

COLLOCABILITE DANS LE FRANÇAIS FONDAMENTAL : QUEL IMPACT SUR LA SELECTION LEXICALE DANS LE CURRICULUM FORMEL DU LYCEE TUNISIEN ?**COLLOCABILITY IN FUNDAMENTAL FRENCH: WHAT IMPACT ON LEXICAL SELECTION IN THE FORMAL CURRICULUM OF THE TUNISIAN HIGH SCHOOL?****Amel FTITA**

ECOTIDI (Éducation, Cognition, TICE, Didactiques). ISEFC. Université Virtuelle de Tunis

ISEAH de Tozeur. Université de Gafsa. Tunisie

ftitaamel@yahoo.com**Résumé**

Cette recherche examine les démonstrations du regain d'intérêt en didactique des langues et du FLE pour le lexique et les collocations, et pour la sélection lexicale dont nous décrivons les critères de base et ceux plus affinés destinés au français Fondamental. Notre étude exploratoire du curriculum formel lié à l'activité lexicale de la classe de 1^{ère} année du lycée tunisien, montre que les critères thématique et discursif de sélection prédominent sur les autres critères préconisés par les didacticiens du lexique, notamment, la collocabilité et le principe phraséologique, l'étendue et la haute fréquence des collocations et d'expressions phraséologiques, et le temps disponible pour le cours de langue.

Mots-clés : sélection lexicale, français fondamental, expressions phraséologiques, collocation fondamentale, curriculum formel

Abstract

This research examines the demonstrations of renewed interest in language didactics and FLE for the lexicon and collocations, and for the lexical selection of which we describe the basic and more refined criteria intended for Fundamental French. Our exploratory study of the formal curriculum related to the lexical activity of the 1st year class of the Tunisian lycée, shows that the thematic and discursive selection criteria predominate over the other criteria recommended by the didacticians of the lexicon, in particular, the collocability and phraseological principle, the extent and high frequency of collocations and phraseological expressions, and the time available for the language course.

Key words: lexical selection, fundamental French, phraseological expressions, fundamental collocation, formal curriculum

Plusieurs pistes théoriques explorées par des chercheurs issus de maintes sciences du langage dont la lexicologie explicative et combinatoire (LEC) attachée au traitement de la phraséologie et de la collocation, la linguistique de discours et de l'énonciation et la psycholinguistique, ont bénéficié des apports de la linguistique computationnelle et ont contribué à la réhabilitation des dictionnaires et du vocabulaire dans la recherche linguistique et didactique. À côté de ces facteurs, s'ajoute le constat chez les apprenants de la deuxième

langue (L2)¹ de grands déficits lexicaux qui ont entraîné des recherches assidues en théorie sur les solutions optimales pour les amortir. Ajoutons la contribution significative du CECRL (2018) qui a revalorisé le lexique et les expressions phraséologiques (EP) en didactique de langue en leur permettant de se frayer une place dans les pratiques de classe (Selva, 1999).

L'autre signe du retour progressif du vocabulaire en didactique des langues, c'est l'intérêt particulier accordé par les linguistes et didacticiens à la sélection lexicale depuis la domination des méthodes audiovisuelles (MAV) et approches communicatives (AC). Bien que ces dernières aient contribué à la libération du vocabulaire des restrictions lexicales à travers les *documents authentiques*, ce dernier reste de rôle accessoire et complémentaire et continue de s'introduire au hasard des textes supports et des choix de l'enseignant. Il est souvent réduit à un vocabulaire minimal servant l'apprentissage des structures syntaxiques et la réalisation des fonctions communicatives. Faute de recommandation de méthodes particulières pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et des listes de mots intégrant l'ouvrage *Un niveau seuil* publié par le Conseil de l'Europe, beaucoup de chercheurs² ont lancé un cri d'alarme sur la négligence du vocabulaire et sur la nécessité de lui rendre sa place méritée dans l'enseignement des langues étrangères (LE).

En raison des grands problèmes posés par les critères retenus dans le choix du vocabulaire pour l'apprentissage du FLE dans le FF et de l'impact des problèmes lexicaux persistants des apprenants non natifs sur leur acquisition de la langue cible, la problématique de la sélection lexicale a été prise pour une priorité immédiate et absolue par des chercheurs spécialistes rattachés à plusieurs disciplines et horizons (francophones et anglo-saxons). Avant de faire le point sur notre enquête portant sur l'exploration de la place accordée à la sélection lexicale dans les textes officiels destinés à l'activité lexicale de la classe de 1^{re} année du cycle secondaire tunisien, nous allons rendre compte des critères linguistiques et pédagogiques de sélection postulés par les chercheurs et ceux préconisés pour le FLE dans le FF dont les limites décrites par certains linguistes et didacticiens des langues méritent d'être élucidées.

1. LIMITES DE LA SELECTION LEXICALE DANS LE FF

En contexte de didactique de FLE, la problématique de la sélection lexicale a fait couler beaucoup d'encre depuis le constat de certains déficits dans le contenu présenté dans les deux ouvrages du FF (1958, 1971). Bien qu'il ait constitué une référence incontournable dans l'élaboration de beaucoup de manuels scolaires de FLE et le premier outil à avoir posé sérieusement le problème de la sélection lexicale en milieu didactique, le FF avec ses deux degrés, présente des limites portant essentiellement sur la prédominance du critère de *la haute fréquence* en fonction des « *centres d'intérêt* » prédéfinis, et la négligence de la dimension syntagmatique et contextuelle des mots choisis (Galisson, 1971, 1994 ; Cohen, 1995 ; Bogaards, 1994) . Les autres critiques virulentes qui lui ont été adressées résident dans son insuffisance sur le plan quantitatif et l'absence des exemples de mots et d'expressions nécessaires à l'usage, vu que les exemples introduits sont limités aux thèmes proposés et essentiellement aux conversations courantes. Le critère de *fréquence élevée* appliqué dans son élaboration a fait émerger des listes de mots principalement grammaticaux et dont l'utilité est

¹ L2 renvoie aussi au FLE à statut privilégié pour le contexte tunisien.

² Galisson ; Binon ; Verlinde ; Meara ; Nation ; Laufer ; Schmit ; Waring ; Read ; Bogaards ; Na ; Webb.

réduite au niveau grammatical et non au niveau communicatif (Galisson, 1971 : 38). Aussi, les listes de fréquence haute et régulière correspondent-elles à des mots génériques, abstraits ou fortement polysémiques, présents dans plusieurs situations de communication (*ibid* : 115). On reproche aussi aux auteurs du FF de n'avoir retenu que les mots composés et négligé les mots dérivés malgré leurs potentialités et richesses pour la structuration de la phrase (Quémada, 1974, Cohen, 1959, cités par Chevalier, 2011 : 6).

Pour corriger et relativiser les listes de fréquences répertoriées dans le 1^{er} degré du FF, le critère de *disponibilité* proposé par Michéa (1964) a été pris en compte dans sa 2^e version³ du FF en y rajoutant les noms concrets qui ne permettent pas, pourtant d'après Galisson (1994 : 38-39), de contourner le problème de la sélection lexicale. Parmi ses inconvénients, c'est son incapacité à combler l'absence des *co-occurents* et *collocations* nécessaires pour permettre à certains mots des listes fréquentielles de fonctionner normalement. En outre, la disponibilité et la fréquence ne se situent pas sur le même niveau : la première travaille en langue, la deuxième en discours, d'autant plus que le recours à ces deux critères fait émerger d'autres paradoxes dans le FF.

En tentant d'étudier et de répertorier les critères de sélection lexicale retenus dans les deux ouvrages du FF à côté de nouveaux critères proposés par les chercheurs, nous constatons qu'ils sont déclinables en critères linguistiques et pédagogiques.

2. LES CRITERES LINGUISTIQUES DE SELECTION LEXICALE

Nous allons introduire à côté des critères de *haute fréquence*, de *disponibilité* et de *répartition* déjà retenus dans les versions mises à jour du FF les démonstrations de l'importance du critère de *l'étendue du vocabulaire* et celle des *co-occurents* et des *collocations*.

2.1. La haute fréquence des mots simples

La majorité des recherches menées en France et en Grande-Bretagne⁴ semblent s'entendre essentiellement sur le critère de la *haute fréquence*. Celui-ci, selon Galisson (1970 : 14), réfère au grand pouvoir couvrant le mot et « la possibilité qu'il offre d'identifier un pourcentage plus ou moins élevé de mots dans n'importe quel énoncé (plus un mot est fréquent, plus son pouvoir couvrant est grand) ». Pour l'anglais LE, Nation (2001 : p.13) précise qu'il y a un petit groupe de mots à haute fréquence qui sont très importants parce qu'ils couvrent une très grande proportion des textes parlés et écrits et se produisent dans toutes sortes d'utilisations de la langue. Il ajoute que près de 80 % des mots courants dans le texte académique sont des mots à haute fréquence, alors que le vocabulaire de fréquence basse n'en représente que 5% des mots d'un texte (*ibid* : p.19). En plus, il faut faire prévaloir le principe coût/profit et dépenser le temps et l'effort sur les mots de haute fréquence de sorte qu'un apprenant puisse connaître d'abord les 3000 mots les plus fréquents avant de passer à l'apprentissage de la langue (Nation et Waring, 1997 : 6-19).

³ Cette version du 1^{er} degré du FF rectifié est composée de 1222 mots lexicaux et de 25 mots grammaticaux, ce qui donne un total de 1474 mots.

⁴ Galisson, Grossmann, Tomasello, Meara, Nation, Laufer, Waring, Liu Na, etc.

2.2. La haute fréquence des expressions phraséologiques

Le critère de la haute fréquence doit aussi porter sur les combinaisons lexicales préfabriquées et les EP à côté des mots simples. La majorité des phraséologues et didacticiens du lexique s'accordent sur la présence fréquente et significative des collocations et des cooccurrences dans la langue et le discours écrit et oral, et préconisent de les inclure dans la masse lexicale à enseigner en cours de langue. Grossmann (2011) se réfère aux données acquisitionnistes de Tomasello (2003) qui attestent que « les mots les plus fréquents sont acquis les premiers, et « par blocs », au sein de structures lexico-syntaxiques à fonction pragmatique » (167). Pour défendre sa thèse, il s'appuie sur les données neurolinguistiques qui postulent qu'il existe une forte corrélation entre la fréquence d'occurrence d'un mot et son activation dans le lexique mental de l'apprenant, et que « les mots les plus fréquents représentent de bons prototypes pour l'apprentissage lexical ». Wray (2013) et Ellis (2002, 2006) soulignent que la fréquence joue un rôle fondamental dans les recherches sur le phénomène collocationnel. Or, il ne faut pas considérer la fréquence comme un facteur exclusif et stable vu qu'il existe, à l'exception des mots les plus fréquents et les plus génériques, d'autres mots de fréquence basse dits « disponibles » qui sont relevés dans des corpus numérisés et choisis par des locuteurs natifs pour leur aspect essentiel en communication (Benigno *et al.*, 2015 : 84).

2.3. La disponibilité

En constituant une petite partie de la liste actualisée et rajoutée au FF de Gougenheim, les mots disponibles sont jugés selon Michéa (1964), Savard et Richards (1970) indispensables pour l'interaction quotidienne malgré leur apparition dans des contextes très rares et spécifiques. C'est à cause de cette rareté d'apparition qu'ils ne sont pas pris en compte dans les listes essentiellement fondées sur la fréquence. Les mots *fourchette* et *dents* qu'on n'utilise pas fréquemment en production écrite et dont on fait pourtant usage tous les jours représentent des cas prototypiques. Ces mots disponibles font partie du vocabulaire des domaines sociaux et culturels familiers du locuteur natif (*ibid* : 83).

2.4. La répartition

Le troisième critère de *répartition* ou de *dispersion* correspond à la distribution homogène des mots dans plusieurs textes laquelle fait que certains apparaissent dans différents contextes et que d'autres n'y apparaissent que très rarement, vu qu'ils sont réduits à des contextes et usages restreints. La répartition renvoie à « des mots qui sont distribués de façon homogène dans tout le corpus de référence plutôt que dans quelques sections du corpus) [et qui] sont sans doute plus utiles que ceux qui ont un usage restreint à des contextes particuliers ». L'atout principal de ce critère de répartition, c'est qu'il permet « de relativiser la fréquence et d'exclure du vocabulaire fondamental les mots qui sont très fréquents, mais qui n'apparaissent que dans des contextes limités », mais aussi de prendre en considération la distribution homogène des mots dans les différents domaines de la langue générale (*ibid* : 84).

2.5. L'étendu du vocabulaire

De nombreux linguistes sont unanimes sur l'intérêt de l'étendue du vocabulaire dans l'acquisition langagière en lecture- compréhension et en la production orale et écrite.

2.5.1. L'étendue approximative du vocabulaire d'une langue vivante

Nul doute qu'il est difficile de répertorier le nombre exact des mots formant le lexique d'une langue vivante et que son ampleur lexicale est due au fait que toute langue est par nature évolutive et changeante en raison du processus de lexicalisation qui s'opère constamment à partir des emprunts lexicaux et des néologismes. Tout locuteur d'après Palmberg, (1989) dispose d'un vocabulaire « *réceptif* », d'un vocabulaire « *potentiel* » et d'un vocabulaire « *productif* ». Selon la conception traditionnelle, le passage du vocabulaire de l'état réceptif à l'état productif (qui est le plus difficile à acquérir) constitue une preuve de maîtrise d'une langue. Or, d'après les données chiffrées suggérées par de nombreux chercheurs, il s'avère difficile de cerner l'étendue exacte du lexique d'une langue, qu'il soit réceptif ou productif et les estimations à ce sujet sont très divergentes (*ibid* : 100). Toutefois, selon des estimations consensuelles fournies par plusieurs linguistes dont Galisson (1971 : 38) et les co-auteurs du FF⁵, le nombre moyen de mots (le vocabulaire productif) dont un locuteur a besoin pour s'exprimer frôle les 3000 milles mots les plus fréquents.

2.5.2. L'intérêt de l'étendue du vocabulaire pour l'acquisition langagière et la lecture

A côté des données statistiques sur la taille moyenne du vocabulaire nécessaire pour la maîtrise d'une langue, de nombreux linguistes s'accordent sur l'intérêt du répertoire lexical dans l'acquisition langagière tant pour la compréhension d'un texte de lecture que pour la production orale et écrite. Selon Grossmann (2011 : 79), pour asseoir la compétence lexicale de l'apprenant, il faut s'employer d'abord à construire son vocabulaire de base et à enrichir le volume de son répertoire lexical en le spécifiant en fonction des genres scolaires et non scolaires. Il fait aussi allusion à l'importance « de l'extraordinaire vitesse de croissance de ce répertoire (au minimum 3000 mots par an durant la période de la scolarité) » par rapport au volume total d'un répertoire lexical renfermant un taux de 40 000 mots (*ibid* : 167). Nation, Waring (1997) et Laufer (1989) affirment que le contexte seul ne suffit pas pour comprendre un texte dont la plupart des mots est inconnue de l'apprenant et qu'une couverture d'au moins 95% est nécessaire, ce qui est peu pris en considération par les AC dont les principes postulent que le sens d'un mot inconnu de l'apprenant ne devra pas faire obstacle à sa compréhension globale du texte et que ce sens sera décelé par lui à travers l'inférence et le contexte.

2.5.3. L'étendue des collocations et des EP

L'importance de l'étendue du vocabulaire s'explique par son apport en nombre aux syntagmes construits par les apprenants. Fitzpatrick (2006, cité par Matsukawa, 2015 : 165) observe une corrélation significative entre le nombre d'associations syntagmatiques et la taille du lexique des apprenants en L2, ce qui prouve que les apprenants qui disposent d'une étendue de vocabulaire restreinte ont peu de connexions syntagmatiques. Ainsi, plus le nombre de mots isolés est important plus le nombre de collocations augmente. Ainsi, la sélection lexicale ne doit pas viser uniquement selon Grossmann (2011 : 1761) les simples mots individuels, mais aussi leurs associations les plus typiques et leurs propriétés combinatoires et discursives. C'est pour combler le déficit en matière de collocations et de cooccurrences que le principe de base établi par les nouvelles approches pour la didactique du

⁵ Verléé, Quémada, Muller et Guiraud, etc.

lexique (Howarth, 1998b ; Partington, 1998 ; Lewis, 2000 ; Willis, 2003 ; Nesselhauf, 2004 ; Binon *et al.*, 2001) est de mettre en avant « les mots en contexte » ou décloisonnés, les « blocs phraséologiques » et autres associations lexicales telles les collocations.

Ce qui prouve l'ampleur du phénomène co-occurentiel collocationnel et phraséologique, c'est que ces ensembles préconstruits abondent en langue générale et dans divers genres de discours, pour l'oral ((Renouf et Sinclair, 1991 ; Jackendoff, 1995 ; Perez-Bottan, 2015 ; Oppenheim, 2000) comme pour l'écrit (Mel'cuk, 1993), tant en LM (Pawley et Syder, 1983 ; Wray et Perkins, 2000 ; Altenberg, 1990) qu'en LE (Gonzalez-Rey, 2007 ; Hernández, 2010). Donc, la plupart du langage naturel écrit ou parlé consiste en grande partie dans les collocations vu qu'elles constituent la clef de voûte de l'apprentissage d'une LE ou LS et que la connaissance d'un nombre élevé de mots isolés ne suffit pas pour bien communiquer (Binon et Verlinde, 2004 : 31).

3. D'AUTRES CRITERES LINGUISTIQUES DE MOINDRE IMPORTANCE

Parmi ces critères de sélection d'aspect secondaire, ont été avancés par les chercheurs le *degré d'intégration*, la *valence lexicale*, les *situations*, les *fonctions* et les *notions*.

3.1. Le degré d'intégration ou de substitution syntaxique

Le *degré d'intégration* d'un mot fondamental correspond au trait de *substitution syntaxique* qu'il possède, c'est-à-dire quand ce mot « ne peut être remplacé par d'autres, mais peut en revanche se substituer à d'autres mots. Le mot *eat*, par exemple, qui exprime un trait sémantique de base de *dine* et *devour*, peut se substituer à eux, mais ne se laisse pas définir par ces mots » (Benigno *et al.*, 2015 : 84). Ces mots sont souvent utilisés pour définir et expliquer d'autres mots génériques ou super-ordonnés.

3.2. La valence lexicale

Le critère de « *valence lexicale* » a été défini par Savard et Richards (1970 : 38, cité par Bogaards, 1994 : 131) après West et Lamper, comme « un critère d'utilité qui mesure la puissance qu'ont les mots de remplacer d'autres mots ». Cette forte puissance du mot prend les quatre formes d'*inclusion*, d'*extension*, de *composition* et de *définition*. L'*inclusion* renvoie au nombre de *synonymes* qu'un mot donné a dans un dictionnaire de synonymes. L'*extension* renvoie à la *polysémie* d'un mot et à la totalité de ses significations et de ses emplois par rapport au mot monosémique. La *composition*, quant à elle, réfère aux mots dont la puissance est essentiellement morphologique et perceptible dans les mots composés. La *définition* se rattache aux mots utilisables dans les définitions lexicographiques. Or, cet aspect de la *force de définition* a fait l'objet de certaines critiques par Gougenheim (1958) et Matoré (1963) qui affirment qu'« il est possible de définir la grande masse du vocabulaire d'une langue en n'utilisant qu'une gamme très limitée de mots (*ibid.*)

3.3. Les situations, les notions et les fonctions

Afin de sélectionner un vocabulaire adapté à un groupe particulier d'apprenants de LE, il est donc indispensable de l'adapter aux situations concrètes où ceux-ci se serviront de cette langue et de déterminer les éléments linguistiques dont ils auront besoin pour y fonctionner de façon acceptable. Selon Bogaards, la situation langagière est « un segment récurrent, grand ou petit, de l'activité humaine alors que Van Ek (1875) la définit comme « l'ensemble des

conditions extralinguistiques qui déterminent la nature de l'acte de parole ». Ce critère a été adopté par les MAV et les AC en vue d'apprendre aux élèves à réaliser les actes de langage dans des situations de communication variées et concrètes de la vie courante. Ainsi, le vocabulaire sélectionné dépend étroitement des fonctions dont des notions spécifiques sont tributaires. Le concept de « *notion* » a été exploité lors des trois dernières décennies dans des recherches en didactique de lexique et réinvesti en France dans le cadre des travaux conduits autour du lexique spécialisé de FLE ou FOU, celui des émotions et des sentiments (Cavalla, Crosiez, 2005, 2007 ; Cavalla, 2009). Bref, les critères linguistiques de sélection lexicale semblent plus formels et tendent vers l'objectivité et la standardisation alors que les critères pédagogiques revêtent un aspect subjectif et différencié.

4. DES CRITERES PEDAGOGIQUES DE SELECTION

Les critères pédagogiques dépendent étroitement des objectifs assignés à l'enseignement du français, du niveau scolaire et des besoins lexicaux concrets de chaque public d'apprenants, de la nature des mots introduits (faciles/difficiles), du temps accordé à l'activité lexicale.

4.1. Les objectifs de l'enseignement du français

Nul doute que le matériel lexical est largement influencé par les objectifs de cours de langue, les buts déterminés par l'institution scolaire où l'apprenant est inscrit, et les finalités d'apprentissage dont l'obtention d'une certification. Le contenu lexical peut être organisé autour de domaines d'expériences prévisibles ou d'activité spécialisée selon les publics concernés et les finalités envisagées et objectifs spécifiques, qu'ils soient d'ordre intellectuel et culturel, ou pratique et communicationnel (Tréville et Duquette, 1996 : p.105). En effet, si la didactique des langues vise la formation intellectuelle et culturelle des apprenants, les textes littéraires et écrits occupent une place de choix et la sélection lexicale est axée sur des mots littéraires de la langue écrite des auteurs classiques (comme c'est le cas de la méthode traditionnelle). Or, si l'objectif visé est de nature pratique et utilitaire, le vocabulaire est réduit à un vocabulaire de base et de fréquence élevée afin de permettre aux apprenants de s'exprimer avec le minimum de mots et d'une façon rapide dans des situations de communication concrètes (ou simulées) : c'est le cas des MAV, SGAV et l'AC.

4.2. Les besoins et le niveau des apprenants

C'est avec l'AC notionnelle et fonctionnelle que les didacticiens des LE ont commencé à s'intéresser aux *besoins* réels des apprenants en se rendant compte que ces derniers sont démunis sur le plan lexical et au niveau de l'expression orale et écrite. Ils ont commencé tout d'abord à définir les besoins lexicaux, puis à réfléchir aux différentes situations où ils feront usage de la langue cible, puis à délimiter les fonctions et les notions où ces actes apparaissent fréquemment, enfin, à sélectionner les mots adéquats qui permettent aux apprenants de remplir ces mêmes fonctions et renvoyer aux notions prédéfinies. Bogaards (1994 : 115) note que « les apprenants n'emploient pas seulement les mots fréquents, mais aussi ceux dont ils ont besoin pour régler leurs problèmes, de la même manière que les enfants qui acquièrent leur LM ».

Les contenus linguistiques sont répartis selon le niveau scolaire et les différents cycles et niveaux d'enseignement, et sont souvent conçus selon un principe de progressivité allant généralement des contenus les plus simples aux plus complexes. Ce principe de *progression* concerne aussi le nombre de mots et de cooccurrences à introduire graduellement pour chaque niveau et les thèmes abordés qui sont nommés par les didacticiens « *thèmes de prédilection* » [ou] « sujets [...] motivants, ajustés à l'âge, au sexe, à la nationalité, au niveau de culture du public visé » [...]»⁶ (Galissou, 1971 : 39). En outre, la didactique des LE s'inspire des théories de l'apprentissage et de la linguistique cognitive qui postule que l'apprentissage est un processus lent qui nécessite suffisamment de *temps disponible* pour le cours de langue afin qu'il soit efficace et optimal.

4.3. Le temps disponible pour le cours

Du fait que les processus d'acquisition ne sont pas instantanés et qu'ils sont comme le mentionne Boggards (1994 : 97-112) et Rodrigues (2005 : 48) graduels et relativement lents, le critère de temps disponible pour le cours de langue dont dépend la part temporelle concédée à l'activité lexicale a un impact négatif ou positif sur le répertoire lexical acquis par les apprenants de sorte que « moins de temps signifie moins de mots appris ». Ce processus s'avère complexe parce qu'il est difficile de mémoriser un nombre important de mots et de collocations et de les retrouver rapidement, vu qu'ils nécessitent beaucoup de temps disponible consacré à la révision et à la pratique quotidienne, afin qu'ils soient réutilisés spontanément et aisément en temps réel. Le critère de facilité/ difficulté des mots destinés à l'apprentissage joue selon des chercheurs un rôle déterminant dans l'acquisition lexicale de sorte que chacun de ces deux aspects peut l'entraver comme il peut la favoriser.

4.4. La nature des mots faciles/ difficiles

Selon les différentes origines des erreurs lexicales recensées par maints chercheurs⁷ inspirés par la LEC dans leur analyse, les difficultés lexicales peuvent être tributaires de trois facteurs majeurs : l'aspect multidimensionnel des mots (leurs traits phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, sémantico-pragmatiques, collocationnels), leur contact avec les mots de la LM (erreurs interlinguales ou d'interférences dues aux analogies lexicales et conceptuelles entre ces langues), et leur contact avec les mots de la même langue cible (les erreurs intra-linguales) (Laufer, 1994, 2012). Or, selon Tréville et Duquette (1996 : 102), seuls les enseignants peuvent juger à bon escient de l'utilité de consacrer un temps d'enseignement à un mot en fonction de la difficulté d'apprentissage qu'il présente, surtout qu'avec les AC aucune sélection lexicale préalable n'a été envisagée pour fournir des listes de mots et que le vocabulaire demeure aléatoire et émerge des documents authentiques.

Contrairement à l'idée répandue de focaliser la sélection lexicale sur les mots faciles, l'effort d'apprentissage selon ces chercheuses devra être focalisé sur *les mots difficiles*, et il serait mieux d'expliquer le sens des mots difficiles et laisser les apprenants inférer à leur propre gré le sens des mots faciles à travers le contexte. Beaucoup d'expériences menées sur la mémorisation montrent que la *difficulté de la tâche* dévolue à l'apprenant et le degré de son

⁶ Les thèmes de prédilections sont introduits par Galissou et Moirand dès 1970 à la place des centres d'intérêt entrés en scène didactique avec la méthode directe.

⁷ Anctil, Milicévi'c et Hamel, Laufer ; Luste-Chaâ, Richards, Corder, Haboul.

implication dans les activités d'apprentissage mènent à des traces mnémoriques durables et plus profondes et que l'effort cognitif qu'il consentit pour accomplir des tâches difficiles débouche souvent sur une meilleure rétention des mots (Bogaards, 1994 : 93). Concernant les difficultés lexicales interlinguales, les chercheurs invitent à concentrer les efforts sur l'élucidation des différences lexicales et conceptuelles entre les langues en contact (L1 et L2) vu qu'elles découpent le monde et organisent les concepts et le lexique différemment. C'est pourquoi les phénomènes contextuels d'ordre sémantique et pragmatique (la *synonymie*, la *polysémie*, la *collocation*) posent souvent le plus de problèmes lexicaux (Laufer, 1994).

Vu les limites des approches classiques du FF où le recours au critère de fréquence était exclusif et la dimension syntagmatique était sacrifiée, des recherches toutes innovantes ont proposé grâce à la réhabilitation du tournant syntagmatique et des mots en contexte d'ajouter le critère d'*association lexicale privilégiée* ou de *collocation fondamentale* au concept traditionnel de FF, en procédant d'abord à en définir les critères d'identification.

5. NOUVELLE TENDANCE DE SELECTION POUR LE FF : LE CONCEPT DE « COLLOCATION FONDAMENTALE »

En continuité avec les travaux conduits pour réhabiliter le tournant syntagmatique, des chercheurs français (Benigno *et al.*, 2015 ; Benigno, 2012 ; Benigno *et al.*, 2016) se sont engagés lors des dernières années à redéfinir le FF et à repenser les critères de sélection lexicale en se fiant au même critère de *fréquence*, mais en le complétant par le critère de *cooccurrence* et de *figement* fondés sur *le contexte d'usage*. Si le critère de fréquence de mots ne pose plus problème grâce à la linguistique de corpus et aux outils informatiques, celui de cooccurrence lexicale se base sur les contextes d'usage des mots que seuls les locuteurs natifs soient capables de valider par le biais de leur *jugement*. Ces chercheurs ont couplé l'analyse de corpus (listes de fréquence) et l'exploration du jugement des locuteurs natifs de divers milieux francophones (français, suisse, belge, canadien). L'objectif principal de ces travaux c'est d'élargir la notion du vocabulaire fondamental de Gougenheim à la dimension syntagmatique collocationnelle en y intégrant la notion de *collocation fondamentale*.

Il s'agit de repérer les collocations fondamentales en se basant sur les critères de fréquence, de mesures associatives, de disponibilité et de dispersions, et les compléter par le critère du *jugement des locuteurs natifs* vu qu'ils ne suffisent pas pour attribuer le caractère fondamental. Afin de justifier ce constat à travers leur recherche⁸, Benigno *et al.*, (2015) introduisent des exemples d'associations à travers lesquelles le critère de fréquence fourni par le corpus ne correspond pas au choix indiqué par les informateurs. Par exemple, l'association *être à une rencontre* a une fréquence très élevée (18786) dans le corpus, mais n'est considérée comme fondamentale que par 7% des locuteurs natifs. Par contre, l'association *une conférence téléphonique* – qu'on peut considérer comme une association très figée a une fréquence très faible (459), est traitée de fondamentale par 183% des sujets.

⁸ L'étude a été conduite sur un échantillon d'environ 400 collocations dérivées de 10 mots fondamentaux (fréquents ou disponibles selon le FF) qui sont les substantifs : *colloque*, *conférence*, *congrès*, *conversation*, *débat*, *fête*, *interview*, *rencontre*, *réunion*, *séminaire*.), et représentent des « événements sociaux ».

6. CRITERES DE SELECTION LEXICALE DANS LE CURRICULUM FORMEL DE 1^{RE} ANNEE DU CYCLE SECONDAIRE TUNISIEN

6.1. Préalables à la recherche et choix du corpus

Cette étude est conçue en continuité avec nos deux recherches précédentes (Ftita, 2022, 2023) portant sur l'analyse du contenu des textes officiels des six degrés de l'enseignement du cycle secondaire tunisien et à travers lesquelles nous avons abordé les deux critères de sélection lexicale (*étendue du vocabulaire, principe phraséologique/ collocationnel*). Et ce, à côté des quatre autres critères portant sur les méthodes d'enseignement lexical préconisées par les chercheurs (*l'enseignement explicite du lexique et des collocations, la progression lexicale, l'enseignement distribué et la révision structurée, l'approche intégrée du lexique et de la grammaire*). Ces deux enquêtes complémentaires ont conclu sur le peu de place accordée par les élaborateurs du curriculum de français aux volets lexical et phraséologique et aux avancées de la recherche actuelle en didactique du lexique par rapport à ceux relatifs aux volets discursifs de la langue. Elles montrent que le vocabulaire émane majoritairement des textes littéraires proposés comme supports des différentes activités (lecture, écriture, oral et grammaire) à côté de certains *documents authentiques*⁹, et que sa sélection est conditionnée dans l'ensemble par des thèmes et centres d'intérêt prédéfinis.

Nous allons creuser davantage dans la présente étude ces deux critères linguistiques de sélection lexicale de *collocabilité* et de *phraséologie* (Gonzalez-Rey, 2019, Cavalla et Labre, 2009 ; Legallois et Tuntin, 2013) en leur ajoutant ceux d'*étendue*¹⁰, de *haute fréquence* des mots et des collocations et de *Situations, notions et fonctions*. L'adoption de ce dernier critère s'explique par son aspect déterminant dans la sélection lexicale et dans le choix de tous les contenus linguistiques et discursifs des programmes scolaires tunisiens qui s'inspirent des AC. Or, nous retenons tous les critères pédagogiques d'*Objectifs de l'enseignement du français, de Besoins et niveau des apprenants, de Temps disponible pour le cours de langue et de Nature des mots faciles/ difficiles*, malgré leur dimension évaluative et subjective, et ce vu qu'ils constituent des préalables transversaux indispensables à la sélection de tous les contenus disciplinaires.¹¹ Notre choix de la classe de 1^{ère} année et de ce corpus limité s'explique par l'ampleur de l'investigation liée à l'analyse fine du contenu de tous les textes officiels (6 programmes et 6 manuels) et la grande quantité de données à collecter et à traiter sémantiquement et statistiquement qu'elle implique.

6.2. La sélection lexicale dans le programme officiel

D'après l'avant-propos de ce programme, les contenus relatifs à la pratique de la langue s'inspirent de la perspective fonctionnelle et communicative et se focalisent sur les notions grammaticales en négligeant les notions lexicales :

La pratique de la langue dans une perspective de communication n'exclut pas des moments d'apprentissage systématique et d'explicitation qui mettent l'accent sur les

⁹ Articles de presse, annonces, messages publicitaires, BD, textes scientifiques et techniques, documents multimédias.

¹⁰ Traduite en nombre d'occurrences. Cf. CECR (2018 : p.138).

¹¹ Et mots bases pour les collocations.

notions-clés inscrites au programme, combinant grammaire de la phrase et grammaire de texte, et prenant appui sur des repères fonctionnels (3).

Malgré le primat de la grammaire sur le lexique selon ce programme, ces deux volets ne sont pas évoqués explicitement dans le sommaire (cf. p. 2) où seules les trois activités d'oral, de lecture et d'écriture le sont exclusivement. Ceux-ci sont conçus comme deux outils linguistiques servant le développement des compétences réceptives et productives dans ces trois niveaux discursifs majeurs. Afin d'examiner la place attribuée aux critères de sélection lexicale dans ce programme et voir si elle confirme ce même constat, nous avons regroupé dans le tableau n°1 *infra* tous les contenus (capacités, contenus discursifs et linguistique) des trois activités discursives, et dans le tableau n° 2 des descripteurs des critères linguistiques et pédagogiques de sélection lexicale afin de définir la place qui leur y est accordée.

Tableau 1. Contenus des programmes officiels de la 1^{re} année du cycle secondaire tunisien

Capacités	Oral		Écriture				Lecture
	I. Réception 1. Écouter 2. Comprendre. II. Production / interaction 1. Prendre la parole 2. Réagir /interagir 3. S'auto-évaluer.		I. Produire un texte narratif intégrant une description, un dialogue 1. Planifier 2. Mettre en texte 3. Réviser et réécrire		II. Produire un texte explicatif /argumentatif 1. Planifier 2. Mettre en texte 3. Réviser et réécrire		1. Lire 2. Comprendre 3. Apprécier et rendre compte 4. S'auto-évaluer 5. Exploiter ses lectures
Contenus discursifs	Règles et spécificités de la communication orale		Les paramètres de la situation de communication		Les paramètres de la situation de communication		Extraits Œuvres intégrales
Contenus linguistiques	Grammaire	Vocabulaire	Grammaire	Vocabulaire	Grammaire	Vocabulaire	∅
	_La forme emphatique / les éléments prosodiques _Le système phonologique du français _L'interrogation directe/ Indirecte / Le discours rapporté	_Registres de langue (courante et familière) _Vocabulaire relatif à la communication orale : _Expression de l'opinion et la modalisation (verbes, substantifs, adverbes, modalisateurs) _Reformulation (moyens d'expression d'ordre métalinguistique _Vocabulaire relatif aux thèmes traités	_Temps du récit et du discours (<i>morphologie et valeur d'emploi</i>) - Indicateurs de temps et de lieu - Verbes d'action et verbes attributifs - Expansions nominales	_Champs lexicaux et relations lexicales _Vocabulaire des sentiments - Substitution (pronominale / lexicale)	_Relations logiques : cause, conséquence, but, opposition, hypothèse, concession _Expression du jugement _Modes : conditionnel, subjonctif _Discours rapporté et modalisateurs	_Vocabulaire de l'explication et de l'argumentation	
Contenus thématiques	_Sujets en rapport avec les textes lus : Œuvres intégrales ou extraits _Documents audiovisuels : sketches, extraits d'émissions télévisées ou radiophoniques... _Sujets en rapport avec les thèmes au programme _Sujets d'actualité, problèmes de société adaptés aux préoccupations de l'élève						

Dans le tableau n° 2 nous avons conçu les signes (-) pour le cas où aucun indice sur le critère retenu n'est évoqué, (+) lorsqu'il est fortement présent, (+ -) lorsqu'il est évoqué superficiellement ou implicitement et (∅) au cas où aucun contenu lexical ni critère ne sont introduits.

Tableau 2. Description des critères de sélection lexicale dans le programme officiel de 1^{re} année

Critères de sélection linguistiques			
	Oral	Ecrit	Lecture
Étendue des mots individuels	-	-	∅
Collocabilité et principe phraséologique	+ _	-	∅
Étendue des collocations et d'EP	-	-	∅
Haute fréquence de collocations et d'EP	-	-	∅
Situations, notions et fonctions	+	+	+
Critères de sélection pédagogique			
	Oral	Ecrit	Lecture
Objectifs de l'enseignement	+	+	+
Besoins, niveau des apprenants	+ _	+ _	+ _
Temps disponible pour le cours	-	-	∅
Mots faciles /difficiles	-	-	∅

Selon ce programme, aucun contenu lexical pour les activités de vocabulaire et de grammaire n'est introduit dans une rubrique à part entière, et ce du fait qu'ils sont intégrés aux activités discursives d'oral, d'écrit et de lecture. En outre, bien que certains faits lexicaux soient envisagés au service de la communication orale et écrite, aucun contenu lexical n'est conçu pour la lecture, ce que nous considérons comme une faille et une preuve du caractère arbitraire et aléatoire de la conception des programmes lexicaux ainsi que de la place facultative et accessoire qui leur est assignée par la politique linguistique tunisienne (Ftita, 2023 : 81 ; Ftita, 2002 : 48).

En passant en revue les descripteurs des critères de sélection, nous constatons que les trois critères linguistiques de l'*étendue des mots simples*, de l'*étendue* et de la *haute fréquence des collocations et d'EP*, et les deux critères pédagogiques de *temps disponible pour le cours* et de *mots faciles/ difficile* sont totalement ignorés et font défaut à l'activité lecture. Or, les seuls critères pris en compte sont le critère linguistique de *Situations, notions et fonctions* et le critère pédagogique d'*Objectifs de l'enseignement*. Nous expliquons cet état de fait par l'influence déterminante et omniprésente des AC et actionnelle sur la conception des programmes tunisiens qui font primer le sens et la réalisation des actes de paroles et des fonctions langagières dans des situations de communicatives variées aux dépens des acquisitions lexicales confinées à un apprentissage incident, implicite et non guidé. Cela dit, la compétence lexicale est associée à un apprentissage thématique, notionnel et synthétique et peu formel et analytique (Tréville, Duquette, 1996).

Nous constatons aussi que le critère de *collocabilité* et de *phraséologie* est peu présent par rapport aux autres critères entièrement ignorés, vu que l'introduction de l'*expression de l'opinion* et de la *modalisation* pour l'oral, du *vocabulaire des sentiments* et de l'*expression du jugement* pour l'écrit, pourraient impliquer l'enseignement des EP et des collocations de différentes natures et structures syntaxiques. Le critère pédagogique de *Besoins, niveau des apprenants* est plus ou moins considéré. D'une part, il est lié à la progression des contenus discursifs qui semble plus ou moins respectée dans ce programme. Par exemple, le passage de

« la typologie discursive narrative » à « la typologie narrative intégrant description et dialogue », puis à « la typologie argumentative », semble homogène et cohérent. D'autre part, le fait d'évoquer dans la case réservée aux « Contenus thématiques » des « sujets d'actualité » et en lien avec les « préoccupations de l'élève » passe pour un indice précurseur et une véritable intention de la prise en compte des besoins et des centres d'intérêt de l'élève. Or, pour que ces principes prescriptifs énoncés explicitement dans ce programme ne soient pas volatiles, le manuel qui y correspond doit les concrétiser à travers les supports et dispositifs d'exercices. C'est ce que nous allons essayer de comprendre dans la partie ci-après.

6.3. La sélection lexicale dans le manuel scolaire

Notre focalisation sur ces mêmes critères de sélection linguistiques et pédagogiques s'explique par leur intérêt immédiat pour notre recherche et par leur statut déterminant à la fois pour notre corpus d'analyse et par rapport au cadre théorique hybride que nous adoptons.

6.3.1. Rappel du cadre théorique de référence

Nous nous référons aux mêmes travaux récents qui cherchent à promouvoir la compétence lexicale et mettent à jour les critères de sélection lexicale dans le FF en y ajoutant les critères de *collocabilité* et de *collocation fondamentale* qui font défaut à ses premières versions. Nous n'allons pas traiter de la *collocation fondamentale* ni des autres critères linguistiques de *disponibilité*, de *répartition*, de *degré d'intégration* et de *valence lexicale*¹², bien qu'ils influencent le choix des mots et collocations « fondamentaux » destinés à l'enseignement lexical. Et ce, compte tenu de la difficulté d'identifier ces critères dans le corpus dont nous disposons et de cerner la masse lexicale sur laquelle ces critères sont appliqués.

Or, pour le critère de *haute fréquence* des collocations que nous allons relever dans le présent manuel, nous avons adopté le logiciel langagier Antidote 10¹³ comme assise théorique pour comparer les fréquences lexicales.¹⁴ Celui-ci recense toutes les cooccurrences des mots vedettes en les classant selon un ordre décroissant de la cooccurrence de plus haute fréquence à celle de plus basse fréquence, mais aussi en fournissant à ces mots un champ lexical thématique conçu selon ce même critère de fréquence élevé. L'autre apport de ce logiciel est qu'il est conçu à la base du cadre notionnel de la LEC et des dictionnaires¹⁵ qui s'y associent et renferme un correcteur et des dictionnaires variés. Ces ressources lexicales cherchent dans l'ensemble à décrire et à modéliser la combinatoire syntagmatique collocationnelle en vue de fournir aux concepteurs des programmes et aux enseignants une aide lexicale optimale pour la systématisation et la structuration de l'enseignement du vocabulaire et aux apprenants une

¹² Ces critères déjà mobilisés dans le cadre théorique pourraient également être employés dans le cadre d'autres recherches complémentaires dans des analyses de contenu pour des études thématiques ou lexicales.

¹³ Les dix versions d'Antidote 10 sont construites par l'entreprise québécoise *Druide informatique*. Cf. Charest *et al.*, 2007, 2010 ; Robert Charbonneau, 2007.

¹⁴ Ce choix est loin d'être idéal ni représentatif de toutes les listes de fréquences et de tous les contextes d'usage. Or, d'autres corpus peuvent être adoptés pour d'autres recherches pour comparer les fréquences à côté d'Antidote 10 tels les deux corpus dont celui de lexique transdisciplinaire Scientex (Grossmann *et al.*, 2009 ; Cavalla, Loiseau, 2013 ; Tutin, Grossmann, 2014) et celui tiré des manuels scolaires du primaire (Tremblay *et al.*, 2018 ; 2023), le corpus de presse utilisé par Boch (2020) ou encore les deux bases lexicales Frantext (Brunet, 1981, 1999) et Manulex (Lété, 2004).

¹⁵ Nous n'avons pas exploité les ressources lexicales collocationnelles fournies par le DEC vu qu'il n'est pas encore achevé, outre sa complexité pratique. Celui-ci regroupe les lexies vedettes selon des champs thématiques et les répertorie en fonction de leur fréquence régulière.

ressource très utile pour améliorer leur compétence combinatoire et l'encodage de leurs idées à l'écrit-production.

6.3.2. Traitement des données

Comme il a été susmentionné, nous nous sommes référée à un corpus de collocations fréquentes fournies par le logiciel Antidote 10 autour des mots et notions clés de chaque unité thématique et domaine. Vu la limite de cet article, nous nous contentons de présenter uniquement les collocations les plus fréquentes pour le M 1. Nous les avons articulées autour des notions choisies *Rencontre* et *Histoire* vu leur polysémie et leur rapport immédiat avec le thème et le domaine du module.

Tableau 3. Module n° 1. Collocations de haute fréquence avec champs lexicaux tirés du logiciel Antidote 10 autour des notions clés liées aux thèmes et objectifs discursifs de l'activité lexicale

Objectifs discursifs généraux du module	Objectif spécifique de l'activité lexicale	Thème et domaine	Collocations de haute fréquence dans Antidote 10 autour des notions « Rencontre » et « Histoire »					Champ lexical autour de la même notion
			Nom base ou notion proposée	Collocation N+Adj	Collocation N+V	Collocation N+Gr. Pré	Collocation N V+N/ V+Gr. pré	
1. Lire des récits de fiction 2. Raconter une histoire vraie ou imaginaire	1. Employer les indicateurs de lieu et de temps 2. Exploiter le champ lexical de rencontre	Rencontre Vivre ensemble	Sens 1. Événement					Amitié, voyage, célibataire, hasard, aventure Fortuite, amoureuse, impromptue Raconter
			Première rencontre, amoureuse, belle, impromptue	La rencontre change, bouleverse, se produit, conforte,	La rencontre de l'autre, des cultures, Site, espace, moment, hasard de rencontre	Faire, raconter, favoriser, relater la rencontre Aller, venir, partir + à se souvenir de la rencontre	Propice aux rencontres, Riche en rencontres, Heureux de cette rencontre -Rencontrer fréquemment, à plusieurs reprises, souvent, déjà, régulièrement	
			Sens 2. Réunion					
			Première rencontre, organisée, prévue,	La rencontre Se déroule, se tient, oppose, réunit, donne lieu à	La rencontre au sommet, avec le président, le ministre	Organiser, multiplier, terminer, débiter une rencontre -Participer à /prendre part à/ assister de/ la rencontre	-	
Sens 3. Rencontre sportive								
Rencontre amicale, disputée, déterminante, décisive	La rencontre débouche sur, oppose, les équipes, débute	Rencontre de championnat, à domicile, de coupe, de la saison	Disputer/ jouer x rencontres Terminer/ remporter la rencontre	Suspendu pour x rencontres, expulser de la rencontre	Score, victoire, saison Amicale, décisive, disputée Disputer, incliner, remporter			
Sens 1. Récit								

				Histoire racontée, vraie, belle/longue, tragique	L'histoire commence, se déroule, raconte, débute, finit	Histoire d'amour, d'un homme, d'une fille, de fantômes, Morale, le fin mot, le fil de l'histoire	Raconter, écrire, conter, connaître une histoire	Fidèle à l'histoire	Récit, personnage, roman, amour, film/A dormir debout, tragique, narrative, romanesque/ Raconter, conter, narrer, relater, inventer. Cendrillon, Hollywood, Spielberg
Sens 2. Évolution de qqch									
				Histoire récente, longue, tragique	L'histoire se répète, retient, montre, remonte à	L'histoire de l'art, de l'humanité, du cinéma	Retracer, marquer, réécrire, connaître, enseigner l'histoire -Faire partie de, s'intéresser à l'histoire/ première fois de son histoire	Féru, riche d'histoire	Historien, géographie, livre, civilisation, littérature -Historique, contemporaine, tragique, littéraire, historiographique -Retracer, écrire, réécrire, enseigner Braudel, Lavisse, Hegel. Sorbonne
3. Événement personnel									
				Histoire sombre, connue, curieuse	L'histoire d'amour finit mal, tourne, la même histoire se répète, fait du bruit	Histoire d'amour, de famille, d'amitié, d'horreur Version de, plus grosse acquisition de son histoire	Vivre une histoire, tirer cette histoire au clair, s'inspirer de l'histoire	-	-
Sens 4. Science									
				Naturelle	-	Muséum, musée, cabinet d'histoire naturelle	-	-	Muséum, naturelle, Pline

Nous avons choisi pour les autres modules deux notions qui figurent dans les intitulés du domaine et des unités thématiques ou qui s'y rapprochent :

M 2 : *Culture ; Scènes*

M 3 : *Communication ; Lettres*

M 4 : *Publicité ; Opinion*

M 5 : *Ecologie ; Cause*

M 7 : *Médias ; Bonheur*

Or, nous suggérons d'autres notions d'intérêt thématique pour ces mêmes champs thématiques :

M1 : *Imagination ; Réalité*

M2 : *Société ; France ; vie*

M3 : *Jeunesse ; Dialogue*

M 4 : *Société ; Consommation*

M 5 : *Pollution ; Nature ; Terre ; Nature*

M 7 : *Progrès ; Intelligence ; Emotion*

6.3.3. Codage des données et résultats

Comme pour l'analyse du contenu du programme officiel, nous avons conçu les signes (-) et (+) pour décrire le degré de présence des critères en question :

(++++): Présence exclusive.

(----): Absence totale.

(+ -): Présence facultative.

(+ + + -): Présence hégémonique.

(- - - +): Absence hégémonique.

Vu qu'il n'existe pas de ressources indiquant dans les textes prescriptifs issus de l'AC des listes indiquant le nombre précis de mots et de collocations à acquérir par l'apprenant à chaque niveau scolaire, nous nous sommes appuyée pour mesurer le critère de l'*étendue des collocations* et d'*EP*¹⁶ sur le nombre maximal des cooccurrences (collocations et EP) présentes dans le manuel (42) pour définir les échelles de mesure en vue de faciliter le codage de ces occurrences :

≥ 42 : (++++)

≤ 42 et ≥ 30 : (+++)

≤ 30 et ≥ 20 : (++)

≤ 20 et ≥ 10 : (+)

≤ 10 et ≥ 5 : (-)

≤ 5 : (- -)

Tableau 4. Degré de présence des critères linguistiques et pédagogiques de sélection lexicale dans l'activité lexicale selon le Manuel de 1^{re} année du cycle secondaire tunisien

Rubriques d'apparition du vocabulaire sélectionné	Indices				Critères de sélection linguistiques				Critères de sélection pédagogiques				
	Objectif discursif	Unité thématique et domaine par module	Fait lexical Introduit	Exemples de collocations et EP / page	Étendue des mots individuels	Collocabilité et principe phraséologique	Étendue de collocations et d' EP (Nombre d' occurrences)	Haute fréquence de collocations et d' EP selon Antidote 10	Situations, notions et fonctions	Objectifs de l' enseignement	Besoins, niveau des apprenants	Temps disponible pour le cours	Mots faciles (+) /difficiles (-)
Lire des récits de fiction -Raconter une histoire vraie ou imaginaire -Découvrir	M.1 <i>Rencontres</i> Vivre ensemble	Registres de langue	<i>Registre courant/ Registre familier/ Registre soutenu/ Langue parlée.</i> p.29	5	+++	-	-	-	++	+	+	-	++
				6	+		-	++	-	-	+	-	+
			<i>Ensembles de</i>										

¹⁶ Nous n'avons pas pris en compte les collocations assimilables à des combinaisons lexicales libres ni les collocations grammaticales.

Métalangage lexical	une autre culture, un autre mode de vie -Décrire un site, une scène de la vie courante	M.2 <i>Scènes de la vie en France</i> Regards sur la société d'aujourd'hui	Champ Lexical	<i>mots /Champ lexical de conduite/ Conduite automobile. p.61</i>	+++ -	++ ++	-	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	+ -
	Communiquer avec l'autre -Rédiger un dialogue -Écrire différents types de lettres	M.3 <i>Jeunesse sans frontières</i> Vivre ensemble	Polysémie	<i>Bâtiment très élevé/ Façonner les pièces/ Faire un tour. p.83</i>	+++ +	-	5 -	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	+ -
			Verbes Introducteurs	<i>Paroles des interlocuteurs/ Manière de parler, etc. p.84</i>	+++ +	-	3 --	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	++ ++
	-Lire un message publicitaire -Exprimer une prise de position	M.4 <i>La société de consommation</i> Regards sur la société d'aujourd'hui	Substituts Lexicaux	<i>Mos de reprise/Ravages de la TV/ La TV dispense/ Mener le combat/ Partir en voyage/ Douce tièdeur, etc. p.123</i>	+++ -	++ ++	+ -	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
	-Expliquer, prescrire -Défendre une cause				Synonymie Antonymie	<i>Mots de même sens/Mots de sens opposés/Mots différents. p.150</i>	+++ +	-	4 --	-- --	++ ++	+ -	+ -
	-Défendre une cause	M.5 <i>Sauvons la planète Terre</i> Cause à défendre	Antonymie Sens d'EP	<i>Jouent le même rôle, etc. p.161</i>	+++ +	-	3 --	-- --	+ -	+ -	+ -	-- -	++ ++
-Exprimer une prise de position pour ou contre -Exprimer une prise de position nuancée	Dénotation Connotation				<i>Sens premier/ Evoquer des significations/ Connotation méliorative/ Connotation péjorative, etc. p.202</i>	+++ -	-	5 -	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --
Vocabulaire des consignes et des exercices	-Lire des récits de fiction -Raconter une histoire vraie ou imaginaire	M.1 <i>Rencontres</i> Vivre ensemble	Synonymie Polysémie V: <i>considérer</i>	<i>Considérerait gravement, etc. p. 16</i>	++ + -	++ ++	6 -	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	- +
			Verbes Introducteurs Synonymie Expressions	<i>Faire une remarque/ Fournir des indications/ Sens exact/ Effet produit/ Annoncer un événement/ Annoncer à l'avance/ Reconnaître spontanément/ Faire une objection. p.20</i>	+ -	+ -	16 +	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- _+
			Champ lexical Composition Synonymie Proverbes/ EP	<i>Champs lexicaux/ Mauvaise langue/ Illustrer un proverbe. p.26</i>	+++ -	+ -	3 --	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	_ ++
			Registre de langue	<i>Causer des dégâts/Tient un rôle/ Personnage célèbre. p.29 VT</i>	+++ -	++ ++	5 -	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	_ ++
			Antonymie Verbes introducteurs	<i>Déterrer le trésor/« Dans un sourire ».p.32 VT</i>	+++ -	++ ++	4 --	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	_ ++
	Découvrir une autre culture, un	M.2 <i>Scènes de la vie en France</i>	Vocabulaire du texte Composition	<i>Sens exact/Sens précis. p.49</i>	+++ +	-	3 --	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	++ ++

Collocabilité dans le français fondamental : quel impact sur la sélection lexicale dans le curriculum formel du...

autre mode de vie Décrire un site, une scène de la vie courante	Regards sur la société d'aujourd'hui	Noms collectifs Homophones	<i>Troupeau de moutons/ Meute de chiens/ Essaim d'abeilles/ Régime de dattes, etc. p.57</i>	+	+	22	--	++	+	+	--	--
		Synonymie Champ lexical	<i>Expriment la surprise/ Champs lexicaux différents, etc. p.61</i>	+++ +	-	8	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	++ ++
Communiquer avec l'autre Rédiger un dialogue Écrire différents types de lettres	M.3 <i>Jeunesse sans frontières</i> Vivre ensemble	Polysémie Définition des mots	<i>Donner carrière/ « Carrière à ciel ouvert » /Embrasser une carrière/ Tenir compte /Plan de carrière/, etc. p.82-84</i>	+++ +	-	42	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
		Nominalisation Dérivation	<i>Donner le sens/ Formés de la même façon. p.98</i>	+++ +	-	2	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	++ ++
		Polysémie Homophonie	<i>Entrer sur scène/ Scène atroce/ Scène de ménage/ Autorité parentale / Avoir tendance/ Contrat signé, etc. p.92</i>	+++ -	++ ++	13	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
Lire un message publicitaire Exprimer une prise de position	M.4 <i>La société de consommation</i> Regards sur la société d'aujourd'hui	Expressions de sens proche Collocations avec le verbe	<i>faire faire Champ lexical</i>	+	+	12	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	- +
		Champ lexical Polysémie Antonymie	<i>Champ lexical de la consommation/ Choix des termes, etc. p.119</i>	+++ +	-	7	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	++ ++
		Substituts lexicaux	<i>S'installe au volant/ Donner un coup/Coup de volant/Le véhicule dérape/ Coup de frein/Frein sec, etc. p.123</i>	+++ +	+ -	18	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- ++
Expliquer prescrire Défendre une cause	M.5 <i>Sauvons la planète</i> Terre Cause à défendre	Synonymie Antonymie s (mots simples +collocations)	<i>Feuilles persistantes/ Terre féconde/Eau dormante/ Repas léger/Blessure, légère, etc. p.150</i>	+	+	15	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
		Vocabulaire péjoratif Vocabulaire mélioratif	<i>Corps en décomposition/ Dégage une odeur/ Odeur du jasmin/ Bruit assourdissant/ Grincement des freins/ Craquement des os, etc. p.156</i>	+	+	23	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
		Antonyme Sens des EP	<i>« On me cherche noise »/ Structure binaire, etc. p.161</i>	+++ -	++ ++	5	-- --	++ ++	+ -	+ -	-- --	- +
Exprimer une prise de position pour ou contre Exprimer une	M.7 <i>Progrès et bonheur</i> Raison et émotion	Composition Antonymie	<i>Mots récents/Mots construits/« Chantier les louanges »/ Défendre une thèse/ Porter sur, etc. p.197</i>	+++ -	++ ++	9	+ --	++ ++	+ -	+ -	-- --	-- --
			<i>Remèdes bienfaits/</i>			25						

prise de position nuancée	Dénotation Connotation Champ lexical EP	<i>Rendre compte/ Donner la mort/ Manière abusive/ Visions préfabriquées/ «Lâcher des colombes»/ «Voir rouge », etc. p.202</i>	+++	++		--	++	+	+	--	--
			-	++	++	--	++	-	-	--	--
Total des (+)			49	37	25	5	110	27	27	0	56
Total des (-)			16	18	15	63	1	27	27	108	47

6.4. Discussion des résultats

À première vue, nous constatons que l'*étendue des mots simples* est omniprésente, voire hégémonique dans l'ensemble des contenus lexicaux (métalangage lexical, consignes et exemples dans les exercices). Malgré l'injection des collocations dans la majorité de ces supports, leur présence n'est pas conçue pour les enseigner en soi d'une façon explicite et guidée, mais en vue d'enrichir le lexique thématique introduit et servir la réalisation des objets de discours visés.

La prise en compte de ce critère de *collocabilité* et du *principe phraséologique* ne dépasse pas la simple présence ornementale et en quantité, mais non en qualité. Le score positif (25) par rapport au score négatif (15) se définit par rapport au nombre maximal de ces collocations dans le manuel (42) et non par rapport à des estimations approximatives fournies par la littérature sur l'*étendue des collocations et d'EP* lesquelles sont divergentes en raison de l'aspect vague et illimité du lexique. Cela dit, ce score positif pourrait être négatif quand il est comparé à une liste sur le nombre d'occurrences exigibles pour chaque niveau scolaire.

Par contre, en nous référant aux premières collocations les plus fréquentes du logiciel Antidote, nous constatons que celles qui figurent dans le manuel sont de fréquence basse (5 seulement). Cela s'explique par la limitation du vocabulaire aux seuls supports textuels destinés à la lecture qui ne renferment pas forcément un vocabulaire de *haute fréquence*.

Le critère de *Situations, notions et fonctions* est pris en compte dans tous les modules et les contenus vu qu'il conditionne le choix du métalangage lexical, des exercices et exemples qui en émergent (110). Ce score élevé se justifie par la prédominance des principes théoriques et méthodologiques de l'AC et l'Approche par les Compétences adoptées dans l'élaboration du curriculum scolaire tunisien et qui mettent en avant la réalisation des actes de parole dans des situations de communications variées à l'écrit et à l'oral.

Bien que le critère pédagogique d'*Objectifs de l'enseignement* soit privilégié dans le programme officiel, il ne l'est pas exclusivement dans ce manuel et dans les objets et exemples de collocations introduits pour l'activité lexicale. Cet indice constitue une preuve probante du choix aléatoire et peu méthodique des collocations et expressions qui sont dans l'ensemble tributaires des textes supports expliqués et ne se conforme pas parfaitement à l'énoncé du programme officiel (Ftita 2023).

Également, le critère de *Besoins et niveau des apprenants* semble plus ou moins considéré à l'instar du critère de *Mots faciles/ difficiles*. Or, le fait d'en tenir compte ne suffit pas pour favoriser la maîtrise lexicale. Le vrai problème qui influe sur ces deux critères, c'est le temps réduit consacré à l'activité lexicale et à la révision du vocabulaire introduit en vue de sa mémorisation. Le choix des mots et collocations adapté aux besoins lexicaux des élèves et le

degré de leur facilité ou difficulté ne posent pas problème en soi vu qu'ils nécessitent la révision régulière à des intervalles de temps prédéfinis et du temps suffisant afin qu'ils soient mémorisés à long terme et réutilisés par l'apprenant à bon escient. Toutefois, malgré son importance cruciale pour l'apprentissage lexical qui s'avère chronophage, le critère temporel est entièrement négligé dans ces contenus destinés à l'activité lexicale.

Nul doute que la révision lexicale dans ce curriculum ne fait pas l'objet de dispositifs bien ciblés et tout le travail lexical ne se fait pas en fonction de la structuration interne du lexique quand il est utilisé par le locuteur pour décoder et encoder d'une façon optimale les idées. Selon ces textes institutionnels, l'apprentissage lexical s'effectue d'une façon implicite et ponctuelle et à la base des seuls pré-requis des élèves et au hasard des textes et documents supports, ce qui ne favorise pas l'accroissement lexical chez ces derniers. C'est pourquoi le travail sur le répertoire lexical s'impose dans ce curriculum ainsi que dans sa concrétisation par les enseignants dans le curriculum réel. Et ce, du fait qu'il existe un rapport organique entre l'étendue du vocabulaire et les modalités d'accroissement lexical dont la révision structurée et qu'elle conditionne la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral.

Consacrer un temps suffisant et des méthodes adaptées pour réviser le vocabulaire et travailler sa mémorisation doit s'effectuer avant de charger les élèves d'accomplir des tâches plus complexes exigeant des savoir-faire discursifs de haut niveau. Selon la psycholinguistique, la mémorisation des collocations et des EP épargnent la composition mot par mot des phrases et le recours aux règles de grammaire, vu qu'elles s'acquièrent en bloc et d'une façon holiste en diminuant la charge cognitive déployée par l'élève lors du processus compositionnel.

Pour récapituler, dans les programmes officiels seuls le critère linguistique *Situations, notions et fonctions* et le critère pédagogique *Objectifs de l'enseignement* sont pris en compte, alors que le critère *Collocabilité et phraséologie* est peu considéré. Dans le manuel de 1^{re} année, le critère *Situations, notions et fonctions* acquiert un grand privilège dans tous les modules ainsi que le critère *Étendue des mots simples* prédomine dans l'ensemble des contenus lexicaux par rapport à celui des associations collocationnelles. Le critère pédagogique *Objectifs de l'enseignement* est privilégié dans le programme officiel, alors qu'il ne l'est pas dans ce manuel ni dans les objets et exemples de collocations destinés à l'activité lexicale. Quant aux critères *Besoins et niveau des apprenants* et *Mots faciles/ difficiles*, ils sont plus ou moins pris en compte, mais en nombre, et leur présence favorise peu la maîtrise lexicale. Les premières collocations sont de fréquence basse par rapport à celles plus fréquentes introduites par le logiciel Antidote 10. Or, le critère le plus négligé est celui du *Temps suffisant pour le cours de vocabulaire* et en conséquence, pour la révision et la mémorisation lexicales qui ne font pas l'objet de dispositifs bien ciblés dans ce curriculum. Bref, le fait de confiner la sélection lexicale aux seules options thématique et discursive réduit le travail sur le répertoire lexical et collocationnel et sur la mémorisation du lexique à long termes, et affecte, en conséquence, la maîtrise lexicale et langagière.

Pour aboutir à des résultats plus représentatifs et mieux cerner la problématique de la sélection lexicale dans le curriculum du français au lycée tunisien, cette recherche nécessite

d'être complétée par l'examen des textes officiels destinés aux autres activités de lecture, d'oral, et d'écriture où le vocabulaire revêt un statut transversal et instrumental, mais aussi aux autres degrés des cycles secondaire, primaire et préparatoire. Une observation débouchant sur l'analyse des pratiques lexicales effectives des enseignants pendant qu'ils donnent leurs cours de vocabulaire s'avère essentielle et pourrait également y succéder.

BIBLIOGRAPHIE

ALTENBERG, B. (1990a). Automatic text segmentation into tone units. In J. Svartvik (Ed.), *The London-Lund corpus of spoken english: Description and research* (p.287–324). Lund : Lund University Press.

BENIGNO, V. (2012). *La notion de collocation fondamentale : étude de corpus en vue d'une exploitation didactique*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble, Grenoble.

BENIGNO, V., GROSSMANN, F., KRAIF, O. (2015). « Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xx (1), p.81-96.

BENIGNO, V., KRAIF, O., GROSSMANN, F., VELEZ, A. (2016). « La notion de collocation fondamentale : une étude de corpus », *Cahiers de lexicologie*, n° 108, 2016 - 1, Phraséologie et linguistique appliquée, p.125-146.

BINON, J., VERLINDE, S., SELVA, TH. 2001. « Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). Un mariage parfait », *Cahiers de lexicologie*. 78.1, p.1-23.

BINON, J., VERLINDE, S. (2004). « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde ». *Romanesque*, 29 (2), p.16-24.

BOCH, F. (2020). « Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 14-2 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2022, consulté le 11 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/6682>

BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier Éditions.

BRUNET, E. (1981). *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours, 3 vol.*, Slatkine-Champion, Genève-Paris.

CAVALLA, C., LOISEAU, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. Dans Agnès Tutin, Francis Grossmann. *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Presses Universitaires de Rennes, p.163-182.

CAVALLA, C. (2009). « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*.

CAVALLA, C., CROZIER, E. (2005). *Emotions-Sentiments : Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CAVALLA, C., LABRE, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects, in Tutin, A. et Novakova, I. (dir.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*, Grenoble, Ellug.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

CHEVALIER, J-C. (2006). « Le pamphlet : Français élémentaire ? Non. 1955. L'affrontement Georges Gougenheim – Marcel Cohen », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 36 |, mis en ligne le 24 août 201.

COHEN, M. (1955). *Français élémentaire ? Non*. Paris, Éditions sociales.

- ELLIS, N. (2002) « Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 24/2, p.143-188.
- ELLIS, N. (2006) « Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning ». *Applied Linguistics*, 72/2, p.164-194.
- FTITA A. (2022). « La didactique du lexique en Tunisie. Entre avancées de recherche et didactisation ». *Action didactique*, N° 9, 2022. p.31-53.
- FTITA A. (2023). La didactique du lexique et de la phraséologie : le parent pauvre de la didactique du français en Tunisie. Dans Amel, Ftita Samir Labidi et Sabeih Boularès. (dirs). *Actes de la journée inaugurale de l'AIRDL-Tunisie « Où en est la recherche en didactique du français aujourd'hui ? »*. p. 57-97. Edilivre. Paris.
- GALISSON, R. (1971). *Inventaire thématique du français fondamental*, Hachette.
- GALISSON, R. (1994). « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/ apprentissage des Langues cultures en France ». In : *Revue française de pédagogie*, vol 108. p.25-37.
- GALISSON, R. (1970). « Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie ». In : *Langue française*, n° 8. Apprentissage du français langue étrangère. p.107-116.
- GONZALEZ-REY, M^A I. (2007). *La didactique du français idiomatique : Fernelmont (Belgique) : E.M.E.*
- GONZALEZ, REY, M^A I. (2019). « Le processus de conscientisation dans la phraséodidactique d'une L2 », *Repères DoRiF* n.18-Phraséodidactique : de la conscience à la compétence, DoRiF Università, Roma.
- GOUGENHEIM, G. (1958/1971). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris, Didier.
- GROSSMANN, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014.
- HERNANDEZ, H. (2010). *Pratique du vocabulaire espagnol*- Nathan, repères pratiques.
- HOWARTH, P. (1998). "Phraseology and Second Language Proficiency", *Applied Linguistics*, Vol 19, Issue 1, April 1998, p.24–44, <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.24>
- JACKENDOFF, R. (1995). The boundaries of the lexicon. In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, and R. Schreuder (Eds.), *Idioms : Structural and Psychological Perspectives*, (p.133-166). Hillsdale NJ : Erlbaum.
- QUEMADA, B., (dir). (1974). *Matériaux pour l'histoire du vocabulaire français : datations et documents lexicographiques*, fasc. 6, 2e sér. Paris, CNRS, Centre d'étude du français moderne et contemporain, xxiii.
- LAUFER, B. (1989). « A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency “. In *AILA Review*, 6, p.10-20.
- LAUFER, B. (1994). « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 3 | p.10. Online since 20 February 2012.
- LEGALLOIS, D., TUTIN, A. (2013). « Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie ». Armand Colin | « *Langages* ». 2013/ 1 n° 189 | p.3-25.
- LETE, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., COLE, P. (2004). « MANULEX: Agrade level lexical database from French elementary-school readers », *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, p.156-166.
- LEWIS, M. (Ed.). (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications
- MATSUKAWA, Y. (2015). *Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération*

- des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2 chez des apprenants japonais débutants.*
Thèse. Université
Laval, Québec, Canada.
- MATORE, G. (1963). *Dictionnaire du vocabulaire essentiel ; les 5.000 mots fondamentaux.* Paris, Larousse.
- MICHÉA, R. (1964). "Basic Vocabularies, in New Research and Techniques to the Benefit of Modern Language Teaching. Strasbourg » : *Council for Cultural Co-operation*, p.19-33.
- MEL'CUK, I. (1993). *Cours de morphologie générale*, vol. 1 : Introduction + Le mot. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal — Paris : CNRS Éditions.
- NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- NESSELHAUF, N. (2004). Learner corpora and their potential in language teaching. In Sinclair, J. (dir.). *How to use corpora in language teaching.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 125-152.
- OPPENHEIM, N. (2000). The importance of recurrent sequences for nonnative speaker fluency and cognition. In Riggenbach H. (Ed.), *Perspectives on fluency* (p. 220–240). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- PAWLEY, A., SYDER, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191-225). London : Longman.
- PALMBERG, R. (1989). Computer vocabulary — an availability study. In *Scandinavian Working Papers on Bilingualism.*
- PARTINGTON, A. (1998). *Patterns and meanings. Using corpora for English language research and teaching.* John Benjamins publishing company.
- PEREZ-BETTAN, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère.* Thèse de doctorat. Vol I. Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis.
- RENOUF, A., SINCLAIR, J. (1991). Collocational Frameworks in English. Dans K. Aijmer & B. Altenberg (dir.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik* (p. 128-143). Harlow : Longman.
- RODRIGUES, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère.* Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. Français.
- SAVARD, J-G, JACK, RICHARDS, C. (1970). *Les Indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec : Les presses de l'Université Laval.
- SELVA T., (1999). *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde,* Thèse, Université de Franche-Comté.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language. Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge, Harvard University Press.
- TREMBLAY, O., SAIDANE, R., DROUIN P. (2018). « Exploration verticale du vocabulaire transdisciplinaire : étude de manuels scolaires du deuxième cycle du primaire », in A. Tutin & M.-P. Jacques (éd.) *D'une discipline à l'autre : lexicque transversal et formules discursives des sciences humaines.* ISTE Publications, 163-190.
- TREVILLE, M-C, DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue,* Paris, Hachette.
- VAN EK J. A. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern.* Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe

- WARING, R., NATION, I.S.P. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge : 6-19.
- WILLIS, D. (2003). *Rules, Patterns and Words*. Cambridge University Press.
- WRAY, A. (2013). *Future Directions in Formulaic Language Research*, N° 4, 2013. Editions du CRINI.
- WRAY, A., PERKINS, M-R. (2000). "The functions of formulaic language: an integrated model". *Language & Communication*, 20, p. 1-28.