventre	7) poignante

h) Des regards 8) habile

i) Une conduite 9) glacial

j) Une situation 10) frappant

Faites une rédaction de 10 lignes à partir des collocations constituées.

Activité 5 : l'intru

Consigne : dans les ensembles suivants, repérerez le verbe qui ne s'associe pas au nom en gras.

1) Critiquer, rejeter, poursuivre, poser **une idée**.
2) Donner, crier, danser, sauter de **joie.**
3) Etablir, dire, dévoiler, déposer **la vérité**.
4) Contrôler, prononcer, exercer, élargir **une activité**.
5) Barrer, éponger, refuser, donner **l'accès**.

Repérez le collocatif qui ne s'associe pas au verbe en gras.

6) **Subir** un échec, un affront, une défaite, un régime.
7) **Souiller** la table, le moral, l'âme, la réputation.
8) **Chercher** des ennuis, noise, midi à 14 heures, la peine.
9) **Avoir** la trouille, le ciel, le cafard, le béguin.
10) **Prendre** des risques, noise, au vol, la relève.

Dans les énoncés suivants, repérez l'adjectif qui ne s'associe pas au nom en gras.

11) **Une habitude** enracinée, invétérée, lisse, néfaste.
12) **Une pluie** torrentielle, sinueuse, fine, diluvienne.
13) **Un visage** souriant, serein, épanoui, pluvieux.
14) **Un achat** sablonneux, massif, déraisonnable, modeste.
15) **Un abus** criant, déplorable, intolérable, raisonnable.

Activité 6 : exercice lacunaire

Consigne : remplissez les vides par les expressions collocationnelles appropriées.

Déchirante, peur, compagnie, gémit, proéminent, belles lurettes, à bâtons rompus, comptant, d'espoir, à tempérament, des larmes aux yeux.

1) Son ventre……. lui donne l'air d'une femme enceinte de cinq mois.
2) Cette fois-ci, si tu me fausses ……, je vais rompre avec toi.
3) Nous avons parlé ……..car il y a longtemps que nous ne nous sommes pas vus.
4) Il y a ……, j'espère que vous vous portez bien.
5) Le serpent a bondi de la palissade et le voyant, j'ai pris …….
6) C'est un film triste qui m'a donné …….
7) Lorsque le vent ……., les enfants se recroquevillent sur leurs mères.
8) J'ai ressenti une lueur ……..à l'idée de l'installation d'un nouveau régime politique.
9) C'est une vérité ……., mais il faut la prendre comme elle se présente.
10) Il sait que je n'ai pas assez d'argent pour payer …… , alors il me l'a vendu……..

Activité 7 : traduction (du yoruba au français)

Consigne : trouvez les équivalences des collocations yoruba en français.

Tableau 23 : traduction (du yoruba en français)

	Collocations yoruba	**Equivalence en français**
1	Má tì mì sógírí óó	A
2	Mó yánú kálè nì	B
3	Ó lẹnú gán	C
4	Má bókàn jẹ	D
5	Yé fásẹ jọọ	E

6	Ótí ṣí ẹsẹ gbéè	F
7	Mó fẹ násẹ	G
8	Kí lódé tó n fájúró ?	H

Activité 8 : transformation

Consigne : transformez ces verbes en collocations françaises.

1) Décider, 2) prouver, 3) questionner, 4) congédier, 5) cuisiner, 6) objectiver, 7) s'impatienter. 8) bannir, 9) s'époumoner, 10) réprimander.

   Faire des phrases avec chacune des collocations ainsi constituées.

Activité 9 : traduction (de l'anglais au français)

Consigne : traduisez ces phrases en français en tenant compte des collocations en italiques.

1) He was *wet to the skin.*
2) She very *nearly died*.
3) He *almost missed his train*.
4) She was *stark naked*.
5) She cannot hear anything; she is *stone deaf*.
6) He is not planning to get married; he is a *confirmed bachelor*.
7) It is *raining cats and dogs*.
8) Stop *beating about the bush* and go straight to the matter.
9) This matter is *giving me trouble*.
10) He cannot enjoy *health insurance* because he is not yet a citizen of this country.

Activité 10 : reconnaitre les collocations des collocations boiteuses.

Consigne : dans cette suite de collocations, mettez une croix devant les collocations baveuses et expliquez pourquoi elles le sont et donner la bonne collocation.

1) Fuite de cerveau
2) Demander une question
3) Contaminer une maladie
4) Marge brute
5) Bilan de santé
6) Retenir le sourire
7) Gagner le temps
8) Rabattre les oreilles
9) Une fausse perruque
10) A bon aloi.

En somme l'intégration de l'enseignement des collocations dans des classes de FLE peut se faire de manière graduelle. Si la sensibilisation des professeurs aussi bien que des apprenants est un acte nécessaire, cela sous-entend qu'il faut trouver des stratégies pour leur montrer son fonctionnement dans les discours. Dans ce cas, il s'avère primordial d'attirer l'attention des apprenants aux mots nouveaux qu'ils rencontrent au cours de la lecture des passages, pendant les cours de la littérature, les cours de l'expression orale et écrite, et les faire repérer les verbes, les adjectifs, les adverbes ou les prépositions qui entourent ces mots ; de là, renforcer leur connaissance en proposant des exercices variés à propos des collocations.

L'attention didactique portée sur la collocation doit être basée sur les collocations verbales, adjectivales et même adverbiales. Aussi faudrait-il mettre en place des activités de sensibilisation

qui visent à enrichir les apprenants au stock collocationnel s'associant aux unités lexicales liées à un thématique particulier, par exemple, le thème des affects tels que la joie, la colère, la peur, etc. et trouver des collocatifs qui s'y associent. La prise de conscience de la part des apprenants concernant la prolifération des collocations pourrait les aider à minimiser les erreurs commises sur les collocations.

CONCLUSION GENERALE

Notre étude s'est intéressée à l'enseignement des collocations françaises aux apprenants universitaires d'une ethnie particulière au Nigeria, en l'occurrence, le yoruba. Le français dont il s'agit étant celui enseigné dans un environnement où il n'est ni la langue de scolarité ni celle qu'on entend dans les rues, il était important de définir son statut linguistique dans cette société plurilingue qu'est le Nigeria. Le public qui fait l'objet de notre étude étant des étudiants membres de la communauté yoruba, nous avons à cet effet jugé nécessaire de faire un inventaire de la langue yoruba au Nigeria et du peuple qui la parle afin d'avoir une vue objective de ce que nous présentons. Notre sujet portant sur les collocations françaises, nous n'aurions pas fait justice à la définition de ce terme si nous ne l'avions pas située, au préalable dans le concept général auquel elle appartient, c'est-à-dire la phraséologie.

Tout au long de notre carrière d'enseignante du FLE, pendant des décennies, nous nous sommes posé certaines questions concernant la performance des apprenants non seulement en grammaire, mais plus spécifiquement en vocabulaire. Les apprenants commettent souvent des erreurs récurrentes en vocabulaire. Et pourtant les mots jouent un rôle primordial dans notre communication, Il ne suffit pas seulement de les connaitre, car un même mot peut s'utiliser dans différents contextes sans maintenir la même signification. La force des mots réside, non pas en isolation mais en association binaire ou polylexicale avec d'autres mots qui s'attirent sémantiquement. Nous nous sommes donc demandé si la connaissance préalable des apprenants en langue maternelle, le yoruba était exploitée, est-ce qu'elle ne pourrait pas en quelque sorte améliorer leur performance en français et de minimiser leurs erreurs ? Nous nous sommes demandé également si les collocations françaises étaient enseignées, est-ce qu'elles ne pourraient pas enrichir et élargir le vocabulaire des apprenants ? Toutes ces questions ont permis de

formuler la problématique de cette recherche. De là, nous avons constitué les objectifs qui se situent dans l'intérêt que nous avons ressenti à améliorer la connaissance et à aiguiser la compétence lexicale des apprenants à travers les collocations françaises.

Nous avons cherché à savoir la cause des erreurs, et de la difficulté qu'éprouvent les apprenants à produire des phrases émaillées de combinaison défaillante des lexies. Toutes ces questions ont servi de fil conducteur au choix du sujet sur la collocation, phénomène qui existe dans toutes les langues, et qui a une valeur qualitative et quantitative. Cette valeur atteste son importance dans toutes les langues données. En dépit de sa présence dans tous les registres de langues, nous avons constaté que son enseignement est négligé.

Dans la partie théorique, nous avons parlé en détail des collocations françaises, de leur complexité qui ne permet pas une définition uniforme de ce concept, de ses propriétés ordonnées linguistiquement sous la direction d'une typologie. Cette typologie nous a permis de repartir les collocations en différents types d'organisations syntaxiques. Mais, malgré sa nature floue, nous avons pu retenir, parmi d'autres définitions que la collocation est constituée d'unités liées par une forte cohésion qui s'explique particulièrement par l'existence d'une solide interaction entre deux lexies formant l'expression collocationnelle requise. Ses différentes définitions que nous avons retenues ont donné lieu de l'observer sous les lentilles du système des fonctions lexicales. Cela a permis d'indiquer les valeurs qu'elle exprime au niveau sémantique. Nous avons pu démontrer par des exemples précis que la fonction lexicale permet de déterminer l'harmonisation sémantique qui existe entre la base et le collocatif qui sont des constituants de la collocation.

La partie méthodologique de la recherche a pris en compte les différents paramètres qui ont servi de piste pour mener à bien notre recherche. Les réponses obtenues à partir des entrevues avec les

professeurs de français et des tests de contrôle qui ont constitué les outils d'enquête ont donné des réponses concrètes aux questions de recherche que nous avions posées.

Au cours de l'analyse de corpus, les tests de contrôle administrés aux apprenants universitaires yoruba nous ont informé sur la connaissance qu'ils ont de certaines collocations particulières et sur les stratégies alternatives qu'ils adoptent pour pallier aux difficultés linguistiques auxquelles ils sont confrontés. Par ailleurs, en mettant les différents tests de contrôle en parallèles, nous nous sommes rendu compte que les tâches basées sur les questions à trous et sur l'appariement ne sont pas assez solides pour évaluer précisément la compétence des apprenants en matière de collocations. Mais les études menées sur la production purement écrite comme la traduction et la comparaison ont permis de tirer une conclusion concrète sur leur performance. Ces tâches rédactionnelles et traductives ont permis de faire une observation objective de l'usage de ces unités polylexicales.

Les analyses que nous avons faites ont aussi démontré que les apprenants connaissent les lexies constituant l'ensemble qui forme les expressions collocationnelles, mais c'est leur signification en bloc qui cause des problèmes de compréhension. Ce qui prouve que la compétence collocationnelle n'est pas en parallèle avec leur connaissance de vocabulaire général. Ceci s'explique, comme les résultats obtenus l'ont démontré, par le fait que l'enseignement des collocations est négligé. Les exercices sur la traduction, surtout celle qui mène du yoruba au français, ont donné la possibilité d'examiner de près la performance des répondants en la matière et d'établir une comparaison entre les deux langues. Ce qui a ouvert la voie à la démarche contrastive prônée par les chercheurs-didacticiens au sujet des collocations, et qui consiste à comparer la structure des collocations dans la langue d'origine et la langue cible.

Le dépouillement des données a attiré notre attention sur un fait important : si les collocations sont intégrées dans des classes de FLE, elles aideront à enrichir le vocabulaire des apprenants et à améliorer leur connaissance productive en communication orale aussi bien qu'écrite. Mais, aussi, malgré les propositions des tenants de ce concept pour son intégration dans l'enseignement des langues étrangères, ils n'ont pas encore mis en place une méthodologie spécifique à cet égard. Alors doit-on attendre l'élaboration d'une méthodologie particulière en dehors de celles performantes déjà qui sont l'approche communicative et la perspective actionnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

Adebayo Luckman. Voicenet.com. Consulté le 23-03-2016.

Ajiboye, Tunde. « Integrating Foreign Language into the Nigerian Educational System: What Policies? ». *Nigeria and the Foreign Language Question*. (2005) : 40-56.

Alonso-Ramos, Margarita. « La nature des collocatifs : leur statut en tant qu'unité lexicale, dans Les collocations : analyse et traitement ». *Travaux et recherche en linguistique appliquée*. 9.1. (1990) : 45 – 60.

Amossy Ruth. « Du cliché et du stéréotype. Bilan provisoire ou anatomie de discours ». *Le cliché,* 1.1. *(*1998) : 21-28.

Archambault-Lapointe, Jaëlle. *Evaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^{e} à la 6^{e} année du primaire*. Mémoire de maîtrise, U de Québec. Montréal, 2009.

Baker, Mona " Corpus-Based Translation Studies – The Challenges that Lie Ahead". H. Somers (ed.), *Terminilogy, LSP and Translation Studies in Language engineering* in honor of Juan C. Sager. (1996): 175-186.

Bally, Charles. *Traité de stylistique française*. Paris : Klincksiek, 1951.

Bailly, Nadine et Cohen, Michael.« L'approche Communicative ». *Le cahier du FLE*. https://cahierfle.Wordpress.com. Consulté le 13 Mai, 2008.

Barthelme, Benoit. *Le peuple yoruba dans le petit futé Benin*. Benin : Alpha, 2001.

Bastuji, Jacqueline. « Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse ». *Pratique* 20.1. (1978) : 75 – 89.

Bel (le), Edith. Traduire la phraséologie : Réflexions méthodologiques et études de cas. *Rael Revista de Linguistica Aplicada*, 2006 : 57- 70. http://www.aesla.uji.es/rael Consulté le 12-02-2016.

Benveniste, Emile. « Fondements syntaxiques de la composition nominale ». *Problèmes de linguistique générale.* 7.1. (1974) : 145 – 162.

Berthelot, Jean-Michel. *Figure du texte scientifique*. Paris : PUF, 2003.

Bertho, Stéphane. « Le peuple yoruba ». *Les Hommes/Peuples*. 25.3. (2017) : 12-20.

Bestgen, Yves. « Extraction automatique de collocations : peut-on étendre le test exact de Fischer des séquences de plus de deux mots ? ». *Journées Internationales d'analyse statistique des données textuelles*. 12.1. (2014) : 79-90.

Benson, Morton. « The Structure of Collocational Dictionary ». *International Journal of Lexicography*. 2.1. (1989) :1 – 14.

Benson, Morton : Benson, Evelyn et Ilson, Robert. *IBB Dictionary of English Word Combinations.*Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins. 1997.

Binon, Jean et Verlinde, Serge. « Les collocations : Clef de voute de l'enseignement et de L'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ». *La lettre de l'AIRDF*, 3. (2005) : 31-36.

Bolly, Catherine. « Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de Discours : un no man's land entre syntaxe et discours ». *Revue des linguistes de l'Université*. 123.3. (2009) : 11-38.

--- . « Phraséologie et Collocation : Approche sur Corpus en français L1 et L2 ». *Etude de Linguistiques françaises*. 9.1. (2011) : 7-12.

Bossé-Andrieu, Jacqueline et Mareschal, Geneviève. « Trois aspects de la combinatoire collocationnelle ». *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*. 11.1. (1998) : 157-171.

Brown, David. « Advanced vocabulary teaching : the problem of collocation». *RELC Journal,* 5 .2. (1974) : 1-11.

Cavalla, Cristelle. « Proposition didactique pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE ». *Colloque International ReFLET*. Bruxelles. 2008.

---. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes*. 1. (2009) :172-200.

Cavalla Cristelle. Propositions didactiques pour l'enseignement Phraséologique en FLE. http://tmaes.no-ip.org/ME/indexx-php?option=com_content&task=view. Consulté le 07/05/2016

Cavalla, Cristelle et Labre, Virginie. « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects ». *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*.1. (2009). 297-316

Cellabos-Escalera, Jooquin Giraldez. La combinatoire collocationnelle dans le discours juridique élément indispensable d'aide à la traduction. *UNED : Universitad Nacional de Educacion a Distancia*, 13. (2012). 167-186.

Corder, P. « The Significance of Learner's errors ». *International Review of Applied Linguistics In Teaching Language*. 5(4), (1971) : 161-172.

Cordier Françoise. *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Paris : Armand Collin, 1994.

Courtillon, Janine. « Les conditions d'application de l'approche communicative ». Revue japonaise de didactique du français. 1 (1), (2006).

Coxhead, Averil, « The academic Word List : A Corpus-based Word List for Academic Purpose". *2000 Conference Proceedings. Atlanta*. (2002) : 73 – 89.

Coxhead, Averil et Hirsh, David. "A pilot Science – specific word list". *Revue française de linguistique appliquée*. 12. 2. (2007) : 65 – 78.

Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Danell, Karl John. « Nothing but phrases about the distribution of Idioms and stock phrases ». *Language – the time machine, Umea studies in the Humanities*. 123. 1991.

David, Blonde. « Du cliché journalistique ». *Portée*. 32.1. (2004) : 81-90.

Deradra, Sabira. « Vers une typologie des collocations ». *Synergie*. 1 (2009) : 237 – 252.

Deschamps, Christina. « Traduction juridique et étude des collocations : quelles perspectives ? » *Parallèles*. 25 (2013) : 5 – 15.

Dissou, Machioudi Alabi. *Mémoire collective du pays yoruba et de la nation yoruba*. Porto Novo : CNPMS, 2011.

Dominic, Anctil. *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e* thèse présentée à l'U de Montréal, Québec. 2010.

Dubreil, Estelle. « Collocations, définitions et problématiques ». *Texto*! 13.1. (2008) : 1 – 39.

Duccini, Stephane. *Public hétérogène et contact des langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive*. These de DESFLE non publiée, pour l'obtention deMaster 2, Universite de Geneve, Suisse, 2013.

Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai. 1999.

Elme Helena : *Enseignement des expressions idiomatiques en FLE : analyse contrastive et pistes d'exploitation en contexte estonien*. Thèse non publiée, pour l'obtention de Master 2. Université de Tartu, Estonie, 2014.

El- Banna, Hassan Gaballa and Al Khayri, Mohmed A. " Testing Collocational Knowledge of Taif University English Seniors". *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 19. 11. (2014) : 63-90.

Encyclopedia of the Yoruba. Edited by Falola Toyin and Akinyemi Akintunde. Indiana: University Press, 2016.

Erman, Britt and Warren, Beatrice. " The idiom principle and the open choice principle". In *Text* 20.1. (2000) : 29 – 62.

Fakindele, Julius. "Body and Language Idioms". In *Encyclopedia of the Yoruba*. 1. (2016): 23-25.

Falola, Toyin et Childs, Matt. *The Yoruba diaspora in the Atlantic World: Methodology and Research*. Indiana: Indiana University Press, 2004.

Feuillet, Jack. *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*. Paris: PUF, 1988.

Firth, John Rupert. *Selected papers of J.R. Firth 1952-59*. Frank Robert Palmer (ed.) London. Longman, 1968.

Fontenelle, Thierry. « Towards the construction of a collocational database for translating Students". *Meta: Journal des traducteurs*. 39.1. (1994) : 47-56.

Frath, Pierre et Gledhill Christopher. « Qu'est-ce qu'une unité phraséologique ? ». *Les Langue Modernes,* 3 (2005): 1–25.

Friday-Otun, Joseph Omoniyi et Olatunbosun Christopher. " Collocation Syntagms in the Yoruba Language Usage". In *Language, Discourse and Society*. 4.2. (2006) : 37-62.

Gaspard, Claude. *Etudes qualitative et quantitative : définitions et différences* https://www.scribbs.fr. Mis à jour le 28 mai, 2020.

Genouvrier, Emile et Peytard, Jean. *Linguistique et enseignement de français*. Paris : Librairie Larousse. 1970.

Gledhill, Christopher. *Collocation in Science Writing* : *Language in Performance*. Tuebingen : Gunter Narr Verlag. 2000.

Gledhill, Christopher et Frath, Pierre. « Collocation, phraseme, dénomination : vers une théorie de la créativité phraséologique ». *La linguistique*. 43.1. (2015) : 65-90.

Gonzalez Rey, Isabelle. *La phraséologie du français*. Toulouse. Presse Universitaire. 2002.

---. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Paris : Editions Modulaires Européennes. 2007.

Goossens, Vannina. « Les noms de sentiment : Esquisse de typologie sémantique fondée sur les collocations verbales ». *LIDIL*, 32. (2005) : 103 -121.

Granger, Sylviane. « Pre-fabricated patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae". In honor of Cowie Anthony Paul. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. 1. (1998) : 145 – 160.

Gross, Gaston. *Les expressions figées en français. Noms composes et autres locutions*. Paris : Ophrys, 1996.

---. « Degré de figement des noms composés ». *Languages*. 90. (1988) : 57-72.

Gross, Maurice. « Les limites de la phrase figée ». *Languages*. 90. (1988) : 7-22.

Halliday, Michael. « Lexis as a Linguistic level". In *Memory of J. R. Firth*. London/Harlow : Longman, (1966) : 148-162.

Hamze, Hassan. « Collocations et maitrise de langues ». *THAQAFAT*. (2006) : 22-27.

Hausmann, Frantz Joseph. « Un dictionnaire des collocations est-il possible ? ». *Travaux de Linguistique et de littérature*. 17.1 (1979) : 187- 195.

---. « Tout est idiomatique dans les langues ». *La locution entre langues et usages*. (1997) : 277 – 290.

---, « Lexicographie français et phraséologie ». E. Haag (ed). *Collocation, phraséologie, Lexicographie.* (2007) : 121-153.

Hausmann, Franz Joseph et Blumenthal, Peter. "Présentation: collocations, corpus dictionnaire" *Persée*, 145. (2006) : 1-13.

Heid, Ulrich. « On Ways Words work together – Topics in Lexical Combinatorics ». *Euralex'94 Proceedings*, (1994) : 226-257.

Heid, Ulrich et Gerald Freibott « Collocations dans une base de données terminologique et Lexicales ». *Meta : Journal des traducteurs*. 1. (1991) : 77-91.

Hill, Jimmie. « Revising Priorities: from grammatical failure to collocational success ». Lewis M. *The Lexical approach. The state of ELT and the way forward*. (1993) : 47-69.

Hoa, Le Thi et Armand, Françoise. « Enseignement des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens». *Revue canadienne de linguistique appliquée*. 17.2. (2014). 23-44.

Hobeika-Chakroun, Faten. « Les collocations arabes intensives N+Adj dans deux romans : Les Filles de Ryad et l'Immeuble Yacoubian ». *Stéréotypes en langues et en discours*.5. (2010) : 23-42.

Hoey, Michael. *Lexical printing : a theory of words and languages*. London/New York : Routledge, 2005.

Homme (l'), Marie Claude. « Le point d'accès aux combinaisons lexicales spécialisées : Présentation de deux modèles informatiques ». *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*. 11.1. (2003) : 199-227.

Igué, Ogunsola John. *Les villes précoloniales d'Afrique noire*. Paris : Karthala, 2008.

Johnson, Samuel. *The History of the Yoruba*. Lagos: CSS Press, 2009.

Kabiyesi Alajase. *L'histoire des yoruba*. http://alajase.wordpress.com. Consulté le 5 avril, 2018.

Kachru Braj. *English in the World*. London: Cambridge University Press, 1985.

Kilgarrif, Adam. *Polysemy, dissertation*. Sussex : USP, 1992.

Kjellmer, Göran. *A dictionary of English collocation*. Oxford: Claredon Press, 1994.

Klein, Jean René. « Le figement dans les proverbes et les expressions verbales : un débat qui n'est pas encore…figé ». *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées*. (2007) : 129-156.

Labascoule, Josiane, Lause, Christian., Royer, Corinne. *Rond-Point1- Méthode de français basée sur l'apprentissage par les taches*. Grenoble, Barcelone : PUG, 2004.

Lamiroy, Beatrice. *Les expressions verbales figées de la francophonie*. *Les variétés de Belgique, de France, du Québec et de Suisse*. Paris : Ophrys, 2008.

---. « Les notions linguistiques de figement et de contrainte ». *Linguisticae Investigationes*. 26/1, (2003) : 1 – 14.

Lang, M. et Richards J. « Preface ». In Peter Robinson (Coord) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. CUP. (2000) : vii.

Larivière, Louise. « Valeur sémantique du verbe dans les collocations verbales spécialisées ». *Eurudit*. (11) 1 (1998) :173-197.

Laufer, Batia. « Sequence and Order in the Development of L2 Lexis ; Some Evidence from Lexical Confusions». *Applied Linguistics*, 11, (1990): 281-296.

Lawal Adebayo. « An applied-Linguistic Study of some Bilingual Discussions ».*Institute Journal of Studies in Education*. (1) 2. (1991) :13-22.

Legallois, Dominique. « La colligation : autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique ». *Corpus*. No 11 (2012) : 31-54.

Leeman, Danielle. « Hurler de rage, rayonner de bonheur : remarques sur une construction en de ». *Langue française*. 91, (1991) : 80-101.

Lewis, Michael. *Teaching Collocation : Further Development in the lexical approach*. Hove : Language Teaching Publication, 2000.

Liang, S. Qichao. « A propos du dictionnaire français-chinois des collocation françaises ». *Cahiers de Lexicologie*. (59) 2, (2001) : 151-167.

Luste-Chaa, Olha. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse, université Paul Verlaine, Metz. 2009.

Madugu.George. « Complex verbs in Nupe and Yoruba ». Sudies in African Linguistics. (16) 3, (1985): 296-321.

Marot Julie. *L'apprentissage lexical en français langue étrangère et seconde : théories d'acquisition et pratique de classe*. www.lecafedufle.fr. Consulté le 25/08/2015.

Martinez, Antonia Sanchez. « Collocation Analysis of the Sample Corpus Using Some Statistical Measures: An Empirical Approach ». *Escuela Oficial de Idioms, Murcia*. (2011): 763 – 768.

McCarthy, Michael. *Vocabulary*. Oxford: OUP, 1990.

Mel'čuk, Igor. *La phraséologie en langue, en dictionnaire et en TALN*. Montréal : OLST, 2010.

---. *Collocation dans le dictionnaire.* Paris : Honoré Champignon, 2003.

---. « Phrasems in Language and Phraseology in Linguistics ». In *Idioms*. (1995) : 167-232.

---. « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». In *Etude de linguistique appliquée*. 92, 82-113.

Mel'čuk, Igor., Clas, A. et Polguere, Alain. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*.Louvain-la-Neuve : Ducolot, 1995.

Merji, Salah. « Le figement Lexical ». *Cahier de lexicologie*, (82), 1, (2003) : 206-121.

Mohammad, Sadisu Muhammad. « L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria ». *Glottopol : Revue de Sociolinguistique en ligne*. 6, (2005).

Moirand, Sophie. *Situations d'écrits – compréhension/production en français langueétrangère*, Paris : Clé International, 1979.

Netzlaff, Marion. *La collocation adjectif-adverbe et son traitement lexicographique*. Norderstedt : Books on demand, 2005.

Nesselhauf, Nadja. *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

Novakova, Iva. « Associations sémantiques et syntaxiques. Sur l'exemple du lexique émotionnel des champs de surprise et de déception ». http://creativecommons.org/licenses/by/2.0 Consulté le 12/05/2016.

Ojo, Akinloye. « Language Pedagogy ». *Encyclopedia of the Yoruba*. (2016): 195.

Orliac, Brigitte. *Automatisationde repérage et de l'encodage des collocations en langues de spécialité*. Thèse. U de Montréal. Canada, 2004.

Onyemelukwe, Ifeoma Mabel. « The History of French in Nigeria: Four Decades of Franco-Linguistic Cooperation and National Development". *The French Language and Literary Creativity in Nigeria*. 2004.

Pérousse de Montclos, Marc-Antoine. « Des Diasporas Africaine en Construction. Le cas du Nigeria dans » *Anthropologie et Société*. (30) 3, (2006) : 183-199.

Partington, Alan. *Patterns and Meanings : Using Corpora for English Language, Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

Pecman, Mojca. « L'enjeu de la classification en phraséologie ». *Acte du congrès EUROPHRAS*. (2004) : 127 – 146.

Pedro, Mogorron Huerta. « Traitement des collocations dans les dictionnaires espagnols ». *Lexicologie*. (102) 1, (2013) : 227 – 242.

Plazaola, Itziar Giger. « A propos des méthodes communicatives : la transposition didactique en FLS ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. 64, (1996) : 145-165.

Polguère, Alain. « Une base des données lexicales du français et ses applications possibles en didactiques ». *Revue de Linguistique et Didactique des Langues*. 21, (2000) :75-97.

---. Soleil insoutenable et chaleur de plomb : le statut linguistique des greffes collocationnelles. OLST. www.olst.unimontreal.ca. Consulté le 12-02-2017.

Raphael, Granger. *Mener une étude qualitative*. www.manager-go.com/marketing. consulté le 25-05-2017.

Rey, Alain et Chantreau, Sophie. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Le Robert, 1986.

Saussure (de), Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1960.

Schapira, Charlotte. *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Paris : Ed. Ophrys, 1999.

Schmitt, Norbert. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2000.

Schmitt, Sylvie. *Vocabulaire progressif du français*. Pour adolescents – Niveau débutant. Paris : Clé International, 2006.

Siepmann, Dirk. "Collocation, Colligation and Encoding Dictionary. Part II: Lexicographical Aspects". *International Journal of Lexicography*. 19 (1), pp1-39, 2006.

Sinclair, John McHardy. "Beginning the Study of Lexis". *In memory of Firth G. R.* London/Harlow: (1966) : 410 – 430.

---. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : OUP, 1991.

Sliwa, Dorota. « Unités polylexicales dans le cadre de syntagme nominal ». In *Verbum Analecta Neolatina*. 2, (2006): 407 – 415.

Smadja, Frank. « Retrieving Collocations from Text : Extraction ». in *Computational Linguistics*. (19) 1, 143 – 177. 1993.

Stubbs, Michael. « Collocations and semantic profiles : On the cause of the trouble with quantitative studies». In *Functions of Language*. 2/1, (1995) :23-55.

Tijani, Mufutau Adewale. *Difficulté de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigérians de français*. Thèse U de Franche-Comté, Besançon, France, 2006.

Tordiarascu, Amalia et Gledhill, Cristopher. « Collocations en contexte : extraction et analyse contrastive ». *Texte et Corpus*. 3, (2008) :137 -148.

Touvier, Stéphanie. *Le fonctionnement syntaxico-sémantique dans structures binominales en Nom de Nom dans le roman Notre-Dame de Paris de Victor Hugo.* Mémoire de Master 2 U de Stendhal, Grenoble 3. 2014.

Trembley, Ophélie. *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue Langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Thèse. Canada : U de Montréal, 2003.

Tutin, Agnès. « Modélisation linguistique et annotation des collocations : application au lexique Transdisciplinaire des écrits scientifiques ». *Formaliser les langues avec l'ordinateur*. Besançon, Presse Universitaire de Franche-Comté. (2002) : 189-215.

Tutin, Agnès et Grossmann, Francis. « Les collocations : analyse et traitement ». *Series E*. 1, 2003.

Van, Roey J. *French-English Contractive Lexicology : An Introduction*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1990.

Wagner, Robert-Léon. *Les vocabulaires français. I, II*. Paris : Didier, 1970.

Weber, Corinne. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier, 2013.

Williams, Geoffrey Clive. « Sur les caractéristiques de la collocation ». *TALN*. (2) 5, 2000.

---. *Les réseaux collocationnels dans la construction de l'exploitation d'un corpus dans le cadre D'une communauté de discours scientifique*. Thèse U de Nantes, 1999.

Wray, Alison. *Formulaic Language: Pushing theboundaries*. Oxford : OUP, 2008.

Wenxuan, Li. « La nécessité d'enseignement des expressions idiomatiques ». http://arlop.hypotheses.org/5589. Consulté le 06/01/2015.

Yakubovich, Yauheniya. *Défilement dans les textes poétiques*. Thèse, Universtat Autonomia de Barcelona, 2015.

Yorio, Carol. « Conventionalised Language forms and the development of communicative competence». *TESOL Quarterly*. 14.4, (1980) : 433-442.

Zhang, Xu. *English collocations and their effect on the writing of native and non-native college freshmen*. Thèse, U d'Indiana, Pennsylvanie. 1993.

ANNEXE I

INTERVIEW DES PROFESSEURS

Questionnaire préparé à l'intention des professeurs

Chers collègues,

En vue d'obtenir des informations sur la recherche que je suis en train de mener, intitulé « L'enseignement des collocations françaises aux apprenants de langue maternelle yoruba dans les universités nigérianes », vous êtes priés de répondre aussi objectivement que possible à ce questionnaire. Vos réponses franches me seront d'une grande utilité et immensément appréciées. Elles m'aideront à suggérer des points culminants tendant à l'aide du développement de l'enseignement des collocations françaises dans des universités nigérianes.

Merci pour votre coopération

Z. A. Abudu

SECTION A

Information personnelle

Veuillez s'il vous plait répondre aux questions suivantes

1. Nom de l'institution : _____
2. Domaine de spécialité : _____
3. Année d'expérience professionnelle :
5. Sexe :

SECTION B

Veuillez cocher l'option qui vous est la plus appropriée.

S/N	QUESTIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DES COLLOCATIONS EN CLASSE DE FLE	OUI	NON
1.	Vous enseignez la collocation française ?		
2.	Vous enseignez la collocation seulement lorsque vous enseignez le cours de vocabulaire ?		
3.	Vous tentez seulement d'expliquer les combinaisons lexicales que vous retrouvez dans un passage pendant les cours de compréhension orale ou écrite ?		
4	Vous pensez que l'enseignant doit promouvoir l'enseignement/apprentissage des collocations ?		
5.	Vous préférez enseigner les cours de grammaire ?		
6.	Vous pensez que les cours de grammaire sont suffisants pour amener les apprenants à maitriser les collocations françaises ?		
7	Vous pensez que l'enseignement des collocations n'est pas essentiel à cause des erreurs que commettent les apprenants ?		
	QUESTIONS SUR L'IMPORTANCE DES COLLOCATIONS		
8.	Vous êtes d'accord que les collocations constituent un phénomène incontournable dans une langue ?		
9.	Vous pensez que les collocations sont des éléments lexicaux indispensables pour la fluidité dans la communication ?		
10.	Pour vous les collocations sont assez importantes pour être insérées dans les classes du FLE ?		

11.	La connaissance des collocations par les apprenants les aide à améliorer leurs compétences orale et écrite ?		
12.	La connaissance des collocations par les apprenants les aide à faciliter leur habileté en lecture ?		
13.	Vous êtes d'accord que les collocations mettent en valeur le coté culturel et interculturel de la langue ?		
	SUR LA PERFORMANCE DES APPRENANTS		
14.	La traduction littérale de chaque élément des expressions collocationnelles affecte la production communicative des apprenants ?		
15.	La traduction de l'ensemble des éléments constituant la collocation améliore la production communicative des apprenants ?		
16.	La plupart des apprenants connaissent la signification des unités lexicales constituant les collocations mais ignorent leur signification quand elles sont utilisées pour former un bloc lexical ?		
17.	La restriction de l'utilisation des collocations est à la base des erreurs commises par les apprenants ?		
18.	La connaissance des collocations yoruba par les apprenants les aide à produire des collocations en français sans faute ?		
19.	La performance des apprenants bacheliers en matière des expressions collocationnelles est mieux que celle des apprenants non bacheliers ?		
20	Le mode d'entrée des apprenants à l'université influe sur leur connaissance des collocations françaises		

Fiche de commentaire

Veuillez spécifier les raisons de votre choix de réponse.

Numéro de question	Commentaire
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

ANNEXE II

TESTS DE CONTROLE

Deuxième tests du niveau 400

I. a. Reliez les verbes de la colonne droite aux noms de la colonne gauche.

Alimenter	a. un affront
1. Arroser	b. atteinte
2. Caresser	c. son plein
3. Encourir	d. une commande
4. Laver	e. son dégout
5. Battre	f. les conversations
6. Prendre	g. les risques
7. Porter	h. le succès
8. Ravaler	i. appui
9. Passer	j. l'espoir

b. Reliez les noms de la colonne droite aux adjectifs de la colonne gauche.

1. Parc	a. insoutenable
2. Accolade	b. chaleureux
3. Nuit	c. juteux
4. Buveur	d. saccadée
5. Chaleur	e. blanche
6. Accord	f. lourd
7. Accueil	g. chantant
8. Respiration	h. fraternelle
9. Silence	i. ensoleillé
10. Accent	j. invétéré

II. Rédigez un texte de 100 mots environ avec les collocations constituées en a et b, sur un sujet de votre choix.

III. En vous appuyant sur les collocatifs suivants, remplissez les trous pour former des phrases cohérentes : clair, tendre, cambrés, ovale, ébène, lisse, jeune, naturel, svelte, bouclés, pointu, touffus, musclés, quarantaine, épais, larges.

Mabelle est une _____ fille qui ne passe pas inaperçue. Son visage _____ et son nez _____comme celui de Cléopâtre lui donne l'air d'une déesse égyptienne ; cette ressemblance est renforcée par son teint _____. Elle a un corps _____ ; ses reins un peu _____ lui donne la démarche d'une vraie princesse africaine. Ses cheveux d'_____ et _____ lui tombent au niveau des épaules et sa robe un peu ouverte à la poitrine laisse entrevoir une peau _____ et

_____ d'un éclat _____. Quant à celui qui l'accompagne, son apparence est le contraire de celle qui vient d'être décrite. C'est un homme d'une _____ d'année, il a des épaules _____, des cheveux noirs et _____et des sourcils _____. Ses biceps farouchement _____ semblent vouloir s'échapper des manches courtes de sa chemise serrée aux bras.

IV. a) Traduisez ces expressions en français pour faire ressortir les expressions collocatives en italique.

1. O lenu
2. Awon obi e lese
3. Okan e mo siyan
4. Oga di kaka di koko leni.
5. O maye su mi

b) Traduisez les phrases suivantes en français pour faire ressortir les expressions collocatives en italique.

6. I must *make a decision* now.
7. Don't worry, you can *count on* me.
8. This morning, I took tea and *bread and butter* for breakfast.
9. Can you keep an eye on the children playing outside?
10. Let's *have a drink.*

V. Repérez les expressions collocationnelles dans ce texte, en les soulignant.

C'était un après-midi paisible. Jomi, le dynamique petit garçon du quartier jouait tranquillement devant la concession de ses parents. Soudain, il sentit derrière lui des mouvements suspects. Il regarda autour de lui, dressa les oreilles pendant quelques secondes, ne sentant plus rien d'anormal, il continua son jeu avec sérieux. Tout à coup, il sentit un bras musclé le soulever du sol.

L'enfant, ayant eu une peur bleue, poussa un cri strident qui alerta ses parents qui étaient au salon, regardant avec passion un match de football. Aussitôt, les deux parents se précipitèrent au dehors, et à leur grande surprise, l'enfant n'y était plus. Attiré par le bruit d'un moteur qui démarrait, le père de Jomi sortit en courant et aperçut une camionnette qui roulait à vive allure. Il comprit avec son expérience professionnelle que son fils venait d'être enlevé.

D'un geste éclaire, il s'empara de sa casquette sans oublier son revolver. Comme une fusée, il se jeta sur son scooter et fila en trombe à la poursuite de la camionnette. Après une quinzaine de minutes, il put rattraper le véhicule dont il dégonfla les pneus d'un coup de revolver. Celui-ci trébucha et s'immobilisa. Les kidnappeurs, pris de panique et désarmés, ont voulu prendre la fuite dans la forêt. Mais Monsieur Gbenga, le père de Jomi les neutralisa avec des coups de feu qu'il leur avait donnés aux pieds. Il les remit à la police. Le petit garçon, tout joyeux et plein de fierté pour la prouesse de son père reprit le chemin de la maison sur le scooter qu'il aimait bien.

Z. A. Abudu

Premier tests pour les apprenants de niveau 400

I. Complétez les vides avec les prépositions suivantes : à, en, dans, pour, sans, par.

1. Elle fait les choses comme elle l'entend ; elle est ___ vergogne.
2. ____ blague, ces jeunes hommes sont très astucieux.
3. ____ fait, ou en est-on avec ce problème ?
4. Je ne peux pas continuer à travailler avec ce jeune homme ; j'___ ai ras le bol.
5. ___ peine les pleures s'apaisent qu'on entend de nouveaux sanglots provenant des sympathisants venus présenter leurs condoléances.
6. On ne pouvait pas s'attendre à quelque chose de meilleur puisque tu l'as fait ___ contre cœur.
7. Il ne se sent pas bien _____ sa peau.
8. Il est ____ avance sur ses amis de classe.
9. Son frère n'est pas si fort en maths, _____ contre, elle, c'est un gourou.
10. Jean prend _____ argent comptant tout ce qu'on lui dit.

II. Reliez les mots de la colonne droite à ceux de la colonne gauche.

1. Arriver	a. à la lettre
2. Apprendre	b. intense
3. Aimer	c. bancaire
4. Appliquer	d. à temps
5. Relevé	e. les cents pas
6. Circulation	f. sur le tas
7. Humeur	g. en marche
8. Beauté	h. massacrante
9. Faire	i. éperdument
10. Mettre	j. angélique.

III. Rédigez un texte de 80 mots environ en utilisant les collocations ainsi constituées, sur un sujet de votre choix.

IV. Traduisez les phrases suivantes en français pour faire ressortir les expressions collocatives en italique

1. Wait! Don't *start the car*.
2. He always buys his wife beautiful gifts; he *loves* her *passionately*.
3. Why not try it? *It's worth it.*
4. Don't forget to *lay the bed*.
5. There is *heavytraffic* by this hour.
6. If you do that, you'll *bite your finger*.
7. *Pay attention* to this!
8. Everybody was happy *at the end of the day*.
9. Should I *rely on* you?
10. When he saw them, he was *mad with anger*.

ANNEXE III
CORRIGES DE TESTS

Le deuxième test

I. a)

1. ---- f
2. ---- h
3. ---- j
4. ---- g
5. ---- a
6. ---- c
7. ---- i
8. ---- b
9. ---- e
10. ---- d

b)

1. ---- i
2. ---- h
3. ---- e
4. ---- j
5. ---- a
6. ---- c
7. ---- b
8. ---- d
9. ---- f
10. ---- g

II. En vous appuyant sur les collocatifs suivants, remplissez les trous pour former des phrases cohérentes : clair, tendre, cambrés, ovale, ébène, lisse, jeune, naturel, svelte, bouclés, pointu, touffus, musclés, quarantaine, épais, larges.

Mabelle est une *jeune fille* qui ne passe pas inaperçue. Son *visage ovale* et son *nez pointu* comme celui de Cléopâtre lui donne l'air d'une déesse égyptienne ; cette ressemblance est renforcée par son *teint clair*. Elle a un *corps svelte* ; ses *reins* un peu *cambrés* lui donnent la démarche d'une vraie princesse africaine. Ses *cheveuxd'ébène* et *bouclés* lui tombent au niveau des épaules et sa robe un peu ouverte à la poitrine laisse entrevoir une *peau tendre et lisse*, d'un *éclat naturel*. Quant à celui qui l'accompagne, son apparence est le contraire de celle qui vient d'être décrite. C'est un homme d'une *quarantaine d'années*, il a des *épaules larges*, des *cheveux noirs et touffus* et des *sourcils épais*. Ses *biceps* farouchement *musclés* semblent vouloir s'échapper des manches courtes de sa chemise serrée aux bras.

III. Traduisez les phrases suivantes en français pour faire ressortir les expressions collocatives en italique.

a) Traduction du yoruba au français

1) Il a la bouche sucrée /c'est un beau parleur.
2) Ses parents ont le long bras.
3) Il a le cœur ouvert.
4) Le patron est épinglé / Le patron est sur son trente-un.
5) Il me rend la vie difficile.

b) Traduction de l'anglais au français.

1) Je dois prendre une décision tout de suite.
2) Ne vous en faites pas. Vous pouvez compter sur moi.
3) Ce matin, au petit-déjeuner, j'ai pris du thé et des tartines beurrées.
4) Pouvez-vous jeter un coup d'œil sur les enfants qui jouent au dehors ?
5) Allons prendre un verre !

IV. Repérez les expressions collocatives dans ce texte, en les soulignant.

C'était un après-midi paisible. Jomi, le dynamique petit garçon du quartier jouait tranquillement devant la concession de ses parents. Soudain, il sentit derrière lui des mouvements suspects. Il regarda autour de lui, dressa les oreilles pendant quelques secondes, ne sentant plus rien d'anormal, il continua son jeu avec sérieux. Tout à coup, il sentit un bras musclé le soulever du sol.

L'enfant, ayant eu une peur bleue, poussa un cri strident qui alerta ses parents qui étaient au salon, regardant avec passion un match de football. Aussitôt, les deux parents se précipitèrent au dehors, et à leur grande surprise, l'enfant n'y était plus. Attiré par le bruit d'un moteur qui démarrait, le père de Jomi sortit en courant et aperçut une camionnette qui roulait à vive allure. Il comprit avec son expérience professionnelle que son fils venait d'être enlevé.

D'un geste éclaire, il s'empara de sa casquette sans oublier son revolver. Comme une fusée, il se jeta sur son scooter et fila en trombe à la poursuite de la camionnette. Après une quinzaine de minutes, il put rattraper le véhicule dont il dégonfla les pneus d'un coup de revolver. Celui-ci trébucha et s'immobilisa. Les kidnappeurs, pris de panique et désarmés, ont voulu prendrela fuite dans la forêt. Mais Monsieur Gbenga, le père de Jomi les neutralisa avec des coups de feu qu'il leur avait donnés aux pieds. Il les remit à la police. Le petit garçon, tout joyeux et plein de fierté pour la prouesse de son père reprit le chemin de la maison sur le scooter qu'il aimait bien.

Z. A. Abudu

Corrigés du premier test

I. Complétez les vides avec les prépositions qui conviennent.

1. Elle fait les choses comme elle l'entend ; elle est sans vergogne.
2. Sans blague, ces jeunes hommes sont très astucieux.
3. Au fait, où en est-on avec ce problème ?
4. Je ne peux pas continuer à travailler avec ce jeune homme ; j'en ai ras le bol.
5. A peine les pleures s'apaisent qu'on entend de nouveaux sanglots provenant des sympathisants venus présenter leurs condoléances.
6. On ne pouvait pas s'attendre à quelque chose de meilleur puisque tu l'as fait à contre cœur.
7. Il ne se sent pas bien dans sa peau.
8. Il est en avance sur ses amis de classe.
9. Son frère n'est pas si fort en maths, par contre, elle, c'est un gourou.
10. Jean prend pour argent comptant tout ce qu'on lui dit.

II. Reliez les mots de la colonne droite à ceux de la colonne gauche.

1. ---- d
2. ---- f
3. ---- i
4. ---- a
5. ---- c
6. ---- b
7. ---- h
8. ---- j
9. ---- e
10. ----g

III. Traduisez les phrases suivantes en français pour faire ressortir les expressions collocatives en italique

1. Attendez! Ne *démarrez pas la voiture*.
2. Il achète toujours de beaux cadeaux à sa femme ; il *l'aime passionnément*.
3. Pourquoi ne pas l'essayer ? Cela *en vaut la peine.*
4. N'oublie pas de *faire le lit*.
5. Il y a une *circulation intense* à cette heure-ci.
6. Si tu fais cela, tu vas *te mordre les doigts*.
7. I will give you a *word of warning*.
8. Tout le monde était content *en fin de compte*.
9. Dois-je *compter sur toi* ?
10. Lorsqu'il les a vus, il était rouge de colère, or il était *fou de rage*.

ANNEXE IV

REPONSES DES ACTIVITES PROPOSEES DANS LA PRATIQUE DES CLASSES

Réponses de l'activité 1

Relations humaines, exemple frappant, les files d'attente, opérer un retrait, premiers venus, l'air préoccupé, compte d'épargne, légèrement élancé, amour propre, mauvaise intention.

i. Réécriture des collocations

Les expressions écrites en forme italique sont des collocations extraites du passage que vous venez de lire ; réécrivez les dans leur forme initiale à l'infinitif.

Exemple : *Je me sentirai mal à l'aise* : se sentir mal à l'aise.

Ils lui prêtent attention

J'ai attiré l'attention des employés

J'avais donné libre court

Je me serais offert aux spectacles

On en serait venu aux mains

Réponse

Ils lui prêtent attention : prêter attention

j'ai attiré l'attention des employés : attirer l'attention

j'avais donnée libre court : donner libre court a

je me serais offert aux spectacles : s'offrir aux spectacles

on en serait venu aux mains : en venir aux mains

Réponses de l'activité 2

1-i ; 2-g ; 3-j ; 4-a ; 5-c ; 6-b ; 7-h ; 8-d ; 9-f ; 10-e.

Réponses de l'activité 3

a-5 ; b-6 ; c-7 ; d-8 ; e-1 ; f-9 ; g-10 ; h-2 ; i-3 ; j-4.

Réponses de l'activité 4

a-6 ;b-5 ; c-8 ; d-10 ; e-9 ; f-1 ; g-3 ; h-2 ; i-4 ; j-7.

Réponses de l'activité 5

1) Poser ; 2) donner ; 3) déposer ; 4) prononcer ; 5) éponger ; 6) un régime ; 7) la table ; 8) la peine ; 9) le ciel ; 10) noise ; 11) lisse ; 12) sinueuse ; 13) pluvieux ; 14) sablonneux ; 15) raisonnable.

Réponse de l'activité 6

1) Son *ventre proéminent* lui donne l'air d'une femme enceinte de cinq mois.
2) Cette fois-ci, si tu me *fausses compagnie*, je vais rompre avec toi.
3) Nous avons parlé *à bâtons rompus* car il y a longtemps que nous ne nous sommes pas vus.
4) Il y a *belles lurettes*, j'espère que vous vous portez bien.
5) Le serpent a bondi de la palissade et le voyant, j'ai *pris peur*.
6) C'est un film triste qui m'a *donnédes larmes aux yeux*.
7) Lorsque *le vent gémit,* les enfants se recroquevillent sur leurs mères.
8) J'ai ressenti *une lueur d'espoir* à l'idée de l'installation d'un nouveau régime politique.
9) C'est *une vérité déchirante*, mais il faut la prendre comme elle se présente.
10) Il sait que je n'ai pas assez d'argent pour *payer comptant*, alors il me l'a vendu *à tempérament*.

Réponses de l'activité 7

Collocations yoruba		**Equivalence en français**	
1	Má tì mì sógírí óó	A	Ne me met pas au pied du mur.
2	Mó yánú kálè nì	B	J'étais resté bouche bée.
3	Ó lẹnú gán	C	C'est un beau parleur (Il a la bouche sucrée).
4	Má bókàn jẹ	D	Ne te fais pas de soucis.
5	Yé fásẹ jọọ	E	Tu vas cesser de trainer les pas, toi !
6	Ótí ṣí ẹsẹ gbéè	F	Il a fait un faux pas.
7	Mó fẹ násẹ	g	Je veux faire les cents pas.
8	Kí lódé tó n fájúró ?	h	Pourquoi tu fronces les sourcils ?

Réponse de l'activité 8

1) Décider : prendre une décision
2) Prouver : fournir la preuve de
3) Questionner : poser des questions
4) Congédier : donner congé
5) Cuisiner : faire la cuisine
6) Objectiver : soulever une objection
7) S'impatienter : perdre patience
8) Bannir : mettre au ban
9) S'époumoner : crier à pleins poumons.
10) Réprimander : faire des réprimandes.

Réponse de l'activité 9

1) Il était *mouillé jusqu'aux os.*
2) Elle a *frôlé la mort*.
3) Il a failli *manqué son train.*
4) Elle était *nue comme un ver*.
5) Elle ne peut rien entendre ; elle est *sourde comme un pot*.
6) Il n'est pas préparé à se marier ; c'est *un célibataire endurci*.
7) *Il pleut à sceau*.
8) Cesse de *tourner autour du pot* et va droit au but.
9) Cette affaire me *donne du fil à retordre*.
10) Il ne peut pas jouir de *l'assurance maladie*, car il n'a pas encore obtenu la nationalité de ce pays.

Réponse de l'activité 10

1) Fuite de cerveau
2) Demander une question x
3) Contaminer une maladie x
4) Marge brute
5) Bilan de santé
6) Retenir le sourire x
7) Gagner le temps
8) Rabattre les oreilles x
9) Une fausse perruque x

10) A bon aloi.

Retenir le sourire est considéré comme une collocation baveuse à cause de l'incompatibilité sémantique de leurs composantes.