

**Amel FTITA**, [ftitaamel@yahoo.com](mailto:ftitaamel@yahoo.com)

Académie Militaire –Tunisie. ECOTIDI. ISEFC. Université Virtuelle de Tunis

## **Vers un dispositif didactique pour développer la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants stagiaires en formation initiale**

Article reçu le : 13.03.2024 /      Accepté le : 25.05.2024 /      Publié le : 06.08.2024

### **Résumé**

Cette étude présente la deuxième expérimentation de l'approche collocationnelle mixte (ACM), initialement testée auprès de lycéens tunisiens. L'objectif était d'affiner et d'optimiser cette méthode en l'appliquant à des étudiants stagiaires en formation initiale. L'ACM repose sur un enseignement explicite et progressif des collocations, soutenu par l'utilisation de cartes mentales. Cette approche hybride intègre des éléments de l'approche lexicale française de Cavalla et al. (2005-2014), du corpus Scientext (Cavalla et Loiseau, 2013 ; Grossmann, 2014) et du logiciel Antidote 10 (2018), ainsi que des apports d'autres approches lexicales. Les résultats démontrent l'efficacité de l'ACM, se traduisant par une amélioration significative de la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants en production écrite, tant en termes de fréquence que de pertinence d'emploi des collocations lexicales thématiques et transdisciplinaires enseignées, ainsi qu'une augmentation du nombre de collocations grammaticales acceptables.

**Mots-clés :** Approche collocationnelle mixte, combinatoire restreinte, compétence collocationnelle, enseignement explicite, carte mentale

### **Towards a didactic device for developing the combinatorial collocational competence of student trainees in initial training**

#### **Abstract**

This study presents the second experiment of the mixed collocational approach (MCA), initially tested with Tunisian high school students. The objective was to refine and optimize this method by applying it to trainee students in initial training. The MCA is based on explicit and progressive teaching of collocations, supported by the use of mind maps. This hybrid approach incorporates elements from the French lexical approach of Cavalla et al. (2005-2014), the Scientext corpus (Cavalla and Loiseau, 2013; Grossmann, 2014), and the Antidote 10 software (2018), as well as contributions from other lexical approaches. The results demonstrate the effectiveness of the MCA, resulting in a significant improvement in students' collocational combinatorial competence in written production, both in terms of frequency and relevance of use of the taught thematic and transdisciplinary lexical collocations, as well as an increase in the number of acceptable grammatical collocations.

**Keywords:** Mixed collocational approach, restricted combinatorics, collocational competence, explicit teaching, mind map

#### **Pour citer cet article :**

FTITA Amel (2024). Vers un dispositif didactique pour développer la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants stagiaires en formation initiale. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 171-189. Ajouter l'adresse URL de l'article.

#### **Pour citer le numéro :**

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Grâce aux données fournies par les sciences du langage, entre autres, les sciences cognitives et la psycholinguistique, et aux outils développés par la linguistique de corpus, l'attention des chercheurs issus de différents contextes anglophones et francophones, est de plus en plus tournée vers le lexique et les cooccurrences relevées dans des corpus de grande taille. Ces chercheurs mettent au cœur de leur préoccupation maintes problématiques relatives à l'apprentissage et à l'acquisition du lexique en repensant les critères de sélection de la masse lexicale destinée à l'enseignement<sup>1</sup>. Le développement des travaux de la LEC traduit par le foisonnement des ressources lexicales et des dictionnaires pédagogiques généraux et de collocations tant en langue générale qu'en terminologie<sup>2</sup>, en est une preuve évidente. Ces didacticiens se sont aussi interrogés sur le type d'apprentissage qu'il faut lui assigner (explicite, implicite, mixte, sémasiologique, onomasiologique) et ont élaboré certaines approches lexicales et collocationnelles en vue d'asseoir la compétence lexicale combinatoire et phraséologique des apprenants à l'écrit et de donner au lexique et à son volet syntagmatique collocationnel leur place légitime en salle de classe.

Nous allons consacrer la partie théorique du présent article au survol des principaux acquis que nous avons exploités dans notre expérimentation. Il s'agit de ceux issus de l'approche lexicale collocationnelle française de Cavalla et *al.* (2009, 2014), du corpus Scientext (Tutin et Grossmann, 2014 ; Cavalla, 2014, 2015) et du logiciel Antidote 2010 (2018), qui nous ont servi de ressources lexicales pertinentes tant pour la sélection des collocations thématiques et des collocations transdisciplinaires enseignées que pour la méthode d'apprentissage adoptée. D'autres principes, concepts et exemples issus de l'approche lexicale collocationnelle anglaise (Lewis, 1993, 1997 ; 2000) et l'approche phraséo-didactique espagnole de Gonzalez Rey et *al.* (2007, 2015) ont été également exploités. Les principes méthodologiques mis en œuvre correspondent à l'apprentissage explicite et progressif (Bressoux et *al.*, 2002) et à la technique de la carte mentale (Lascombe, 2013 ; Cavalla et *al.*, 2014 ; Yang et Cavalla, 2019) en vue d'asseoir l'acquisition, l'automatisation et la mémorisation par les étudiants des collocations

<sup>1</sup> Cf. Gougenheim, 1958/1971 ; Michéa, 1964 ; Galisson, 1971, 1994 ; Cohen, 1995 ; Bogaards, 1994 ; Benigno *et al.*, 2015 ; Ftita, 2023a,b.

<sup>2</sup> Cf. Les applications didactiques de la LEC dans « *Dictionnaire explicatif et combinatoire* » (Mel'cuk *et al.*, 1984, 1988, 1992, 1999) ; « *Lexique actif du français* » (Mel'cuk et Polguère, 2007) ; le dictionnaire « *Dire autrement* » (Hamel et Milićević, 2007, 2013) et l'environnement informatique *ALEXIA* (Selva et Thierry, 2000) pour le FLS ; le *DAFLES* (Selva, Verlinde et Binon, 2002, 2005) pour le FLES ; *ALFALEX* et le *Réseau Lexical du Français* (Polguère, 2011) pour le FLE ; les ontologies lexicales (Tremblay, 2009 ; Tremblay et Polguère, 2014) ; les logiciels langagiers Antidote (1996, 1998, 1999, 2001, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018).

enseignées. Plus étalée dans la durée que sa précédente préalablement mise à l'épreuve au lycée tunisien<sup>3</sup>, cette nouvelle ACM a pour but de mesurer l'apport de l'enseignement explicite et progressif des collocations au développement de la compétence combinatoire collocationnelle à l'écriture-production des futurs professeurs d'écoles primaires inscrits en formation initiale de l'ISEAH<sup>4</sup> de Tozeur. Avant de faire le point sur l'apport théorique des acquis des diapositifs lexicaux susdits à notre investigation, nous allons d'abord lever un coin de voile sur les concepts clés pour notre étude lesquels sont liés à la compétence combinatoire collocationnelle du groupe expérimental : la *combinatoire restreinte*, la *collocation lexicale*, la *collocation grammaticale*, le *lexique mental*, la compétence collocationnelle (CC), enfin, la *profondeur* des connaissances lexicales dont la CC représente un critère important.

## 1. Autour de la combinatoire restreinte lexicale (ou la collocation)

Le concept de *combinatoire restreinte* est l'apport original de la LEC (Mel'cuk et al., 1995) de la théorie Sens-texte (Mel'cuk, 1997 ; Polguère, 2011). Appelée aussi « *syntactique* », elle s'ajoute au binôme traditionnel saussurien *signifiant/signifié* pour renvoyer à un ensemble de propriétés combinatoires qui réduisent le potentiel combinatoire des signes linguistiques de sorte qu'un mot se combine avec d'autres mots sans que leurs synonymes puissent se substituer si ce mot change (Polguère, 2003). Le fameux exemple de Bally (1951) prouve l'aspect problématique des cooccurrences lexicales pour l'apprentissage en raison de leur aspect imprévisible et arbitraire : on peut être *gravement* ou *grièvement blessé*, mais seulement *gravement malade*, et non *grièvement malade\**. C'est en raison des confusions des différents synonymes du même mot, que notre attention s'est tournée vers le volet combinatoire de la langue.

### 1.1.1. Duel combinatoire lexicale/combinatoire grammaticale

Dans sa typologie descriptive des erreurs lexicales inspirée par le cadre notionnel de la LEC, Anctil (2011) répartit la combinatoire restreinte en trois catégories : la *combinatoire lexicale*, la *combinatoire grammaticale* et la *combinatoire pragmatique*. Selon Tremblay et Anctil (2016), la *combinatoire lexicale* correspond aux collocations ou cooccurrences lexicales « particulières » dont les liens sémantiques syntagmatiques sont modélisés et traités en lexicographie par l'application des fonctions lexicales syntagmatiques en vue de spécifier leurs différents sens pour aider le

<sup>3</sup> Cette 1<sup>re</sup> version est fondée sur la didactisation du cadre notionnel (*collocation et fonctions lexicales* paradigmatique et syntagmatique) de la LEC de Mel'cuk et al., 1995. Cf. Ftita, 2021.

<sup>4</sup> Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Tozeur. Université de Gafsa. Dite Licence nationale Éducation et Enseignement (EE), cette formation initiale est offerte par dix autres établissements universitaires tunisiens.

locuteur à encoder (ex. le sens *intense/intensément/très* se traduit par la fonction lexicale *Magn : Magn* (dormir) : *profondément, comme une souche, comme un loir, à poings fermés*). La *combinatoire grammaticale* selon Anctil (2011) se subdivise en deux sous-catégories : la *combinatoire syntaxique* qui porte sur le *régime verbal* ou la *sous-catégorisation*, et la *combinatoire morphosyntaxique*. La *combinatoire pragmatique* correspond, quant à elle, au *registre* ou à la *variété dialectale*. Notre approche statistique a ciblé la combinatoire restreinte lexicale et une seule dimension de la combinatoire grammaticale (complémentation).

### 1.1.2. Duel collocation lexicale/collocation grammaticale

Dans notre étude, nous nous sommes référée à la double catégorisation des collocations lexicales et grammaticales introduite par Benson et al. (1986) au vu de leur accessibilité terminologique par les apprenants. La *collocation lexicale* est formée de deux éléments lexicaux égaux<sup>5</sup> qui se suivent : la *base*, souvent choisie librement par le locuteur et le *collocatif* qui s'emploie d'une façon restreinte après cette base dans les usages habituels (Hausmann, 1979). Souvent appelée « *colligation* », la *collocation grammaticale* est une combinaison courante composée d'un *mot lexical* et d'un *mot grammatical* qui est le plus souvent une préposition : *dépendre de, accusé de, s'abstenir de, accès à, fâché contre*. Notre focalisation dans notre ACM sur ce type de collocations grammaticales (V+Prép, N+Prép+N) est due à la difficulté de les manipuler par les apprenants étrangers qui, à cause du *transfert négatif* de leur langue initiale, ont parfois du mal à joindre la bonne préposition au verbe.

### 1.3. Lexique mental et intérêt cognitif des collocations

Souvent appelé « *dictionnaire mental* » dans les milieux psycholinguistiques (Aichison, 2003), le *lexique mental* est constitué d'un ensemble de connaissances de nature sémantique, morphologique, orthographique, phonologique, syntaxique et pragmatique sur un mot stocké dans la mémoire à long terme. Ainsi, connaître un mot, selon Segui (2015), équivaut à la connaissance de la relation entre sa forme visuelle ou auditive et sa signification. L'autre dimension du lexique mental est d'ordre quantitatif et renvoie au répertoire lexical ou à l'*étendue* du lexique qu'un apprenant a mémorisé. Ce répertoire lexical est formé à la fois de mots simples et d'unités phraséologiques (UP) dont les expressions semi-figées ou collocations. Or, ces connaissances lexicales (Anctil, 2015 ; Boch, 2020 ; Ftita, 2023a) plurielles et multidimensionnelles ne sont pas figées et sont flexibles

---

<sup>5</sup> A l'encontre de la conception large, textuelle et d'ordre statistique véhiculée par la linguistique de corpus contextualiste qui définit la collocation comme une suite de deux ou plusieurs *lexies* qui apparaissent fréquemment ensemble dans un corpus (ou un ensemble de textes). Cf. Firth, 1957 ; Halliday, 1976, 1985a, 1985b ; Sinclair, 1991, 1992).

du fait qu'elles évoluent à chaque nouvel apprentissage.

Par ailleurs, des psycholinguistes (Ellis et Sinclair, 1996 ; Wray, 2000, 2002 ; Théophanus et Pourciel, 2015 ; Matsukawa, 2015) ont démontré l'intérêt cognitif et neurolinguistique des collocations dans la construction des réseaux sémantiques du lexique mental, en affirmant que ces réseaux syntagmatiques s'activent plus facilement lorsque les apprenants en L2 sont aux étapes initiales de leur apprentissage, à l'encontre des réseaux paradigmatiques qui sont plus utilisés par ces derniers à leur âge adulte. Les collocations selon ces recherches, représentent donc l'un des mécanismes organisateurs des tissages sémantiques du lexique mental des apprenants et leur permettent de s'exprimer avec moins d'effort cognitif en réduisant le temps de leur traitement mental des informations lexicales, et donc, de gagner en fluidité discursive : « Pour s'exprimer avec une certaine fluidité, l'apprenant doit disposer d'un répertoire de collocations, normalement à la base du lexique mental d'un locuteur natif » (Bertocchini et Costanzo, 2008). L'observation d'un déficit lexical et collocationnel dans le répertoire mental des étudiants a motivé l'élaboration d'une approche centrée sur l'acquisition de ces unités linguistiques fondamentales, visant à développer leur compétence communicative.

#### **1.4. La compétence collocationnelle comme indicateur de profondeur du lexique mental**

La maîtrise d'une langue dépend de l'acquisition d'un vaste répertoire lexical, incluant mots simples et structures collocationnelles, ainsi que de la compréhension de leurs propriétés formelles, sémantiques, combinatoires et pragmatiques (Nation, 2001 ; Milton, 2009 ; Schmitt, 2010). Cette maîtrise, liée à la profondeur lexicale, conditionne le développement de la compétence communicative (CC) (Bogaards, 1994 ; Cavalla, 2009). La compétence collocationnelle, définie comme la capacité à sélectionner et utiliser des combinaisons lexicales typiques (Hill, 2002), est considérée comme un indicateur crucial de la profondeur lexicale ou étendue du lexique (Brown, 1994). Notre approche, principalement quantitative, vise à améliorer la CC en développant la maîtrise des collocations, considérée comme l'indicateur le plus significatif de la profondeur lexicale (Vermeer, 2001 ; Milton et Fitzpatrick, 2014).

## **2. Intérêt des approches lexicales collocationnelles pour la présente recherche**

Nous nous intéressons, en particulier, à l'approche collocationnelle onomasiologique de Cavalla (2009) destinée à l'enseignement du FLE et à d'autres approches lexicales de moindre importance pour notre ACM.

## 2.1. L'approche onomasiologique et les cartes heuristiques

Dans la recherche française en didactique du lexique, l'approche collocationnelle notionnelle et onomasiologique de Cavalla et son équipe s'avère la plus originale. Découlant des travaux d'orientation lexicologique basée sur la LEC et axée sur les thèmes des émotions et du lexique transdisciplinaire scientifique (LST, Tutin), leur approche consiste à partir des concepts tels *peur*, *colère*, *joie*, ou *hypothèse* pour le LST, en leur associant la forme lexico-syntaxique (collocations, tournures phraséologiques, intonation et gestuelle pour les émotions) adéquate et adaptée à chaque situation. Cavalla et Labre (2009) expliquent le primat qu'elles accordent à l'accès par le sens (l'onomasiologie) par les limites de l'approche sémasiologique traditionnelle, et aux collocations par leur taux d'accessibilité élevé par rapport aux expressions figées (EF), leurs propriétés distributionnelles et leur ouverture à toutes les parties du discours (Cavalla, 2009). Elles utilisent les *cartes heuristiques* pour aider à la mémorisation des collocations d'affects (*EmoProf*) dont l'expansion a favorisé la conception de dispositifs d'aide lexicale à la rédaction de l'écrit narratif (cf. Grossmann et al., 2008 ; Cavalla 2015). Lascombe (2013) définit les cartes heuristiques comme un schéma de type arborescent et infini qui permet d'organiser et de représenter des connaissances en rappelant ou imitant le fonctionnement cérébral en réseau. Elles ont été utilisées dans le cadre d'un enseignement du lexique culinaire en Français sur Objectif Spécifique (Yang, 2019).

Le principe de l'utilisation de la carte mentale est d'amener les apprenants à construire et à personnaliser eux-mêmes leurs propres cartes, afin qu'ils puissent suivre le fonctionnement de leur mémoire sémantique, et mémoriser les mots et les connaissances à long terme en respectant leurs liens logiques (Cavalla, 2009). Nous avons opté dans notre ACM pour l'approche onomasiologique et conceptuelle des collocations dans la phase finale d'automatisation axée sur cette modalité de la carte mentale en chargeant les étudiants d'y restituer et de hiérarchiser les concepts et les thèmes rencontrés dans les exercices et leurs textes produits et corrigés en les reliant aux collocations adéquates et formées autour de structures syntaxiques différentes.

Pour les collocations transdisciplinaires scientifiques l'objectif des chercheurs est de fournir une aide à la rédaction de l'écrit scientifique aux étudiants à travers l'étude et l'enseignement des collocations *transdisciplinaires* compte tenu de leur rôle argumentatif et rhétorique évident (Tutin, Jacques, 2018). Nous en trouverons dans notre expérimentation et nous retenons également de ceci l'usage des cartes heuristiques.

### 3.3.1. L'apprentissage explicite des collocations

L'*apprentissage explicite* (Bressoux et al., 2002 ; Bissonnette et al., 2016 ; structuré et progressif du lexique (Leclaire-Halté et Rondelli, 2010) et des collocations (Cavalla, 2009 ; Théophanous et Pourciel, 2015 ; Binon et Verlinde, 2004 ; Gonzalez-Rey, 2015 ; Tremblay, 2003, 2009, 2014) a pour avantage de respecter la progression des apprentissages et réduire la charge cognitive des apprenants exposés à des apprentissages nouveaux ou complexes. En plaidant pour un enseignement explicite et systématique des collocations, ces chercheurs affirment qu'elles ne doivent pas être introduites en quantité en classe de langue et qu'elles impliquent l'élaboration d'un programme structuré associé à un *enseignement systématique et méthodique* visant le développement de la compétence lexicale des apprenants qui doivent « fournir un effort métalinguistique pour reconnaître mots et expressions, les articuler, les conjuguer ou décliner, les agencer ou les mettre en rapport » (Hilton, 2014). La démarche globale adoptée dans l'ensemble des SD tient compte des cinq phases de l'apprentissage explicite :

- a) La mise en situation (sensibilisation)
- b) Le modelage (acquisition)
- c) La pratique guidée (acquisition)
- d) La pratique autonome (appropriation)
- e) La révision fréquente et l'objectivation par l'entraînement régulier (automatisation)

Enfin, nous nous sommes également inspirée de certains acquis de l'approche collocationnelle anglaise de Lewis (2000) et l'approche collocationnelle phraséo-didactique de Gonzalez Rey et al. (2007, 2015).

L'approche de Lewis pour les langues étrangères, centrée sur les collocations, vise à pallier les lacunes de l'approche communicative tout en préservant certains de ses principes. Elle priorise le sens lexical et la fluidité du discours, s'inspirant de la pragmatique. Son fondement repose sur l'enseignement des collocations, considérées comme essentielles à la communication. Parallèlement, la phraséo-didactique de Gonzalez-Rey, offre une perspective complémentaire. S'appuyant sur des travaux antérieurs et les apports de la grammaire de construction et de la psycholinguistique, elle souligne l'importance de l'enseignement de la phraséologie à tous les niveaux, mettant en avant son efficacité communicative et sa contribution à l'acquisition des structures linguistiques régulières.

Notre recherche intègre des principes issus de ces approches, notamment la primauté des collocations sur la grammaire pour favoriser la fluidité du discours, ainsi que l'enseignement explicite des syntagmes collocationnels.

Nous adoptons l'approche onomasiologique du lexique utilisant des cartes heuristiques pour faciliter la mémorisation de ces éléments lexicaux.

### 3. Méthodologie : structure des séquences didactiques, collocations et stratégies ciblées

Notre expérimentation de l'ACM constitue une recherche-développement longitudinale réalisée lors des deux années universitaires 2021-2023 et se décline en neuf séquences didactiques (SD) de thématiques différentes liées aux grands axes de la maquette de cours destinés aux niveaux de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années de la licence nationale EE<sup>6</sup>. Chaque SD a été suivie d'une analyse statistique des collocations lexicales et grammaticales utilisées par les étudiants dans leurs textes produits en individuel et co-réécrits en groupe autour d'un thème traité. Étant donné que notre objectif consiste à mesurer l'apport de l'ACM à la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants à l'écrit-production à travers les SD, notre approche statistique a ciblé, comme susdit, la combinatoire restreinte lexicale (collocations lexicales) et une seule dimension de la combinatoire grammaticale (collocations grammaticales V+Pré, N+Pré+N).

Les analyses des textes co-réécrits par les groupes d'étudiants ont visé à en relever et comparer les collocations acceptables prises pour un signe de leur progrès en termes de CC, à côté de celles qui ne le sont pas encore (collocations inacceptables). Nous avons aussi ciblé les stratégies compensatoires qu'ils ont déployées (répétitions, lexique générique) en les prenant pour un signe de leur déficit lexical et collocationnel.

#### 3.1. Échantillon de l'étude

**Tableau 1. Taille de l'échantillon d'étude pour (2021-2023)**

Année universitaire 2021-2022		Taille
2 <sup>e</sup> EE Groupe 2	2 <sup>e</sup> année EE Groupe 3	
30	27	57
Année universitaire 2022-2023		56
3 <sup>e</sup> EE Groupe 2	3 <sup>e</sup> année EE Groupe 3	
29	27	

#### 3.2. Ancrage temporel

**Tableau 2. Nombres d'heures et de séances assurées**

Nombre d'heures/séances par semaine/niveau		Total d'heures/Séances/Semaines par semestre				Total pour les 4 semestres	
2 <sup>e</sup> année EE (2021-2022)	3 <sup>e</sup> année EE (2022-2023)		Sem 1	Sem 2	Sem 3		Sem 4
3 h 2 séances par semaine	1 h 30 1 séance par semaine	Heure	27	24	15	12	78
		Séance	18	15	10	8	51
		Semaine	9	8	10	8	35

<sup>6</sup> Education et Enseignement.

### 3.3. Méthodes pédagogiques mises en place

Dans notre expérimentation, nous avons exploité les acquis de la psycholinguistique traduits dans une pédagogie active centrée sur l'*apprentissage explicite* et les modalités de *carte heuristique* et de travail en groupe en faisant alterner les approches *onomasiologique* et *sémasiologique*.

Dans le tableau 3, nous avons schématisé les différentes étapes de la démarche d'apprentissage explicite récurrente que nous avons adoptée dans la plupart des SD :

**Tableau 3. Démarche d'apprentissage explicite récurrente dans chaque SD**

Séance	Démarche
1	<p><b>Séance Cours : Mise en situation (sensibilisation)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Énoncé de l'objectif de la séance : initiation des étudiants aux deux notions de collocations thématiques et de collocations transdisciplinaires</li> <li>▪ Préparation à l'acquisition de nouvelles collocations : rappel des connaissances antérieures puis passage progressif à la nouvelle terminologie liée à la syntagmatique lexicale collocationnelle</li> </ul>
2	<p><b>Séance Cours : Modelage (acquisition)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduction des notions clés avec des exemples de collocations thématiques (ex. celles autour du climat de France) dotées de différentes structures syntaxiques (N+N, N+Adj, N+V, V+N, V+Adv, V+Prép, N+Prép+N). (corpus tiré de Cavalla et <i>al.</i>, 2009 ; d'Antidote 2010 et de Scientex).</li> <li>▪ Démonstration de la fréquence élevée et de leur rôle déterminant dans la fluidité et la cohérence du discours à partir des exemples du même corpus.</li> </ul>
3	<p><b>Séance TD : La pratique guidée (acquisition)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exercices d'entraînement variés et de complexité progressive et vérification de la compréhension.</li> <li>▪ Production en groupe d'un texte renfermant des exemples de collocations thématiques et transdisciplinaires sous le guidage fort de l'enseignant.</li> <li>▪ Correction collective des productions groupales lues par les porte-paroles.</li> <li>▪ Appréciation collective</li> </ul>
4	<p><b>Séance TD : La pratique autonome (appropriation)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Production écrite en groupe associée à une nouvelle situation et renfermant des exemples de collocations thématiques et transdisciplinaires sans le guidage de l'enseignant.</li> <li>▪ Correction collective des productions groupales lues par les porte-paroles.</li> <li>▪ Appréciation collective.</li> </ul>
5	<p><b>Séance TD : Révision et objectivation (automatisation)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réécriture<sup>7</sup> du même texte coproduit afin de l'améliorer en groupe à la lumière de l'évaluation collective.</li> <li>▪ Deuxième correction collective après amélioration et appréciation finale.</li> <li>▪ Élaboration en groupe des cartes mentales regroupant et classant toutes les collocations étudiées.</li> </ul>
6	<p><b>Analyse de la version finale des textes réécrits et recension des collocations</b></p>

<sup>7</sup> Les réécritures se sont basées sur la première correction faite en collectif. Les étudiants avaient la possibilité d'utiliser d'autres tournures lors du travail en groupe dans d'autres ressources à disposition (dictionnaires, cours, web, etc.).

### 3.3.2. Type d'exercices

Le Tableau 4 montre que dans la phase d'acquisition, on adopte une approche sémasiologique en partant des exercices sur la forme : repérage des collocations thématiques (*base/ collocatif*), de leur structure syntaxique et leur classe (collocations lexicales /grammaticales) vers des exercices sur le sens (signification de la collocation, collocatifs synonymes et restreints, collocatifs de sens imprévisible pour les collocations partiellement opaque), pour passer à des exercices sur les EF et EI en vue de les distinguer des collocations. Les exercices variés se plient au principe de progressivité inhérente aux tâches confiées aux étudiants et contiennent les collocations introduites ou figurant dans les textes-supports.

Le plus souvent, c'est la même démarche expérimentée avec les autres SD dont la durée demeure approximative et variable. De même, la durée de chaque exercice réalisé en classe varie en fonction du degré de son accessibilité et de la complexité de chaque tâche confiée aux étudiants, mais aussi en fonction du nombre et de la densité des exemples supplémentaires évoqués oralement<sup>8</sup>. Plusieurs collocations récurrentes comme les collocations transdisciplinaires, traversent l'ensemble des SD, car elles s'utilisent fréquemment par les étudiants pour avancer dans leurs écrits argumentatifs. L'exercice final consiste à produire un texte argumentatif intégrant les collocations enseignées et relevant de la thématique considérée.

La carte heuristique est la modalité la plus utilisée dans la plupart des SD. Travaillées par les mêmes groupes d'étudiants en intégrant les collocations déjà vues, ces cartes présentées par les porte-paroles, évaluées en collectif sur la forme (typographie, organisation) et le contenu, sont ensuite perfectionnées par les étudiants en dehors du cours si nécessaire.

### 3.4. Corpus : choix des collocations enseignées et types d'exercices

Nous nous sommes référée à un corpus hétéroclite pour définir la masse lexicale collocationnelle destinée à l'enseignement et à l'exercisation au sein des SD axées sur les cinq phases de l'apprentissage explicite.

#### 3.4.1. Ressources lexicales exploitées

Il s'agit de collocations thématiques et transdisciplinaires tirées de différentes ressources lexicales dont l'ouvrage de Cavalla et *al.* (2009), le logiciel Antidote 2010 et le corpus *Scientext*. A titre d'exemple, nous avons tiré de l'ouvrage de Cavalla et *al.* (2009) des collocations faisant l'objet des exemples et exercices sur les thèmes de *civilisation, fêtes françaises,*

---

<sup>8</sup> Il s'agit des « parenthèses lexicales » que nous ouvrons souvent avec les étudiants autour d'autres mots ou collocatifs synonymes du mot base en question, dans le but d'enrichir leur bagage lexical. Les étudiants, intéressés par cette pratique, en prennent souvent note.

*géographie, cuisine* (douceurs, goûts et dégoûts).

Nous avons choisi d'enseigner des collocations lexicales formées avec différentes structures syntaxiques (N+Adj, N+V, V+N, V+Adv) et des collocations grammaticales (V+Prép<sup>9</sup>, N+Prép+N). En ce qui concerne les collocations transdisciplinaires relatives au domaine du FOU et aux écrits scientifiques, nous en avons ciblé entre 4 et 9 dont les étudiants ont besoin pour les écrits des SD. En voici un court échantillon dans le tableau 4.

**Tableau 4. Exemples de collocations thématiques et transdisciplinaires enseignées en fonction des thèmes et structures syntaxiques**

Sem / Cours	Thème	Nature	Collocations lexicales				Collocations grammaticales	
			N+Adj	N+V	V+N	V+Adv	N+Prép+N	V+Prép
1 Civilisation française	1. Climat de France	Thém	<i>Froid sibérien, Pluies diluviennes</i>	<i>La chaleur augmente /baisse</i>	<i>Fouetter le sang, Refroidir l'air</i>	<i>S'habiller/ s'emmitoufler chaudement</i>	<i>Froid de canard, Vague de froid</i>	<i>S'abattre sur, Pénétrer dans</i>
		Trans	<i>Durée moyenne, Effet/Impact négatif</i>	<i>Le problème se pose, le taux diminue</i>	<i>Soumettre une hypothèse, Tenir un discours</i>	<i>Déconseiller fermement, Conseiller vivement</i>	<i>Baisse/ augmentation du taux</i>	<i>Reposer sur, Consiste à</i>
2 Didactique de français	4. Statut du français en Tunisie	Thém	<i>Réforme profonde/ radicale, Statut officiel</i>	<i>La réforme s'impose/ vise/prévoit</i>	<i>Etablir/ Imposer/ Instaurer un protectorat</i>	<i>Régresser fortement/ légèrement</i>	<i>Statut des langues</i>	<i>Remonter à, S'enraciner dans</i>
		Trans	<i>Rôle déterminant/influent</i>	<i>L'étude montre/ prouve</i>	<i>Adopter une démarche, Suivre une étape</i>	<i>Refuser catégoriquement</i>	<i>Mémoire d'éléphant, Larmes de crocodile</i>	<i>S'entendre avec, Porter sur, Correspondre à</i>

### 3.5. Grille de mesure de l'évolution de la compétence lexicale combinatoire des étudiants

Dans la conception de notre grille d'analyse pour mesurer l'évolution de la CC des étudiants à travers les SD, nous avons pris le critère de l'étendue des collocations comme indice de profondeur du lexique (Vermeer, 2001 ; Milton et Fitzpatrick, 2014 ; Matsukawa, 2015). Nous avons recensé à la fois les collocations acceptables toutes catégories confondues, les collocations déviantes dont celles calquées sur l'arabe<sup>10</sup>, mais aussi les stratégies compensatoires (répétitions, mots génériques) manipulées par les apprenants et témoignant d'un déficit au niveau de leur lexique mental. Notre approche quantitative pointe essentiellement les progrès observés dans les écrits des étudiants en matière de collocation lexicale et de collocation grammaticale en

<sup>9</sup> Anctil (2011) associe ces collocations à la combinatoire restreinte grammaticale d'ordre syntaxique ou au régime verbal.

<sup>10</sup> En cas de collocations trop marquées culturellement, nous procédons à leur traduction ou présentation avec leurs équivalents en LM pour en faire comprendre aux apprenants le sens non littéral et épargner un éventuel *transfert négatif* de la LM par ces derniers.

passant d'une SD à l'autre lors des quatre semestres de l'expérimentation.

### 3.6. Résultats des analyses des textes rédigés et réécrits en groupe

Nos analyses ont ciblé des textes produits en groupe, co-améliorés par les étudiants et corrigés en collectif à deux reprises. Nous avons inséré dans le tableau 5 quelques exemples de collocations lexicales et grammaticales acceptables repérées dans la dernière version des textes co-réécrits par les groupes d'étudiants dans chaque SD.

**Tableau 5. Résultats de l'analyse des textes rédigés et réécrits en groupe dans chaque SD avec exemples**

SD / Thème	Nombre de collocations acceptables		Nombre de collocations inacceptables			Stratégies compensatoires	
	Lexicales	Grammaticales	Lexicales	Grammaticales <sup>11</sup>	De l'arabe	Répétitions	Mots génériques
SD 1 <i>Climat de France</i>	70 <i>Subit l'influence, Enregistre des températures</i>	28 <i>Vague de froid, Froid de canard</i>	5 <i>Ce mauvais impact</i>	2 <i>S'adaptent</i>	1 <i>Souhaite de visiter le France</i>	2 <i>Fait...fait</i>	2 <i>Il y a...Il y a</i>
SD 4 <i>Statut du français en Tunisie</i>	101 <i>Suivre le rythme</i>	92 <i>Baisse du niveau</i>	2 <i>Donnent le statut, Donne des efforts</i>	1 <i>a contribué pour</i>	2 <i>Tient compte les, Ouvrons des sujets</i>	1 <i>Donne</i>	0

Le premier constat que nous pouvons faire est que le nombre de collocations lexicales ainsi que de collocations grammaticales a évolué au fil des SD. Le deuxième constat est que les collocations lexicales acceptables sont plus nombreuses que les collocations grammaticales dans tous les textes du corpus analysé. De plus, dans la plupart des SD, le nombre d'erreurs de collocations lexicales dues à l'emploi d'un mauvais collocatif devance celui d'erreurs de collocations grammaticales dues au mauvais régime verbal ou à une mauvaise préposition associée au verbe transitif indirect.

Nous constatons aussi un nombre très réduit de collocations déviantes calquées sur celles de l'arabe. En outre, à travers les différentes SD, le nombre de collocations lexicales inacceptables a chuté par rapport à celui des collocations grammaticales déviantes dont le nombre n'a diminué que légèrement. Pour ce qui est des stratégies de compensation ou de communication, elles semblent très rarement déployées par les étudiants qui souvent ont plus recours aux répétitions qu'aux mots génériques.

Les collocations introduites dans le Tableau 6 semblent être les mieux maîtrisées par les étudiants en raison leur fréquence dans leurs textes. Les collocations transdisciplinaires sont dans l'ensemble moins fréquentes que

<sup>11</sup> Les exemples de ce type de déviations dans les SD 3, 5, 6, 7, 8 et 9 peuvent également appartenir à la classe d'erreurs d'interférences de l'arabe.

les collocations thématiques d'autant plus que celles en N+pré+N sont moins utilisées par les étudiants que celles en V+Pré.

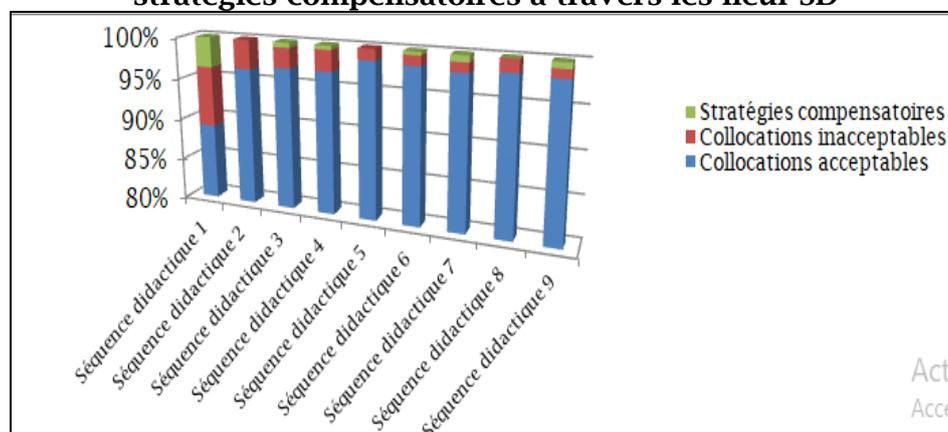
**Tableau 6. Exemples de collocations enseignées plus fréquentes dans les textes d'étudiants avec leurs structures syntaxiques**

Sem / Cours	Thème	Nature	Collocations lexicales				Collocations grammaticales	
			N+Adj	N+V	V+N	V+Adv	N+Pré+N	V+Prép
1 Civilisation française	1. Climat de France	Thém	Froid sibérien, Pluies diluviennes	La chaleur augmente /baisse	Subit l'influence/ Enregistre des températures	S'habiller chaudement	Froid de canard, Vague de froid	Pénétrer dans
		Trans	Effet/ Impact négatif	Le taux diminue			Baisse/ augmentation du taux	Reposer sur, Consiste à
2 Didactique de français	4. Statut du français en Tunisie	Thém	Réforme profonde/ radicale, Statut officiel		Suivre le rythme		Baisse du niveau Statut des langues	S'enraciner dans
		Trans	Rôle déterminant/ influent		Adopter une démarche, Suivre une étape	Refuser catégoriquement		Porter sur, Correspondre à

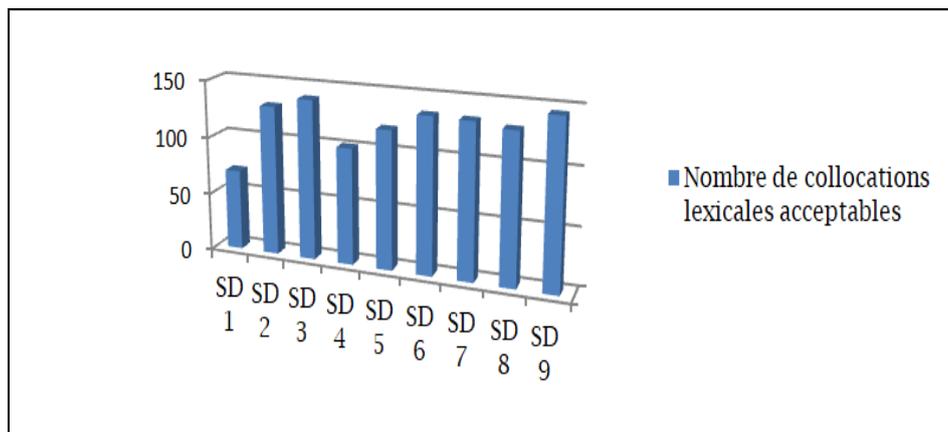
#### 4. Confrontation des résultats des analyses et discussion

En vue de mesurer les progrès des étudiants en matière de lexique et de collocations grâce à l'ACM mise en place, nous avons procédé à la comparaison des résultats d'analyse des textes co-rédigés par chaque groupe à travers les neuf SD afin d'évaluer le progrès général et du point de vue statistique de leur CC. Notre intérêt pour le travail de groupe s'explique par son efficacité immédiate attestée et sa contribution à impliquer plus activement et avec moins de gêne les étudiants dans la confrontation de leurs travaux individuels avec ceux de leurs pairs tel que préconisé par le socio-constructivisme.

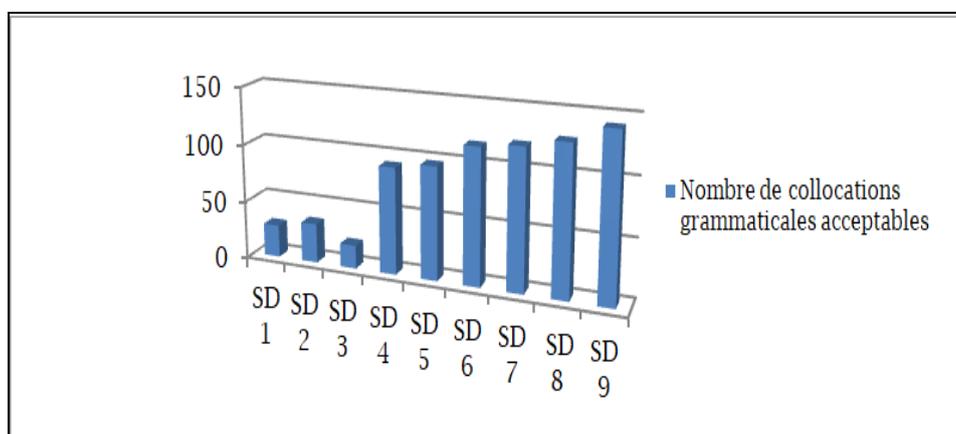
**Graphique 1. Confrontation du nombre des différentes collocations et des stratégies compensatoires à travers les neuf SD**



**Graphique 2. Nombre de collocations lexicales acceptables dans les neuf SD**



**Graphique 3. Évolution du nombre de collocations grammaticales acceptables en passant d'une SD à l'autre**



L'évolution du nombre de collocations est perceptible, en particulier, après les trois premières SD (dès la SD 4). L'augmentation du nombre de collocations lexicales et de collocations grammaticales acceptables est un indice révélateur du développement graduel de la compétence lexicale collocationnelle des étudiants. La diversification des SD sur les plans didactique et temporel, thématique et sémantique, lexical et collocationnel a prouvé son efficacité au fil de l'expérimentation et semble être prometteuse pour les étudiants. A leur tour, les deux modalités du travail en groupe et de la carte heuristique, ont pu montrer leur impact positif, immédiat et constant sur leurs apprentissages.

Le fait que les collocations lexicales acceptables soient plus fréquentes que les collocations grammaticales s'expliquerait par l'élargissement progressif du répertoire lexical thématique des étudiants grâce à la quantité et la diversité de ce type de collocations auxquelles ils ont été le plus initiés. Cela serait aussi dû à leur usage moins fréquent des collocations grammaticales et

à la facilité qu'ils trouvent à retenir les mots lexicaux par rapport aux mots grammaticaux.

C'est ce même décalage qui explique que dans la plupart des SD (1, 3, 4, 5 et 9), le nombre d'erreurs de collocations lexicales devance relativement celui d'erreurs de collocations grammaticales qui prennent le dessus dans les SD 6, 7 et 8 d'autant plus que la différence est peu notable (1 à 3 erreurs). Ce constat reviendrait au fait que les collocations lexicales sont plus utilisées par les étudiants que les collocations grammaticales. Autrement dit, plus on utilise les mots nouveaux plus on risque de cumuler les erreurs qui s'y associent au début d'un apprentissage explicite et progressif et surtout chronophage, ce qui montre que les erreurs constituent un passage obligé pour les contourner et pour parvenir au niveau de compétence escompté.

L'autre argument qui pourrait expliquer cet écart est que la masse lexicale que nous avons enseignée explicitement dans notre ACM est majoritairement axée sur les collocations lexicales et n'intègre que deux catégories de collocations grammaticales (N+Prép+N, V+Prép), ce qui laisserait les étudiants encore peu armés pour les utiliser ou en faire bon usage. Bien qu'enseignées explicitement en classe, ces erreurs de collocations grammaticales résistent chez eux et nous verrons pourquoi dans un prochain travail. Ces déviations peuvent être aussi générées par l'influence de l'arabe (LI), car une erreur peut avoir plusieurs sources. (cf. note n° 22). Ce même développement au niveau de la CC des étudiants les a éloignés progressivement du recours au lexique générique, aux répétitions ou encore aux associations collocationnelles de l'arabe pour compenser leur déficit en matière de combinatoire lexicale et collocationnelle.

## **Conclusion**

Cette recherche vise à évaluer l'évolution de la CC des étudiants stagiaires en corrélation avec l'augmentation de la fréquence d'utilisation des collocations dans leurs productions écrites au cours des SD. La fréquence collocationnelle est considérée comme un indicateur significatif de la profondeur lexicale. Mise en place en formation initiale, elle a contribué à l'amélioration de leur CC lexicale, et dans une moindre mesure, leur CC grammaticale. Ainsi, elle constitue un argument suffisant pour motiver les enseignants à redonner au lexique et aux collocations leurs lettres de noblesse dans leurs pratiques de classe en accordant une place de choix aux syntagmes collocationnels en vue de promouvoir la CC à la fois réceptive et productive des apprenants et leur permettre de s'exprimer dans leurs écrits argumentatifs avec efficacité communicative, fluidité et authenticité.

Cependant, est-il suffisant de repérer et de croiser le nombre de collocations lexicales et grammaticales à travers les neuf SD pour en pointer les défauts

de maîtrise ou en déduire le développement de la CC chez le groupe d'étude ? Le nombre d'erreurs collocationnelles n'est-il pas aussi affecté par le thème abordé, le nombre et la nature des collocations introduites ? D'autres questions encore sont à explorer et il serait souhaitable d'envisager une autre étude permettant de lever un coin de voile sur l'évolution de la CC au sein de chaque SD en comparant les textes co-réécrits par les mêmes membres de chaque groupe d'étudiants.

### **Bibliographie**

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse : Département de didactique. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Volume II Editions Klincksieck.
- Benson, M., (1986). *Lexicographic Description of English*. John Benjamins Publishing Company.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.
- Binon, J. et Verlinde, S. (2004). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique d'une langue étrangère ou seconde. *Romanesque*, 29 (2). 16-24.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bogaards, P. (1994). Le lexique dans l'apprentissage des langues étrangères. *Langues modernes*, 90, 60-62.
- Bressoux, B., Sprenger-Charolles, L., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2002). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandations*. CSEN. 8-9.
- Brown, Ph. (1994). Lexical Collocation: a Strategy for advanced learners. *Modern English Teacher*, 3(2), 24-27.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 103 (1), 1-12. <https://hal.science/hal-00699916>
- Cavalla, C. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Revue des linguistes de l'université de Paris X Nanterre*, 72, 1-12.
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. et Richou, C. (2009). *Le lexique en classe de langue*. CLE International.

- Cavalla, C., Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. Dans Novakova I. et Tutin A. (dir.), *Lexique des émotions*, Ellug, (p.297-316). [hal-00699919](#)
- Cavalla, C. et Loiseau, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. Dans Tutin, A. et Grossmann, F. *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext* (p. 163-182). PUR.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. Dans Peter Blumenthal, Iva Novakova, Dirk Siepmann. (dir.) *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (p. 327-341). Peter Lang.
- Antidote (Version 10)*. [Logiciel, CD-ROM]. (2018). Druide informatique.
- Ftita, A. (2021). Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens. *HAL archives ouvertes*. <https://hal.science/hal-03183836>
- Ftita, A. (2023a). Collocabilité dans le français fondamental : quel impact sur la sélection lexicale dans le curriculum formel du lycée tunisien. *Multilinguale*, 11 (3), 410-433.
- Ftita, A. (2023b). Place de l'erreur lexicale et de collocation dans l'évaluation de l'écrit-production au cycle secondaire tunisien. *Revue Studii de gramatică contrastivă*, 40. 136-167.
- Gonzalez-Rey, M<sup>a</sup> I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. : E.M.E.
- Gonzalez-Rey, M<sup>a</sup>I. et Nicolas, C. (2015), *Phraséotext-Le français idiomatique : Méthode de phraséodidactique (Français-Français)* (DVD), Servimav/ Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago de Compostela.
- Grossmann, F., Boch, F. et Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments...: Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. Dans : *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale* [en ligne]. Presses universitaires du Septentrion.
- Hausmann, F. J. (1979). Un dictionnaire des collocations est-il possible ? *Travaux de littérature et de linguistique de l'Université de Strasbourg*, XVII (1). 187-195.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. Dans M. Lewis (dir.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Oxford : Oxford University Press.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu*, 33(2), 34-50.

- Lascombe, V. (2013). L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE. *Sciences de l'Homme et Société*, 25-26.
- Leclaire-Halté, A. et Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères*, 41, 125-146.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation : Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Mise en œuvre de l'approche lexicale*. Language Teaching Publications.
- Mel'cuk, I., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Duculot.
- Mel'cuk, I. (1997). Vers une linguistique Sens-Texte. Leçon inaugurale prononcée le 10 janvier 1997. Collège de France, Chaire internationale. Récupéré sur : <https://www.youtube.com/watch?v=cUjLTBdNeZE>
- Milton, J. et Fitzpatrick, T. (2014). *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Matsukawa, y. (2015). *Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du lexique en L2 chez des apprenants japonais débutants*. Thèse. Université Laval, Canada.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Polguère, A. (2011). Perspective épistémologique sur l'approche linguistique Sens-Texte. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*. Klincksieck, XX. 79-114.
- Segui, J. (2015). Évolution du concept de lexique mental. *Revue de neuropsychologie*, 7 (1), 6-21.
- Schoonen, R. et Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25, 211-236.
- Theophanous, O. et Pourciel, S. (2015). Collocation et apprentissage d'une langue étrangère: une étude exploratoire en FLE. Dans : Vladimir Beliaikov et Salah Mejri (dir). *Stéréotypie et figement. A l'origine du sens*. Presses Universitaires du Midi.
- Tremblay, O et Anctil, D. (2016). Les unités lexicales et leurs usages : la notion de combinatoire. *Correspondance*, 21 (2).
- Tremblay, O. (2003). *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et*

*combinatoire*. Mémoire de master. Université de Montréal.

- Tutin, A. et Jacques, M-P. (2018). Le lexique scientifique transdisciplinaire : une introduction. Dans Marie Paule Jacques et Agnès Tutin (dir.). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 1-26). ISTE Editions.
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2014). *L'écrit scientifique, du lexique au discours*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(02), 217-234.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Yang, T. et Cavalla, C. (2019). L'enseignement du lexique culinaire auprès des apprenants de niveau A2. *ReDILLeT, revista digital internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 2.

#### AUTEURE

**Amel FTITA** est maître-assistante de l'Enseignement Supérieur Militaire à l'Académie Militaire de Nabeul (Tunisie). Membre de l'ECOTIDI (*Éducation, Cognition, Tice et Didactiques*) à l'ISEFC de l'Université Virtuelle de Tunis. Détentrice d'un doctorat en didactique du lexique et en phraséo-didactique, ses recherches portent sur l'apport de la phraséologie et des collocations aux compétences de l'écrit-production (2023a), sur la sélection lexicale (2022, 2023b), l'erreur lexicale (2019, 2021b) et l'évaluation de la maîtrise lexicale (2023c). Initiatrice de l'AIRDL-Tunisie (*Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues de la Tunisie*) depuis 2021, elle organise dans ce cadre avec son équipe plusieurs colloques et journées et en dirige la publication des actes (cf. Ftita et al., 2023, Edilivre. Paris), et ceux en cours.

Ftita, Amel et Hajamor, Habib. (*A paraître*). Littératie universitaire en Tunisie : état actuel des problèmes en littératie informationnelle et numérique chez les élèves-maîtres de l'ISEAH de Tozeur. Université de Gafsa. Dans Mehdi Amir (dir.). (Préf. Claude Cortier). *Pratiques littéraciques entre texte(s) et contexte(s)*. Éditions : connaissances et savoirs. Paris. France.

Ftita, Amel et Dufays, Jean-Louis. (*A paraître*). L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français. Quels résultats de recherche ? Actes du colloque international de l'AIRDL-Tunisie, 28-29-30 avril, Tozeur 2023. *Nexus. Articuler pratiques d'enseignement et recherches*. N° Spécial. Université Catholique de Louvain. Belgique.