

# Proximité linguistique et didactique du FLE : étude de la maîtrise des collocations chez des apprenants universitaires hispanophones

Charneau Cindy  
Valdés Melguizo Irene  
*Université de Grenade*

## 1. Introduction

Au contact d'hispanophones ou de francophones il n'est pas rare d'entendre "apprendre l'espagnol c'est plus simple pour les Français" ou vice versa "apprendre le français c'est plus simple pour les Espagnols", en comparaison avec d'autres langues étrangères comme l'anglais ou l'allemand. Il est vrai que le français et l'espagnol partagent une proximité linguistique (Eloy, 2004) : les accords en genre et en nombre, le système verbal (modes, temps, conjugaisons), la syntaxe de la phrase, etc. De surcroît, cette facilité d'apprentissage ressentie chez l'apprenant francophone ou hispanophone vient largement du fait qu'une grande partie du lexique reste transparente pour l'un ou l'autre (Courty, 2003). Les ressemblances entre le français et l'espagnol sont donc indéniables et les facilités d'apprentissage que cela permet également. Cependant, s'il est vrai que l'apprentissage du français par un apprenant hispanophone peut se révéler rapide et efficace dans les premiers temps (niveaux A1-A2) et dans des contextes de communication simples et directs (parler de soi et de sa famille, parler de ses goûts et de ses projets personnels, demander une information, ...). Au niveau universitaire - où l'objectif est d'atteindre un niveau avancé (niveaux B2-C1) et de travailler des compétences orales et écrites elles aussi avancées (faire un exposé, commenter des textes, présenter, défendre ou nuancer son opinion, ...), tout cela autour de problématiques sociétales, politiques, littéraires, etc. - l'enseignant se heurte à des difficultés particulières, parmi lesquelles la production de collocations, sujet de notre recherche.

Dans cet article nous proposerons une étude de la proximité linguistique entre le français et l'espagnol à travers le prisme des *collocations* : combinaisons formées d'unités lexicales s'associant de manière préférentielle et présentant des affinités (Tutin & Grossmann, 2002 ; Hausmann & Blumenthal, 2006). Sur la base d'un corpus composé de productions écrites d'apprenants hispanophones en licence d'Études Françaises et de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Grenade, nous étudierons en production : les phénomènes linguistiques à l'origine des erreurs dans l'encodage des collocations, et en compréhension : l'*ambiguïté*<sup>1</sup> sémantique générée par la production erronée de collocations. Enfin, pour ce qui est des perspectives didactiques, nous présenterons le projet du *Dictionnaire en ligne des difficultés du français pour Hispanophones* mené par le

---

<sup>1</sup> Dans cette contribution nous abordons la notion d'*ambiguïté* dans une acception large et appliquée à la production d'unités phraséologiques. Plus spécifiquement, l'imprécision sémantique, l'incertitude interprétative et les déviations dans la production de collocations par des apprenants hispanophones lors du passage de la langue source (l'espagnol) vers la langue cible (le français).

groupe de recherche Grammaires et Contextualisation-Espagne (GreC-Espagne) pour l'apprentissage des particularités du français par des apprenants universitaires hispanophones.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. La proximité linguistique de l'espagnol et du français

#### 2.1.1. Le rapport langue source et langue cible

Dans l'ensemble de cet article nous employons les termes de *langue cible* appliqué au français et de *langue source* appliqué à l'espagnol, et cela pour deux raisons principales : premièrement, dans un souci de se focaliser sur le processus d'apprentissage ; un apprenant s'appuie sur son bagage cognitif dans une langue de départ (la langue source) pour maîtriser la langue d'arrivée (la langue cible). Et deuxièmement, afin de se concentrer uniquement sur le système linguistique ayant servi de référence aux étudiants pour la production de collocations en langue française ; sans considération quant à la/aux langue(s) première(s) des étudiants et/ou qu'il s'agisse d'une ou de langue(s) maternelle(s), paternelle(s), etc.

Pour ce qui est de la *langue cible* nous retenons deux critères définitoires dans le cadre de notre étude : son statut de langue étrangère (désormais LE) et le processus de traduction dont elle peut résulter.

On appelle langue cible le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. La langue cible peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). (Cuq, 2003 : 149)

Pour *langue source* deux critères sont également retenus : son statut de langue de référence et le processus de traduction dont elle est l'origine.

[Langue de départ] Cette expression peut être considérée comme synonyme de langue source, de la manière qu'on peut assimiler langue d'arrivée à la langue cible. Elle concerne à la fois, en traduction, la langue connue d'un texte que l'on traduit dans une autre langue (langue d'arrivée ou langue cible), mais aussi, en didactique, la langue première d'un apprenant en situation d'apprentissage d'une langue cible ou langue d'arrivée. (Cuq, 2003 : 149)

En didactique des langues, la langue maternelle est appelée par tradition *langue-source* parce qu'elle est la source de référence, de comparaison, d'un apprenant en situation d'apprentissage par opposition à la *langue cible*, désignant la langue étrangère à acquérir. (Robert, 2002 : 74)

Dans la suite de ce travail, notre intérêt se portera de ce fait sur le passage de la langue source : l'espagnol pour notre public d'apprenants, vers la langue cible : le français, la langue en cours d'apprentissage par les apprenants. De ce passage nous analyserons les erreurs dans l'encodage de collocations en langue française résultant d'une traduction littérale de leurs équivalents en langue espagnole.

### 2.1.2. Les effets de proximité linguistique

Toutefois, le seul rapport de langue source à langue cible qu'entretiennent le français et l'espagnol n'est pas suffisant pour contextualiser et interpréter les erreurs dans l'encodage de collocations. En effet, ces deux langues présentent un certain niveau de proximité linguistique qui influe dans la compétence de production en français langue étrangère (désormais FLE) des apprenants hispanophones. L'espagnol et le français sont deux langues qui sont proches et lointaines à la fois, elles entretiennent un rapport de différences et de ressemblances qui se manifeste à différents niveaux du système linguistique et de manière variable selon la langue source des apprenants impliqués dans le processus d'apprentissage : « Du point de vue phonétique, le français est donc une langue lointaine pour le locuteur espagnol, mais pas du point de vue grammatical. Pour le locuteur français, l'espagnol est une langue voisine à tous les niveaux » (Courty, 2003 : 28).

Pour systématiser ce rapport de différences et de ressemblances, Eloy (2004) propose une catégorisation de la proximité des langues sur six niveaux parmi lesquels la catégorie D que nous adopterons aux cas du français et de l'espagnol : « proximité-parenté moyenne : parenté avérée et reconnaissable (surtout à l'écrit) aux lettrés, l'individuation n'est plus discutée depuis longtemps, intercompréhension nulle ou faible à l'oral et à l'écrit (sauf lettrés) » (Eloy, 2004 : 398). En effet, la proximité linguistique entre le français et l'espagnol se traduit donc par une ambivalence entre des similitudes et des dissimilitudes des systèmes linguistiques aux niveaux phonologique, syntaxique, morphologique et lexical. C'est ce dernier niveau qui constitue l'objet de notre recherche, et à l'intérieur de la compétence lexicale des apprenants hispanophones de FLE, plus spécifiquement, la compétence de combinatoire lexicale : « enrichir et élargir son vocabulaire ne veut pas dire seulement apprendre des mots nouveaux ; cela implique également apprendre des mots familiers dans des combinaisons nouvelles » (Binon & Verlinde, 2003 : 32). Nous utiliserons comme étude de cas la capacité des apprenants à produire des unités phraséologiques et plus particulièrement des collocations du type *verbe + nom* et *nom + de + nom*.

Par ailleurs et dans le cadre de la didactique du FLE en contexte hispanophone, nous partageons l'idée que la prise en compte de la proximité linguistique entre le français et l'espagnol et de son rôle dans le processus d'acquisition représentent un enjeu. D'une part, en facilitant la communication (Eloy, 2004), et d'autre part, en pouvant « constituer un puissant levier pour l'apprentissage dans la mesure où elle aide au repérage des analogies » (Dabène, 2002 : 16). Prendre en considération la proximité linguistique entre les deux langues permet ainsi à l'enseignant de se consacrer sur ce qui représente un véritable défi en langue cible pour l'apprenant et de s'appuyer sur le potentiel cognitif développé en langue source. Si la proximité linguistique entre le français, la langue cible, et l'espagnol, la langue source, peut représenter une porte d'entrée et des stratégies pour l'enseignement/apprentissage du FLE, elle peut également être à l'origine d'erreurs répétées. C'est en passant au préalable par l'espagnol dans la production d'énoncés en français que l'apprenant s'expose à des phénomènes d'interférences de la langue source sur la langue cible.

Debyser (1970) a établi trois types d'interférences : premièrement en psychologie, lorsque les interférences représentent une contamination de comportements ; deuxièmement en linguistique, lorsque les interférences sont dues à des accidents de bilinguisme causés par le contact entre les langues ; et troisièmement en didactique des

langues vivantes, lorsque les interférences correspondent à un type particulier d'erreurs commises par un apprenant de LE sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Dans le cadre de cette étude, c'est sur ce dernier et troisième type d'interférences que nous nous centrons : « Interference is the use of elements from one language while speaking or writing another » (Mackey, 1965 : 239), c'est-à-dire l'effet d'influence du système linguistique de l'espagnol sur l'apprentissage et notamment sur la production en FLE. Ces interférences étant présentes au niveau lexical en tant que similitudes et dissimilitudes : les calques, les faux-amis, les unités phraséologiques, etc. ; ainsi que dans la grammaire : l'emploi des temps verbaux, les pronoms personnels, les pronoms relatifs, les verbes pronominaux, etc.

Dans le but de pallier les problèmes associés aux interférences entre le système linguistique de la langue source et le système linguistique de la langue cible, c'est une approche contrastive qui est proposée dans cet article.

L'analyse contrastive s'occupe aussi des interférences, ces erreurs qui s'expliquent par la transposition des structures de L1 dans la production de messages en L2. L'apprenant d'une langue étrangère dispose en effet d'éléments qui font écran entre ce qu'il veut exprimer et les moyens dont il dispose à cet effet. En isolant les zones d'une L2 les plus difficilement acquises par un locuteur de L1, l'enseignant a la possibilité d'organiser le matériel didactique en fonction des erreurs générales observées dans les performances des apprenants. (Jamet, 2005 : 99)

Une telle approche vise, antérieurement, à comprendre l'origine des erreurs commises par les apprenants, et postérieurement, à proposer des contenus et des remédiations adaptés au profil des apprenants hispanophones.

## 2.2. Phraséologie et didactique du FLE

Nous prendrons comme étude de cas de la proximité linguistique entre l'espagnol et le français et de son impact pour l'apprentissage du FLE : la *phraséologie* et plus particulièrement les *collocations*. En linguistique la phraséologie est l'étude des séquences polylexicales totalement ou partiellement figées (Legallois & Tutin, 2013). La phraséologie se compose ainsi de *phraséologismes* ou d'*unités phraséologiques*, expressions génériques pour désigner les séquences dont les unités lexicales présentent des degrés de figement (Mejri, 2005), c'est-à-dire des blocages aux niveaux syntaxique (ex. *tomber dans les pommes* – *tomber dans les poires*\*) et/ou morphologique (ex. *pisser dans un violon* – *pisser dans les violons*\*) et/ou sémantique (ex. *poser un lapin* : ne pas se présenter à un rendez-vous) et/ou encore pragmatique (ex. *Défense d'entrer* : à l'entrée de propriétés, d'établissements). Le figement des séquences polylexicales s'apparentent ainsi à un continuum allant des séquences totalement figées : expressions figées, proverbes, pragmatèmes, etc. ; aux séquences semi-figées : les collocations.

L'une des difficultés auxquelles se confrontent les phraséologues est la terminologie à employer puisque la phraséologie se caractérise par un flou terminologique (Bolly, 2010). En effet, selon les applications (en lexicologie, en littérature, en linguistique, etc.) les appellations se multiplient et les critères définitoires évoluent. Les séquences du type *tomber dans les pommes*, *pisser dans un violon*, *poser un lapin* peuvent ainsi être désignées de séquences figées, d'expressions figées mais aussi d'idiomes, d'expressions idiomatiques ou encore d'expressions imagées, d'expressions toutes faites, etc. Toutefois, ce ne sont pas les expressions les plus figées qui représentent un véritable obstacle pour la description mais les séquences semi-figées qui constituent un spectre de séquences polylexicales fluctuant entre liberté et figement de ses composantes. Pour ces dernières

la tendance s'inverse : le terme de *collocations* est particulièrement employé mais les séquences à faire figurer dans cette catégorie suscitent de vives discussions.

Dans le cadre de cette étude, nous considérons les collocations en tant que séquences formées d'unités lexicales se combinant de manière préférentielle et présentant des affinités (Tutin & Grossmann, 2002 ; Hausmann & Blumenthal, 2006). La maîtrise des collocations en LE, dans notre cas en langue française, représente une véritable compétence grâce à laquelle l'apprenant est capable de produire des séquences dont les unités lexicales s'associent sous le poids de restrictions syntaxico-sémantiques ou par des liens plus arbitraires ayant trait aux usages de la communauté linguistique et à l'idiomaticité du système linguistique (Binon & Verlinde, 2003). L'analyse des collocations et leur description auront donc pour objectif de cerner les phénomènes d'affinité et de restriction à l'œuvre dans l'association de mot-bases avec certains cooccurrents afin d'en faciliter l'enseignement/apprentissage.

### **3. Étude de cas : la production de collocations dans les écrits d'apprenants universitaires hispanophones**

#### **3.1. Corpus et publics d'apprenants**

Notre corpus porte simultanément sur deux publics : les étudiants inscrits en licence de Traduction et d'Interprétation (*Grado en Traducción e Interpretación*) et les étudiants inscrits en licence d'Études Françaises (*Grado en Estudios Franceses*) de l'Université de Grenade. Parmi les 4 années que constituent ces licences, les 3 premières années de formation sont représentées au travers des matières : Langue Française C5 (*Lengua Francesa C nivel 5*) dispensée en 3<sup>e</sup> année de Traduction et d'Interprétation ; Langue Française 3 (*Lengua Francesa III B2*) et Stratégies de Communication en Langue Française (*Estrategias de Comunicación en Lengua Francesa*) dispensées respectivement en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année d'Études Françaises<sup>2</sup>. Les étudiants ayant suivi ces matières au cours de l'année universitaire 2019-2020 présentent des similitudes puisque ce sont des apprenants hispanophones de langue maternelle espagnole et de niveau B2<sup>3</sup>. Nos données de corpus se composent de productions écrites réalisées dans le cadre de l'évaluation formative des matières mentionnées précédemment. Pour la réalisation de ces tâches de production écrite les étudiants ont bénéficié d'un délai d'une semaine et ont pu consulter l'ensemble des outils grammaticaux et lexicaux en ligne ou papier à leur disposition. Respectant une approche actionnelle de l'enseignement du FLE, ces tâches ont eu pour objectif de faire réemployer les aspects linguistiques, grammaticaux et communicatifs découverts et travaillés tout au long des séquences didactiques. Les productions écrites compilées au sein du corpus se composent ainsi de textes argumentatifs rédigés autour de trois problématiques : le mouvement des gilets jaunes, le système universitaire en France et en Espagne ainsi que les scandales alimentaires.

---

<sup>2</sup> Mener des études sur corpus à une échelle plus large (licences dans leur entièreté, l'ensemble des matières de langue française, etc.) est un des axes de recherche que contemple le Département de Français de l'Université de Grenade.

<sup>3</sup> Nous englobons à l'intérieur du niveau B2, autant les étudiants B2+/B2.2 s'approchant du niveau C1, notamment les étudiants de Langue Française C5, que ceux débutant au niveau B2-/B2.1.

Le corpus (cf. annexe 1)<sup>4</sup> regroupe l'ensemble des collocations erronées produites par le public d'apprenants, chacune accompagnée de son contexte linguistique. Ce dernier permettant en effet de mesurer le niveau d'incompréhension sémantique généré par l'erreur d'encodage et de procéder aux différents tests de substitution afin d'indiquer l'équivalent collocationnel attendu en langue cible. Chaque énoncé est également accompagné de trois niveaux d'analyse : (i) les composantes de la collocation erronée, (ii) les composantes de la collocation équivalente en langue source et (iii) les composantes de la collocation attendue en langue cible. Ces trois niveaux révélant le processus de traduction à l'origine des erreurs dans la production de collocations en langue française : collocation en langue source (ii) → interlangue (i) → collocation en langue cible (iii).

### 3.2. Analyses linguistiques

Pour les besoins de cette étude, nous avons exploité un échantillon de 36 énoncés présentant des erreurs dans l'encodage de collocations en langue française. Nous n'analyserons pas les 36 occurrences dans le cadre de cette étude mais nous nous concentrerons sur 6 exemples :

- (1) *fausse alarme\** ;
- (2) *relation de sang\** ;
- (3) *salaire haut\** ;
- (4) *augmenter une note\** ;
- (5) *faire une investigation\** ;
- (6) *faire une mobilisation\**.

Permettant d'illustrer les différentes difficultés auxquelles se confronte un apprenant hispanophone lors de la production de collocations en français : l'influence de la langue source sur la langue cible (*fausse alarme\**, *relation de sang\**, *salaire haut\**, *augmenter une note\**), l'appropriation sémantique du collocatif avec la base (*améliorer une note*, *mener une investigation*), la restriction syntaxico-sémantique du collocatif avec la base (*fausse alerte*, *lien de sang*, *haut salaire*), l'ambiguïté sémantique générée par l'association de certaines unités lexicales (*salaire attractif*, *améliorer une note*, *faire une mobilisation\**).

Dans les exemples (1) et (2) les erreurs dans l'encodage des collocations peuvent être directement imputées au filtre de la langue source. Là où sont attendues les collocations : *fausse alerte* et *lien de sang* figurent les séquences : *fausse alarme\** et *relation de sang\** qui constituent des traductions littérales de *falsa alarma* et *relación de sangre*. Du point de vue du récepteur, en (2) l'emploi de *relation de sang* au lieu de *lien de sang* ne représente pas un véritable obstacle pour la compréhension, car d'une part, *relation* et *lien* ont en commun le sème d'union « 3 Ce qui unit des personnes. → liaison, relation. *Lien de parenté, de famille.* » (*Le Robert*), et d'autre part car *relation* et *lien* fonctionnent comme des synonymes « III relation, liaison, accointance » (*Le Robert*). C'est ici que réside toute la difficulté des collocations pour l'apprenant de LE : en fonction du mot-base et du message qu'il veut transmettre, le collocatif lui est d'une certaine manière imposé.

Il y a collocation, lorsque, voulant « produire » une suite de deux expressions, le choix d'une des expressions n'est pas libre, mais imposé par l'autre. Pour lexicaliser le sens d 'intense' en

---

<sup>4</sup> Figure dans l'Annexe 1. Corpus d'analyse la liste complète des collocations erronées extraites des productions écrites des apprenants.

cooccurrence avec *peur*, le locuteur choisira *bleue*. La cooccurrence n'est pas libre mais restreinte. (Tutin & Grossmann, 2002 : 11)

Il est possible d'inverser le problème : l'apprenant d'espagnol langue étrangère qui traduirait littéralement la collocation française *lien de sang* produirait la séquence *vínculo de sangre\** qui ne correspond pas non plus à l'usage fait par les locuteurs hispanophones. C'est en comparant les collocations de deux langues différentes que l'on prend conscience du caractère arbitraire qui unit la base à son collocatif : bien que partageant le(s) même(s) sème(s) tous les collocatifs ne peuvent se substituer. De la même manière en (1) *alerte* et *alarme* partagent le sème de danger « Signal prévenant d'un danger et appelant à prendre toutes mesures de sécurité utiles. Donner l'alerte. → alarme. » (*Le Robert*) et sont présentés comme synonymes « alarme, avertissement, notification, signal » (*Le Robert*). Cependant, pour exprimer un même signifié : « signal donné pour un danger qui n'était pas réel » (*Le Larousse*), associé à l'adjectif *faux* l'espagnol emploiera la base *alarma* (= *alarme*) alors que le français utilisera la base *alerte*. On voit donc dans cet exemple (1) que la base peut également être au cœur des erreurs dans l'encodage d'une collocation. On en déduit que l'encodage d'une collocation en langue cible – une collocation procédant de phénomènes d'idiomaticité et d'arbitrarité – se verra fortement influencer par le système linguistique de la langue source et les représentations qui y circulent (Mejri, 2011). Cette influence se faisant sentir d'autant plus au début de l'apprentissage, lorsque les connaissances lexicales en LE restent réduites, puis tout au long de l'apprentissage, lorsque la collocation en langue cible ne fait pas partie des connaissances lexicales de l'apprenant.

Dans l'exemple (3), deux collocations peuvent être attendues en lieu et place de *salaires haut\** : *haut salaire* ou *salaires élevés*. Dans cette situation deux postures peuvent être adoptées par l'enseignant pour pallier l'erreur commise par l'apprenant : se concentrer sur la place de l'adjectif et/ou indiquer l'adjectif postposé approprié en langue cible pour exprimer un signifié similaire à celui de *haut*. En effet du point de vue linguistique deux types de contraintes sont en jeu au sein de la combinaison *salaires haut\** : une contrainte syntaxique et une contrainte sémantique. Au niveau syntaxique, le collocatif adjectival *haut* associé à la base nominale *salaires* se doit d'être antéposé : *haut salaires*. En grammaire du FLE cette obligation peut facilement être contextualisée et expliquée en la rattachant à la place des adjectifs en français : on place avant le nom « les adjectifs d'une ou deux syllabes employés fréquemment (petit, grand, bon, mauvais, beau, joli, court, long, autre, nouveau, jeune, vieux, haut, gentil, gros, faux) » (Callet, 2013 : 22)<sup>5</sup>. Au niveau sémantique, le signifié exprimé par le collocatif *haut* est celui de *supérieur à la moyenne*. Si l'on consulte les dictionnaires *Le Robert* et le *TLFi*, postposée à la base *salaires*, une seule alternative s'offre au locuteur pour exprimer le même signifié : l'adjectif *élevés* (*salaires élevés*). Si l'on souhaite aller plus loin en analysant l'ensemble de la combinatoire lexicale autour du mot-base *salaires* (346 143 occurrences dans le corpus interrogé) les résultats sont les suivants<sup>6</sup> :

---

<sup>5</sup> Nous n'aborderons pas ici les limites de cette règle pour traiter la place des adjectifs en français.

<sup>6</sup> Les résultats ont été obtenus grâce au logiciel d'analyse de corpus en ligne *SketchEngine*. Ce logiciel a pour corpus de référence en français French Web 2017 qui renferme plus de 5 milliards de mots. L'outil WORD SKETCH permet, sous forme de catégories (*verbs with "[lexème saisi]" as object, modifiers of "[lexème saisi]"*, etc.), d'établir la liste des cooccurents du lexème saisi par l'utilisateur.

gros, haut	← salaire →	mirobolant, élevé, attractif, confortable, exorbitant, motivant, famaneux, conséquent, astronomique, généreux, énorme, mirifique
------------	-------------	--

Tableau 1. Combinatoire lexicale du substantif *salaire* (résultats : *SketchEngine*).

Méthodologie : parmi les 97 adjectifs apparaissant en tant que modificateurs du substantif *salaire* et en excluant tous les adjectifs ayant un signifié neutre (n'exprimant pas l'intensité ex. *salaire brut, salaire mensuel, salaire net, salaire fixe*, etc.), ou un signifié d'infériorité (exprimant une intensité négative ex. *bas salaire, maigre salaire, salaire misérable, salaire modeste*, etc.), ou une structure syntaxique différente (ex. *supérieur* + préposition *à*) : 12 adjectifs postposés et 2 adjectifs antéposés ayant un signifié de supériorité, tel que *haut*, ont été relevés. En ce qui concerne la fréquence d'emploi de ces adjectifs dans le corpus : en antéposition *gros* présente 1224 occurrences et *haut* 1129 occurrences, en postposition et en ne mentionnant que les deux occurrences les plus récurrentes dans le corpus : *mirobolant* présente 367 occurrences et *élevé* 253 occurrences.

Deux remarques s'imposent face à ces résultats : premièrement, l'usage montre que l'adjectif sera de manière préférentielle antéposé au substantif *salaire*, et deuxièmement, qu'en antéposition deux adjectifs seulement partagent le signifié : supérieur à la moyenne. Autrement dit, les collocations *gros salaire* et *haut salaire* sont soumises à un phénomène de restriction syntactico-sémantique. Au contraire, en postposition les adjectifs associés au substantif *salaire* jouissent d'une plus grande liberté combinatoire avec 12 combinaisons possibles. Toutefois, si l'on se concentre uniquement sur les aspects sémantiques, l'adjectif le plus récurrent *mirobolant* mais également *exorbitant, famaneux, astronomique, énorme* ou encore *mirifique* renferment des sèmes d'intensité : *très, trop, bien plus*, que l'adjectif *haut* n'inclue pas. Quant aux adjectifs *attractif, confortable* ou *motivant*, là encore les signifiés ne sont pas équivalents à celui de l'adjectif *haut* puisqu'ils renferment des sèmes de bien-être pour *confortable* et d'envie pour *attractif* et *motivant*. Autrement dit, si syntaxiquement les adjectifs postposés peuvent se substituer pour former de nouvelles collocations autour de la base *salaire*, sémantiquement, les candidats à la substitution de l'adjectif *haut* ne sont pas en tous points conformes au signifié de ce dernier. A ces restrictions syntactico-sémantiques, qui d'ores et déjà présentent une certaine difficulté en production, s'ajoute pour l'apprenant de LE le filtre de sa langue de référence. Dans le cas de *salaire haut\**, l'erreur dans l'encodage de cette collocation s'explique par l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible : la collocation française *haut salaire* a en effet pour équivalent espagnol *sueldo alto*. Enfin, employer *haut salaire* n'équivaut pas à l'emploi de *salaire attractif* notamment : le critère de référence est différent. D'un côté avec l'adjectif *haut*, la norme est celle de la moyenne, et d'un autre côté avec l'adjectif *attractif*, la norme est bien plus arbitraire et individuelle : qu'est-ce qu'un *salaire attractif* pour une personne sans emploi ? Pour un chef de service ? Pour un stagiaire ? Il y a de ce fait ambiguïté car l'interprétation de la collocation est incertaine et peut fluctuer selon l'(inter)locuteur, ses valeurs ou encore ses réalités socio-culturelles.

En (4) l'erreur dans l'encodage relève également de la traduction littérale de la collocation espagnole : *subir nota*, vers le français : *augmenter (dét.) note*. Toutefois pour cet exemple, il convient de s'attarder plus longuement sur la collocation en espagnol : *subir nota* se compose d'une base nominale *nota* (= *note*) possédant le même signifié en espagnol et en français : « appréciation chiffrée données selon un barème préalablement choisi » (*Le Robert*), « puntuación en un examen » (*Diccionario de la lengua española*) ; et d'un collocatif verbal *subir* qui en espagnol ne possède pas moins de 21 acceptions sémantiques distinctes. Le verbe *subir* est donc particulièrement productif en espagnol et



renferme de nombreux emplois figurés. L'exemple de la collocation *subir nota* illustre donc toute la difficulté que peut représenter une traduction littérale de la langue source vers la langue cible : le verbe *subir* peut se traduire de manière très différente selon le contexte. Même si l'équivalent français ne possède pas autant d'acceptions sémantiques, il peut s'agir des verbes *monter*, *augmenter*, *gravir*, *grimper* ou encore *mettre en ligne* :

- *monter* au sens de déplacement vers un lieu plus haut ex. *El repartidor **subió** por las escaleras.* → *Le livreur **est monté** par l'escalier.* ;
- *monter* au sens de se mettre dans un lieu plus haut ex. *Los pasajeros **subieron** al avión.* → *Les passagers **sont montés** dans l'avion.* ;
- *monter* au sens de gagner en hauteur ex. *¡**Sube** el volumen!* → ***Monte** le son !* ;
- *augmenter* ex. *Los precios **suben**.* → *Les prix **augmentent**.* ;
- *gravir* ex. *Los alpinistas **suben** al Everest.* → *Les alpinistes **gravissent** l'Everest.* ;
- *grimper* ex. *¡**Súbete** al auto!* → ***Grimpe** dans la voiture !* ;
- *mettre en ligne* ex. ***Subió** una nueva foto de perfil.* → *Il/elle a **mis en ligne** une nouvelle photo de profil.*

À l'intérieur de notre corpus et parmi toutes les traductions possible du verbe *subir* en français, les apprenants ont opté pour le signifiant le plus approprié : le verbe *augmenter*. Cependant aux associations signifiant(s)-signifié(s) propres à chaque système linguistique s'y ajoute l'idiomaticité, se manifestant au sein des collocations par l'arbitrarité des associations lexicales consacrées par l'usage et la communauté de locuteurs. Ainsi en français plutôt qu'*augmenter une note* il est plutôt d'usage d'*améliorer une note* :

(a) Une phase spécifique où les matières sont volontaires et où vous pouvez *augmenter votre note\**. → Une phase spécifique où les matières sont volontaires et où vous pouvez ***améliorer votre note.*** ;

(b) De cette phase il faut dire qu'elle est optionnelle et qu'elle sert à *augmenter la note\**. → De cette phase il faut dire qu'elle est optionnelle et qu'elle sert à ***améliorer votre note.***

Ainsi l'erreur dans l'encodage de la collocation *augmenter une note\** résulte de la méconnaissance du lien arbitraire existant entre la base *note* et le collocatif *améliorer*. On observe qu'à contexte linguistique égal ((a) et (b) dans le corpus), l'espagnol emploie le sème *augmenter* (*subir nota*) alors que le français emploie le sème *rendre meilleur* (*améliorer une note*). Cet aspect nous intéresse du fait de son *ambiguïté*, en français la focalisation n'est pas mise sur le résultat : les données chiffrées, à l'instar de l'espagnol, mais sur la manière d'y aboutir : l'implication à fournir.

Un apprenant peut donc recourir à différentes stratégies pour produire des séquences inconnues en langue cible : il peut traduire littéralement les unités lexicales composant une collocation de la langue source vers la langue cible comme en (1), (2), (3) et (4) ou bien encore il peut employer des unités lexicales vides, notamment les *verbes supports* tel que *faire* comme dans les exemples (5) et (6). Cette stratégie de compensation (Cuq, 2003) représente pour l'apprenant la garantie de fournir un énoncé compréhensible bien que le verbe employé ne soit pas spécifique ou le plus approprié à l'action. Le verbe support *faire* représente autant un ami qu'un ennemi de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ami au début de l'apprentissage car recouvrant un signifié large : *réaliser, effectuer une action* (*Le Robert*), il devient un ennemi aux niveaux avancés de l'apprentissage où il est exigé de l'apprenant qu'il sache utiliser un lexique étendu et précis : « Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche

peut apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. [...] Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire » (CECRL, 2001 : 88-89). Dans les combinaisons *faire une investigation\** et *faire une mobilisation\** : le verbe support *faire* ne fait qu'actualiser les prédicats nominaux *investigation* et *mobilisation* qui portent la charge sémantique de la combinaison, de telle sorte qu'il serait possible de supprimer le verbe support au profit des prédicats verbaux équivalents *investiguer* et *se mobiliser* :

(c) En plus, nous avons *fait une investigation\**. → En plus, nous avons *investigué* ;

(d) Un collectif de personnes *font une mobilisation\**. → Un collectif de personnes *se mobilise*.

En (5) l'erreur dans l'encodage de la collocation relève de l'inadéquation du collocatif *faire* avec la base *investigation* : en français il est en effet d'usage de *mener une investigation*. Le collocatif *mener* associé à la base *investigation* relève ici d'un phénomène d'appropriation sémantique des unités lexicales – constitutive des collocations – puisque c'est le verbe *mener*, et non pas les verbes *faire*, *effectuer* ou encore *réaliser* sémantiquement substituables, qui est consacré par l'usage : « *Mener une investigation, faire des recherches*. → enquêter. » (*Le Robert*). Il est intéressant de voir, qu'à l'inverse, l'association du verbe *faire* au substantif *enquête* – synonyme d'*investigation* – constitue quant à elle une collocation de la langue française : « *Faire, conduire une enquête*. » (*Le Robert*). Dans cet exemple (5), l'erreur dans l'encodage a trait à la méconnaissance du lien arbitraire existant entre la base de la collocation et son collocatif. En (6) on ne peut pas parler d'erreur de production à proprement dit puisque la collocation *faire une mobilisation* est correcte tant du point de vue syntaxique, morphologique que sémantique, ce qui interpelle ici c'est l'ambiguïté générée par l'emploi de *faire une mobilisation* dans le cadre de la production écrite (d) rédigée autour du thème du mouvement des gilets jaunes. Sémantiquement *une mobilisation* est le « fait d'être mis ou de se mettre en mouvement en vue d'une action concertée » (*TLFi*), appliqué aux gilets jaunes, l'emploi de *mobilisation* occulte le caractère revendicatif de ce mouvement au contraire du substantif *manifestation* : « rassemblement de personnes, dans un lieu public ou sur la voie publique, dans le but de faire connaître, de défendre une opinion » (*TLFi*). Il y a ambiguïté car *mobilisation* et *manifestation* ne renvoient pas exactement à la même réalité, la collocation appropriée au contexte étant : *faire une manifestation*.

Pour résumer un apprenant est soumis à deux obstacles majeurs lors de la production d'énoncés en LE : premièrement, le filtre de la langue source qui influence tous les niveaux de l'apprentissage d'un nouveau système linguistique par l'effet de calque (la phonétique, la grammaire, la syntaxe, etc.) et notamment la production de collocations ; et deuxièmement, les contraintes linguistiques de la langue cible (les terminaisons, les accords, les temps verbaux, etc.) et notamment les phénomènes de restriction syntaxico-sémantique et d'appropriation lexico-sémantique. Par ailleurs le passage langue cible ↔ langue source, que ce soit en production ou en compréhension, peut générer des ambiguïtés sémantiques et donc interprétatives des collocations qui s'expliquent par le caractère idiomatique et arbitraire des liens qui unissent les bases à leur(s) collocatif(s).

#### **4. Perspectives didactiques : le Dictionnaire en ligne des difficultés du français pour Hispanophones**

La maîtrise de la phraséologie a depuis toujours constitué une préoccupation pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, depuis Charles Bally dans les

années 1900 (Bally, 1951 ; Bally, 1983) jusqu'à l'établissement d'une discipline dédiée : la *phraséodidactique* ou didactique de la phraséologie (González-Rey, 2002). Si l'on reprend l'idée de continuum sur lequel se situent les unités phraséologiques, les unités situées sur l'axe du figement total ne sont pas celles qui représentent le plus de difficultés. En effet, les locutions (*cordon-bleu, pomme de terre, ...*), les expressions figées (*manger les pissenlits par la racine, casser sa pipe, ...*) ou encore les proverbes (*pierre qui roule n'amasse pas mousse, qui veut voyager loin ménage sa monture, ...*) (Gross, 1996), d'une part, jouissent d'un certain traitement lexical dans les dictionnaires généraux ou spécialisés ainsi que dans les sites en ligne et manuels d'enseignement (Gerber & Luste-Chaâ, 2013 ; Charneau, 2020), d'autre part du fait de leur figement, n'acceptent aucune modification<sup>7</sup> et en cela figurent et s'apprennent en blocs. Les unités semi-figées à l'inverse sont celles qui représentent une épreuve pour leur traitement lexicographique ainsi que leur apprentissage. Comme démontré dans les analyses linguistiques, les collocations sont régies par des phénomènes d'affinité et de restriction entre lexique, syntaxe et sémantique consacrés par l'usage qui est fait d'un système linguistique par une communauté de locuteurs : une même réalité (ex. *prendre garde à quelque chose*) pouvant être exprimée à l'aide de signifiés différents selon les langues (esp.: *tener cuidado*, fr.: *faire attention*, ang.: *be careful*, etc.) et sans logique apparente sinon celle de l'idiomaticité inhérente aux langues naturelles. Dans une perspective d'acquisition des collocations, l'apprenant doit donc être familier avec les phénomènes de restriction et d'arbitrarité des associations lexicales.

Les étudiants constituant le contexte de cette étude, mais cela pourrait se vérifier à plus grande échelle, se laissent facilement attirer par l'apparente similarité du lexique et de la syntaxe entre l'espagnol et le français, en produisant des traductions littérales d'énoncés en la langue cible vers la langue source. L'une des conséquences étant donc l'association d'unités lexicales qui, bien qu'elles n'empêchent pas la compréhension du message, présentent un écart avec les associations lexicales qui seraient produites par un locuteur natif en lieu et place de celles produites par le locuteur hispanophone. La capacité à produire un discours qui ne soit pas seulement compréhensible mais également approprié et le plus proche possible des procédés stylistiques et idiomatiques d'un locuteur natif est importante du point de vue communicatif et plus encore aux niveaux avancés B2-C1, les collocations formant partie intégrante de cette compétence.

Dans le domaine du FLE, l'élaboration d'outils pédagogiques vise l'universalité (manuels, méthodes, grammaires, dictionnaires, ...), c'est-à-dire cible des publics les plus larges possibles sans prendre en considération leurs spécificités et notamment la langue maternelle des apprenants. Il est souvent question en didactique d'adaptation au contexte, en référence aux caractéristiques culturelles des groupes d'apprenants (Courtilon, 2003). Dans cet article, nous avons voulu montrer l'intérêt d'adapter son enseignement en prenant en compte les caractéristiques linguistiques de la langue source de l'apprenant et comment elles influent lors de l'apprentissage de la langue cible. Pour ce faire, le *Dictionnaire en ligne des Difficultés du Français pour Hispanophones* (désormais *DDFH*) élaboré par le groupe de recherche GReC-Espagne<sup>8</sup>, à contre-courant de la méthode universelle, souhaite au contraire fournir un instrument capable d'apporter des réponses et des aides adaptées et spécifiques aux difficultés rencontrées par les hispanophones lors de l'apprentissage du FLE, et cela grâce à des contenus élaborés par

---

<sup>7</sup> Nous n'entrerons pas ici dans le détail des expressions figées pouvant accepter des transformations à la voix passive, de nombre, etc.

<sup>8</sup> Actuellement le groupe de recherche travaille à l'élaboration de la page Web devant héberger le *DDFH*.

des professionnels en didactique du FLE. La prise en compte des ressemblances et des différences entre la langue source et la langue cible étant au cœur du projet. En effet le groupe de recherche GreC-Espagne<sup>9</sup>, en suivant les lignes générales du réseau international Grammaires et contextualisation<sup>10</sup>, adopte une démarche simultanément comparative et contextualisée permettant de sélectionner puis de décrire les phénomènes d'interaction morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique et énonciative entre l'espagnol et le français.

La contextualisation, selon Beacco (2010, 2014), peut être considérée en tant qu'une étape intermédiaire dans tout le processus d'adaptation d'un objet grammatical dans une situation d'enseignement/apprentissage. Selon le groupe de recherche DILTEC, deux modalités peuvent être proposées :

Par *contextualisation* (1), on entendra d'abord des variations (ou écarts) par rapport à une description vulgarisée transposant (ou non) des savoirs savants (ceux de sciences du langage et de la linguistique française/du français) ou véhiculant une description ordinaire moyenne (dite *grammaire ordinaire* ou *description de référence*) légitimée par les traditions de l'enseignement en France et dans les pays francophones [...] Par *contextualisation* (2), on entendra aussi, en un sens plus large, toutes les autres formes de variation du discours moyen de la grammaire française du français en un contexte donné : celles-ci peuvent être soit de pures créations (individuelles), et alors ne rien devoir au contexte en tant que tel, soit constituer des adaptations (c'est ce terme générique qu'il faudrait alors adopter) à ce contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace. (DILTEC, 2011 : 4-5).

La *contextualisation* constitue ainsi l'adaptation particulière et précise des connaissances enseignées pour un public d'apprenants. Dans le cadre des travaux du groupe GreC-Espagne, le *DDFH* propose de ce fait d'identifier, de décrire et d'analyser les éventuelles difficultés propres au public hispanophone. Le *DDFH* se compose ainsi de descriptions linguistiques et pragmatiques développées à l'intérieur d'entrées lexicales, morphologiques et syntaxiques offrant un panorama complet du système linguistique du français et se focalisant sur ses spécificités par rapport à l'espagnol. En parallèle des différences structurales entre le français et l'espagnol, les rubriques offrent systématiquement des exemples en contexte et traduits dans les deux langues, les variations pouvant survenir selon le registre de langue et/ou la forme écrite ou orale ainsi que des *remédiations* dont le but est d'offrir des moyens mnémotechniques et des astuces les plus simples et les plus intuitives possibles pour le réemploi des outils grammaticaux et lexicaux du français. La partie sur les remédiations offre une certaine plus-value aux apprenants en comparaison avec les autres outils pédagogiques à leur disposition. D'une part, car les auteurs, professeurs de FLE auprès de publics hispanophones, se nourrissent de leurs expériences pour leur élaboration. D'autre part, car elles sont centrées sur les spécificités propres aux apprenants hispanophones et aux difficultés rencontrées lors de leur formation universitaire.

---

<sup>9</sup> L'information présentée dans la suite du développement est extraite du document interne de travail du réseau et du groupe de recherche GreC-Espagne :

[https://filologiafrancesa.ugr.es/pages/grupo\\_investigacion/grec/presentacion](https://filologiafrancesa.ugr.es/pages/grupo_investigacion/grec/presentacion).

<sup>10</sup> L'axe de recherche « GRAC - Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du FLE et du FLS » (<https://bop.fipf.org/grac-a1a2/>) et actuellement « Grammaires et Contextualisation » (<https://methodal.net/Reseau-Grammaires-et-contextualisation>), a été initié en 2011 par J.-Cl. Beacco et C. Weber au sein de l'unité de recherche EA 2288 « Didactiques des langues, des textes et des cultures (DILTEC) » et de l'école doctorale ED 268 (dir. C. WEBER) « Langage et langues : description, théorisation, transmission », actuellement ED 622 « Sciences du langage de l'Université Paris III - Sorbonne nouvelle ».

Dans cette lignée, le groupe GreC-Espagne a ainsi dédié dans son *DDFH* une place aux séquences polylexicales et aux unités phraséologiques du français :

- 1.1. Les mots-phrases
  - 1.1.1. Les mots-phrases
  - 1.1.2. Les collocations
- 1.2. Les expressions idiomatiques
  - 1.2.1. Les comparaisons: *être têtu comme un âne ; fidèle comme un chien ; muet comme une carpe ; malin comme un singe ; bavard comme une pie ; doux comme un agneau* etc.
  - 1.2.2. Les couleurs: *avoir une peur bleue ; être dans une colère noire ; avoir les idées noires ; passer une nuit blanche ; rire jaune (sans en avoir envie)* etc.
  - 1.2.3. Les nationalités
- 1.3. Les hispanismes
- 1.4. Les constructions verbales
  - 1.4.1. *Demander quelque chose à quelqu'un ; dire quelque chose à quelqu'un ; voir quelqu'un ou quelque chose ; décider de faire quelque chose ; obliger quelqu'un à faire quelque chose ; parler à quelqu'un ; penser à quelqu'un...*

Figure 1. Extrait de la structure du *Dictionnaire en ligne des difficultés du français pour Hispanophones*.

Dans les différentes rubriques, les auteurs présentent les aspects linguistiques les plus difficiles pour le public hispanophone en se centrant précisément sur les écarts entre les deux langues et en proposant les explications les plus adaptées et en mesure de répondre aux attentes d'un tel public. Pour ne citer que quelques exemples, le *DDFH* propose des entrées pour les collocations : (i) (langue source) *Hacer una pregunta* - (interlangue) *Faire une question* - (langue cible) *Poser une question* ; (ii) (langue source) *Dar un paseo* - (interlangue) *Donner une promenade* - (langue cible) *Faire une promenade*. Il est à souligner que les remédiations proposées dans ce cadre visent le développement chez l'apprenant d'une attitude réflexive sur les phénomènes collocatifs. Celui-ci devant être capable de se rendre compte du caractère préconstruit de ces séquences, en langue source et en langue cible, et de leur intérêt pour le développement de la compétence lexicale.

## 5. Conclusion

Bien que le français et l'espagnol présentent un niveau de parenté lexical indéniable, c'est au niveau de la combinatoire, c'est-à-dire dans l'association des unités lexicales, que les difficultés des apprenants hispanophones se font sentir. Parmi ces associations lexicales : les collocations, des combinaisons de mots s'associant de manière préférentielle.

Les analyses basées sur un corpus d'écrits d'apprenants hispanophones ont permis de montrer les difficultés intrinsèques et extrinsèques qui se posent lors de la production de collocations en FLE. De manière intrinsèque, les collocations sont régies par des phénomènes de restrictions syntaxico-sémantiques et d'affinités lexico-sémantiques qui sont à l'origine de leur caractère, a priori, idiomatique. De manière extrinsèque, la production de collocations est particulièrement sujette à la traduction littérale de la langue source vers la langue cible, de par une apparente liberté combinatoire des composantes de la collocation et une proximité linguistique avérée entre le français et l'espagnol. Les erreurs dans l'encodage des collocations pouvant générer un certain niveau d'ambiguïté sémantique et un défaut de cohésion dans la communication écrite.

Finally, face to these problematic issues, the *DDFH* proposes a contrastive and reflexive grammar that takes into account contextualization as well as the cognitive potential of learners in the source language to explain the specificities of the linguistic system in the target language, notably the phrasological units.

## 6. Références

- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française : volume I*. (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Klincksieck.
- Bally, C. (1983). *Traité de stylistique française : volume II*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Klincksieck.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, 181, 3-17. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>
- Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, 33, 31-36. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1577>.
- Bolly, C. (2010). Flou phraséologique, quasi-grammaticalisation et pseudo marqueurs de discours : un no man's land entre syntaxe et discours ?. *Linx*, 62/63, 11-38. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1356>.
- Callet, S. (2013). *Répertoire des difficultés du français : Vérifier, comprendre, appliquer*. Grenoble : PUG FLE.
- Charneau, C. (2020). Le traitement des collocations en ligne : étude quantitative et qualitative. Sous la direction de Meneses-Lerín, L., Molina Romero, M. C. & Montes Villar, L. (coords.) *Analyser, écrire, traduire et enseigner les langues à l'ère du numérique* (65-83). Grenade : Comares.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16. En ligne URL : [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-2/Baby2\\_02Dabene.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02Dabene.pdf)
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>
- Dico en ligne Le Robert*. Consulté le 10 janvier, 2022. En ligne URL :

<https://dictionnaire.lerobert.com/>

DILTEC. (2011). *Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde*. En ligne URL : <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>.

Eloy, J.-M. (2004). Langues proches : que signifie de les enseigner ?. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 136, 393-402. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.136.0393>.

Gerber, N. & Luste-Chaâ, O. (2013). Traitement du figement dans les manuels d'enseignement / apprentissage de FLE pour adultes. *Pratiques*, 159/160, 228-246.

González-Rey, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys .

Hausmann, F. J. & Blumenthal, P. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*, 150, 3-13. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.150.0003>.

Jamet, C. (2005). Identification de problèmes et contrastivité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 95-113. DOI : <https://doi.org/10.3917/lse.38.0095>

Larousse. Consulté le 10 janvier, 2022. En ligne URL : <https://www.larousse.fr>.

Legallois, D. & Tutin, A. (2013). Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189, p. 3-25.

*Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Consulté le 10 janvier, 2022. En ligne URL : <http://atilf.atilf.fr>.

Mackey, W. F. (1965). Bilingual interference : its analysis and measurement. *Journal of communication*, 15/4, 239-249. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1965.tb01345.x>

Mejri, S. (2005). Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. *Linx*, 53, 183-196. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.283>.

Mejri, S. (2011). Phraséologie et traduction. *Équivalences*, 38/1-2, 111-133. DOI : <https://doi.org/10.3406/equiv.2011.1363>.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Consulté le 10 janvier, 2022. En ligne URL : <https://dle.rae.es>.

Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

*SketchEngine*. Consulté le 08 janvier, 2022. En ligne URL : <https://www.sketchengine.eu>.

Tutin, A. & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, 7-25. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.071.0007>.

## **7. Annexe**

Annexe 1. Corpus d'analyse



Annexe 1. Corpus d'analyse

	<b>Cotexte de production</b>	<b>Collocation en langue cible</b>	<b>Collocation erronée</b>	<b>Collocation en langue source</b>
1	Le <b>nombre de</b> chômeurs <b>monte</b> dans plusieurs pays d'Europe.	nombre de <substantif> <b>augmenter</b>	nombre de <substantif> <b>monter</b>	el número de <sustantivo> <b>subir</b>
2	Le <b>numéro de</b> discriminations <b>a augmenté</b> en seulement cinq ans.	<b>nombre</b> de <substantif> augmenter	<b>numéro</b> de <substantif> augmenter	<b>el número de</b> <sustantivo> subir
3	Finallement, je propose <b>un numéro</b> plus élevé <b>de femmes</b> candidates.	<b>nombre</b> de <substantif>	<b>numéro</b> de <substantif>	<b>el número de</b> <sustantivo>
4	Une phase spécifique où les matières sont volontaires et où vous pouvez <b>augmenter votre note</b> .	<b>améliorer</b> <déterminant> note	<b>augmenter</b> <déterminant> note	<b>subir</b> <determinante> nota
5	De cette phase il faut dire qu'elle est optionnelle et qu'elle sert à <b>augmenter la note</b> .	<b>améliorer</b> <déterminant> note	<b>augmenter</b> <déterminant> note	<b>subir</b> <determinante> nota
6	Vous pouvez <b>augmenter votre note</b> .	<b>améliorer</b> <déterminant> note	<b>augmenter</b> <déterminant> note	<b>subir</b> <determinante> nota
7	Je crois qu'on peut améliorer la <b>conscience sociale</b> .	conscience <b>collective</b>	conscience <b>sociale</b>	conciencia <b>social</b>
8	Mes parents <b>m'ont créé une pensée</b> très dure sur l'importance d'avoir une bonne alimentation.	<b>forger</b> <déterminant> pensée	<b>créer</b> <déterminant> pensée	<b>formar</b> <determinante> pensamiento
9	Vous travaillerez du lundi au vendredi, le <b>salaire sera très haut</b> .	salaire <b>élevé</b>	salaire <b>haut</b>	sueldo <b>alto</b>
10	<b>Ne doutez pas à nous contacter</b> .	ne pas <b>hésiter</b> à contacter	ne pas <b>douter</b> à contacter	no <b>dude</b> en contactar
11	Les camions de transport ont eu un problème avec les réfrigérateurs, ce qui <b>a causé des bactéries</b> dans les yaourts.	<b>provoquer</b> <déterminant> bactérie	<b>causer</b> <déterminant> bactérie	<b>causar</b> <determinante> bacterias
12	En plus, nous avons <b>commencé une procédure juridique</b> contre Fonterra.	<b>entamer/engager</b> <déterminant> procédure juridique	<b>commencer</b> <déterminant> procédure juridique	<b>iniciar</b> <determinante> proceso judicial
13	Nous avons décidé de rompre notre contrat avec Fonterra et de <b>commencer une procédure judiciaire</b> contre eux.	<b>entamer/engager</b> <déterminant> procédure judiciaire	<b>commencer</b> <déterminant> procédure judiciaire	<b>iniciar</b> <determinante> proceso judicial
14	En plus, nous avons <b>fait une investigation privée</b> .	<b>mener</b> <déterminant> investigation privée	<b>faire</b> <déterminant> investigation privée	<b>llevar a cabo</b> <determinante> investigación privada
15	Même si c'était une <b>fausse alarme</b> .	fausse <b>alerte</b>	fausse <b>alarme</b>	falsa <b>alarma</b>
16	Danone souhaite informer ses clients et partenaires commerciaux de <b>la plainte interposée contre</b> Fonterra.	<b>déposer/porter</b> <déterminant> plainte contre <substantif>	<b>interposer</b> <déterminant> plainte contre <substantif>	<b>interponer/presentar</b> <determinante> queja contra <sustantivo>
17	Cette entreprise continuera de <b>travailler fort</b> dans le domaine de la publicité.	travailler <b>dur</b>	travailler <b>fort</b>	trabajar <b>duro</b>
18	Même si cette affaire va nous coûter des <b>chiffres exorbitants</b> .	<b>dépense</b> exorbitante	<b>chiffre</b> exorbitant	<b>cifra</b> exorbitante
19	Après que l'ONG Foodwatch <b>ait élevé une alerte</b> concernant ces produits.	<b>lancer</b> <déterminant> alerte	<b>élever</b> <déterminant> alerte	<b>lanzar</b> <determinante> alarma

20	Un collectif de personnes <b>font une mobilisation</b> .	faire <déterminant> <b>manifestation</b>	faire <déterminant> <b>mobilisation</b>	hacer <déterminante> <b>manifestación</b>
21	La vision de la famille est montrée d'un point de vue sentimental et affectif et non par <b>relation de sang</b> .	<b>lien</b> de sang	<b>relation</b> de sang	<b>relación</b> de sangre
22	Des gens qui ont beaucoup de difficultés économiques et qui ne peuvent pas <b>maintenir</b> leurs enfants.	<b>entretenir/subvenir aux besoins de</b> <substantif:personne>	<b>maintenir</b> <substantif:personne>	<b>mantener a</b> <sustantivo.persona>
23	Le mouvement <b>a son origine</b> dans les réseaux sociaux.	<b>trouver</b> <déterminant> origine	<b>avoir</b> <déterminant> origine	<b>tener</b> <déterminante> origen
24	Les gilets jaunes continuent de <b>se prononcer sur les réseaux sociaux</b> .	<b>s'exprimer</b> sur les réseaux sociaux	<b>se prononcer</b> sur les réseaux sociaux	<b>pronunciarse</b> en las redes sociales
25	Dans les métropoles se produisent des événements violents qui <b>précisent l'intervention</b> de la police.	<b>justifier</b> l'intervention de	<b>préciser</b> l'intervention de	<b>precisar</b> la intervención de
26	En plus, ils <b>produisent des incendies</b> et manifestent tous les samedis.	<b>provoquer</b> <déterminant> incendie	<b>produire</b> <déterminant> incendie	<b>provocar</b> <déterminante> incendios
27	Un automobiliste paniqué l'a écrasé <b>sans intention</b> .	<b>involontairement/ sans le vouloir</b>	<b>sans intention</b>	sin <b>querer</b>
28	Beaucoup de femmes ont la peur d' <b>être substituées par</b> des hommes.	<b>remplacer</b> par <substantif:personne>	<b>sustituer*</b> par <substantif:personne>	<b>sustituir</b> por <sustantivo.persona>
29	Je voudrais vous <b>donner quelques actions</b> pour améliorer cette situation.	<b>proposer</b> <déterminant> action	<b>donner</b> <déterminant> action	<b>proponer</b> <déterminante> acción
30	On veut <b>faciliter des conférences</b> avec des professionnels pour sensibiliser les étudiants.	<b>mettre à disposition</b> <déterminant> conférence	<b>faciliter</b> <déterminant> conférence	<b>facilitar</b> <déterminante> conferencia
31	Nous devons continuer la lutte contre la discrimination sexuelle <b>en laissant les gestes</b> machistes.	<b>abandonner</b> <déterminant> geste	<b>laisser</b> <déterminant> geste	<b>abandonar</b> <déterminante> gesto
32	Déjà il faut <b>laisser les préjugés</b> sur les femmes.	<b>abandonner</b> <déterminant> préjugé	<b>laisser</b> <déterminant> préjugé	<b>abandonar</b> <déterminante> prejuicio
33	Une discrimination sexuelle est <b>une agression</b> qu'une personne <b>peut souffrir</b> pour être une femme ou un homme.	<b>subir</b> <déterminant> agression	<b>souffrir</b> <déterminant> agression	<b>sufrir</b> <déterminante> agresión
34	D'un autre côté, nous devons obliger les parents des bourreaux à <b>établir une conversation</b> entre eux sur les mauvaises conséquences de leurs actions.	établir <déterminant> <b>dialogue</b>	établir <déterminant> <b>conversation</b>	establecer <déterminante> <b>conversación</b>
35	Il existe des personnes qui travaillent dur afin de <b>réussir ses buts</b> .	<b>atteindre</b> <déterminant> but	<b>réussir</b> <déterminant> but	<b>alcanzar</b> <déterminante> objetivo
36	La direction de l'université s'est réunie pour <b>mettre des mesures</b> .	<b>prendre</b> <déterminant> mesure	<b>mettre</b> <déterminant> mesure	<b>tomar</b> <déterminante> medida