À la recherche des collocations

Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage

Marie Françoise BOURVON
CIREFE, Université de Rennes, LIDILE

Résumé : Cette contribution s'inscrit dans le projet européen Erasmus + DECLAME'FLE (Développement d'un espace collaboratif FLE, Littérature, Apprentissage, Migration, Exil). Elle propose d'explorer la possibilité d'une analyse des textes littéraires s'appuyant sur le phénomène phraséologique appelé « collocation ». Dans un chapitre *Comment peut-on être français ?* (Chahdortt Djavann, [2006] 2007) où l'héroïne tente en vain de comprendre et de mémoriser les mots inconnus rencontrés dans ses lectures, sont examinées les collocations ayant comme base le substantif « mot/s ». L'observation syntaxique et paradigmatique met en évidence l'intérêt d'étudier les unités polylexicales plutôt que de se focaliser sur les mots. Elle révèle dans le texte de Djavann l'emploi de collocations avérées mais aussi la création de collocations non usuelles, dont l'interprétation autorise l'émergence d'un sens fondé sur le linguistique.

Mots-clés : didactique de littérature en Français Langue Étrangère, DECLAME'FLE, auteur.e.s issu.e.s de la migration, lexique, collocations

En Français Langue Étrangère, la didactique de la littérature plaide, à juste titre, pour que le texte littéraire ne soit pas relégué au rang d'outil pour l'enseignement-apprentissage de la langue, ne soit pas considéré comme un réservoir d'exemples grammaticaux et/ou lexicaux. Il n'en est pas moins vrai qu'enseigner la littérature c'est « asseoir sur le texte et la langue une lecture informée, appuyée sur une observation scrupuleuse des indices linguistiques. » (Chabanne *et al.*, 2006) L'indice linguistique auquel nous consacrons cet article est phraséologique et concerne cette unité polylexicale que l'on nomme collocation.

Les apprenant.e.s envisagent souvent la langue comme un ensemble de mots, alors que tout discours qu'il soit oral ou écrit, est majoritairement composé de combinaisons de mots. L'enseignement des textes littéraires, qui ne saurait se passer d'éclaircissements lexicaux, gagnerait donc à engager les apprenant.e.s à une découverte en contexte

des phénomènes phraséologiques. Le texte littéraire constitue de fait un contexte privilégié pour le repérage de combinaisons de mots qu'elles soient avérées ou créées par l'auteur.e ; en effet, être attentif aux unités polylexicales c'est s'entraîner à lire la norme et l'usage, et savoir reconnaître les écarts par rapport à l'une et à l'autre, c'est donc s'exercer à reconnaître la littérarité des textes.

C'est pourquoi, nous posons comme hypothèse que la capacité à repérer les collocations dans un texte littéraire en augmente la compréhension et donne l'occasion d'en percevoir la spécificité. Nous supposons aussi qu'au-delà du texte littéraire, la prise de conscience du phénomène et le réemploi des combinaisons de mots, faciles à décoder mais difficiles à encoder par les non-natif.ve.s (Hausman,1989 ; Nesselhauf, 2005, cités par Tutin, 2013) se trouveront facilités et ce dans tous les types de discours.

Après avoir précisé le contexte de cette réflexion et son inscription dans le projet européen Erasmus + DECLAME'FLE, nous définirons la collocation de façon opérante pour notre objectif et nous verrons comment la prise en compte de la phraséologie est une façon d'accéder au sens d'un texte en nous appuyant sur un chapitre de *Comment peut-on être français ?* de Chahdortt Djavann.

1 Le projet DECLAME'FLE : Développement d'un espace collaboratif FLE, Littérature, Apprentissage, Migration, Exil

Le projet européen Erasmus + dit de Partenariats Stratégiques (sept. 2019 – sept. 2022) réunit trois universités : l'universités Rennes 2 en France, l'Université Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie et l'Université Adam Mickiewicz de Poznań en Pologne.

L'objectif prioritaire de ce projet est la mise à disposition d'un espace collaboratif numérique composé de ressources de formations didactiques et de matériels pédagogiques modulables, coconstruits par la communauté. Ces ressources d'enseignements libres (REL) prennent appui sur un corpus d'œuvres littéraires contemporaines explorant les dimensions de la migration et du dialogue interculturel.

Le projet vise deux publics-cibles : les enseignant.e.s et formateur.rice.s de Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) en activité (formation continuée) et les futur.e.s enseignant.e.s de FLE, étudiant.e.s des masters en Didactique des Langues/FLE (formation initiale).

Qu'il s'agisse de la formation professionnelle des enseignant.e.s ou de l'élaboration de scénarios pédagogiques efficients, chaque partenaire du projet partage ses pratiques, valorise son expertise, le développement d'un espace collaboratif étant un dispositif propice à la transformation des pratiques.

L'un des livrables du projet est un MOOC[1] à visée didactique intitulé « Enseigner la littérature en FLE ». Ce MOOC, en cours d'élaboration, fondé sur une longue expérience d'enseignement du FLE et de la didactique de la littérature, s'enrichit de

[1] La contribution « La médiation des livres : les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage », de ma collègue Marie-Françoise Berthu-Courtivron, avec qui nous élaborons ce MOOC, s'inscrit dans ce même contexte.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

la collaboration entre les trois universités impliquées et des recherches effectuées dans le cadre de ce projet par les étudiants et étudiantes de master 2 FLE « Didactique des langues » de Rennes 2. Le MOOC a pour objectif de former à l'enseignement de la littérature en FLE : il comporte donc des activités à destination des enseignant.e.s ou futur.e.s enseignant.e.s, mais propose aussi des documents clé en main à destination des apprenant.e.s de FLE.

Le corpus du MOOC est constitué de textes contemporains et ultra contemporains écrits en français par des auteurs et surtout des autrices, dont le français n'est pas la langue première. Prenant en compte le fait que l'identification est un moteur pour l'apprentissage, ce sont principalement des récits d'apprentissage du FLE, où les apprenant.e.s peuvent reconnaître leurs tâtonnements, leurs interrogations et leurs réussites, qui ont été sélectionnés.

C'est ainsi par exemple que le roman de Chahdortt Djavan *Comment peut-on être français ?* [2006] (2007) et les récits autobiographiques de Laura Alcoba, *Le Bleu des abeilles* [2013] (2015), ou de Wei-Wei, *Une fille Zhuang* (2006), ont acquis une place toute particulière dans le MOOC et dans notre réflexion, puisque l'expérience de l'apprentissage du français y est minutieusement décrite.

C'est ici le chapitre de *Comment peut-on être français ?*, où est décrite la méthode d'apprentissage lexical de l'héroïne Roxane (p. 47 à 52) qui est envisagé. Ce chapitre est analysé d'un point de vue linguistique, en particulier lexical et lexicographique et nous montrons comment ce point de vue linguistique peut être didactisé.

Roxane chez Djavann, comme la narratrice d'*Une fille Zhuang* chez Wei-Wei, subordonnent leur compréhension des textes à la compréhension lexicale. Roxane cherche « les mots, un par un, dans son dictionnaire français-persan » (p. 48), les copie avec leur traduction et les répète, mais échoue à les mémoriser : « Chaque soir avant de s'endormir, elle relisait les nouveaux mots et leurs significations, répétait les conjugaisons. Et chaque matin, tout était oublié. » (p. 49)

Cet insuccès vient du fait que le dictionnaire propose des « acceptions entre lesquelles il est impossible de choisir… sans avoir compris, au moins sommairement, le texte lui-même » (Chabanne *et al.*, 2006 : 3). Cet échec tient aussi au fait qu'un texte n'est pas constitué de mots mais d'associations de mots, dont les dictionnaires ne disent rien ou pas grand-chose.

Et de fait, lorsque le *CECRL* évoque les « éléments lexicaux » ce n'est pas aux « mots isolés » qu'il donne la priorité mais bien aux « expressions toutes faites » et « locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles ». La liste des « expressions toutes faites » comporte entre autres les salutations et les proverbes ; et celle des « locutions figées », qui mentionne par exemple et pêle-mêle « métaphores figées », « procédés d'insistance », « expressions figées verbales » ou « prépositionnelles », indique en dernier lieu les « collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble » avec comme exemples « Faire un discours » et « Faire une faute » (*CECRL*, 2001 : 87-88).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

L'association par le *CECRL* des termes « collocations » et « figées » pose cependant question puisque, pour donner une première définition, les collocations sont des combinaisons dont l'un des constituants, la base, « est choisi librement pour son sens », et l'autre, le collocatif, « sélectionné en fonction du premier » Mel'čuk (2003 : 20), ce qui montre qu'une collocation n'est donc pas figée.

2 Figement et collocation : quelques précisions définitoires

La notion de figement, utilisée par le *CECRL*, demande donc à être précisée. Mejri (2011 : 186) désigne par « figement absolu » le degré maximal de « fossilisation » d'une formation syntagmatique. Des séquences comme *advienne que pourra, fait divers, à bon entendeur salut, au fur et à mesure,* etc. en constituent une bonne illustration. » Il précise que « le figement absolu ne touche en moyenne qu'une expression sur dix » (*ibid.* : 187) et que c'est donc « [l]a notion de "degré de figement" qui correspond le mieux à la réalité du fonctionnement des séquences figées [...] ». Et sur le continuum du figement, la collocation est la moins figée des séquences figées, ce qui en fait une structure particulièrement productive et cependant contrainte.

Parmi les nombreuses définitions données à cette combinaison, celles de Tutin et Grossmann sont les plus utiles à notre analyse. Et pour commencer celle-ci : « la collocation est une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (2002 : 9). En effet, la collocation est concernée par le paradigmatique mais l'est aussi par le syntagmatique, ce qui a toute son importance pour l'enseignement-apprentissage.

Pour Tutin et Grossman les collocations ont comme caractéristiques nécessaires « le caractère binaire », « la dissymétrie » et « la notion de sélection lexicale » ; la « transparence et l'arbitraire [étant] des paramètres plaçant la collocation sur une échelle de figement » (*ibid.* : 11).

- le caractère binaire concerne l'association de constituants (lexies ou syntagmes) ;
- la dissymétrie renvoie au fait que l'un des éléments (la base) conserve son sens habituel ;
- la notion de sélection lexicale correspond au fait que c'est la base qui « impose la sélection du collocatif » (*ibid.* : 11).

Sur le plan sémantique Tutin et Grossman distinguent les collocations « opaques », « transparentes » et « régulières », distinction que nous adoptons pour notre analyse :

- les collocations opaques sont perçues comme proches des expressions figées : « le sens de la base reste interprétable », mais le sens du collocatif est différent du sens qu'il a en dehors de cette association (ex. *une peur bleue*) ;
- les collocations transparentes « constituent le cas prototypique ». Le collocatif peut avoir un sens interprétable mais apparaître comme difficilement prédictible par un.e non natif.ve. Le décodage cependant est « rendu possible par un sens du

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

collocatif proche du sens habituel : une périphrase comportant une comparaison ou une métaphore facilement interprétable » (ex. *une faim de loup*) ;

- les collocations régulières sont proches des expressions libres. Soit le collocatif ne peut être associé qu'à une base (*une année bissextile* par ex.), soit le collocatif peut être associé à un grand nombre de mots, c'est « le cas de *grand* qui semble est l'intensif standard pour les noms d'émotion » (*une grande tristesse* par ex.) (*ibid.* : 13).

Tutin et Grossman estiment que pour l'enseignement du FLE, « il paraît important d'analyser ce qui motive l'association tant au niveau du sens du collocatif qu'au niveau des procédés sémantiques (métaphore, comparaison) mis en jeu » (*ibid.* : 24). Et la littérature, où les « mots les plus simples […] sont retravaillés par les figures » (Chabanne *et al.*, 2006 : 3), est un contexte idéal pour l'analyse de ces procédés.

Par ailleurs, des auteur.e.s comme Grossmann (2011) ou Augustyn et Tutin (2009) par exemple, estiment que la phraséologie demande à être présentée dans « un environnement textuel naturel » parce que « [l]'observation des collocations dans les textes permet une meilleure réutilisation des expressions », et qu'elle « permet de mémoriser les propriétés syntaxiques des collocations (type de déterminants, tournures actives ou passives) qui doivent être apprises en même temps que les éléments du lexique et que les dictionnaires mentionnent rarement »(Augustyn et Tutin, 2009 : 2).

Le texte littéraire, qui plus que tout autre type de texte exploite les possibilités de la langue, constitue donc un contexte idéal pour une observation formelle des collocations. Mais cette observation est surtout un moyen pour mieux comprendre les textes. C'est ce que nous allons maintenant montrer.

3 Application de la notion de collocation à la compréhension d'un chapitre de *Comment peut-on être français ?* (p. 47-52) de Chahdortt Djavann

3.1 Pour commencer, quelques exemples d'expressions figées chez Djavann

Avant d'en arriver aux collocations, citons quelques exemples de ce chapitre qui donnent l'occasion d'un détour par des expressions montrant, pour reprendre Mejri, un « figement absolu », c'est-à-dire le degré maximal de « fossilisation ».

Dans :

1) « Le français était du chinois pour elle » (p. 48),
2) « […] le futur […] ce temps qui lui tenait à cœur » (p. 49),
3) « Parler tout à trac […] ». (p. 51),

on reconnaît des locutions, c'est-à-dire des éléments qui même composés de plusieurs mots, constituent « une seule entité lexicale, un bloc unique à part entière » (Frassi : 65), une seule lexie (c'est-à-dire une seule unité fonctionnelle du lexique, qu'il s'agisse

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

d'un mot, d'une expression ou d'une locution). Les lexies ont un sens non transparent, et non compositionnel, c'est-à-dire que leur sens ne se déduit pas de l'addition du sens des mots dont elles sont composées, en effet :

1) « être du chinois » (à rapprocher de « être de l'hébreu ») signifie « être incompréhensible »,
2) « tenir à cœur », signifie « compter, importer »,
3) « tout à trac » signifie « soudainement ».

Contrairement à ces locutions, la collocation est « une combinaison préférentielle entre deux lexies dont l'une (la base) contrôle l'autre (le collocatif). Ce lien est donc orienté car le locuteur associe un collocatif à la base suivant le signifié qu'il veut transmettre, à partir de son stock lexical et d'après une combinaison qui est partagée par la communauté linguistique » (Frassi, 2018 : 74).

Nous allons donc évaluer si et dans quelle mesure les collocatifs sélectionnés chez Djavann sont partagés, attendus. Comprendre les mots pour lire en français, tel est l'objectif de l'héroïne du roman dans ce chapitre, et telle est la raison qui nous a déterminée à y analyser les collocations dont la base est « mot/s ».

3.2 Corpus analysé : les collocations comportant le terme « mot/s »

Roxane, lassée d'un apprentissage « purement académique et linguistique » (p. 48), entreprend de lire les « grandes œuvres » (p. 48). Cet apprentissage « en contexte » (p. 48) place le substantif « mot » au centre du récit et multiplie les collocations expliquant la méthode de l'héroïne. Ce sont d'abord les associations de la base « mot/s » avec un verbe qui vont être présentées, puis celles qui l'associent à un adjectif ou à un nom ; chaque fois la fonction grammaticale du collocatif sera prise en compte.

Notre analyse s'appuie sur le relevé suivant :

« […] elle ne distinguait ni où ni quand un mot commençait ou se terminait ; » (p. 48)

« Elle cherchait les mots, un par un, dans son dictionnaire français-persan. » (p. 48)

« Chaque mot était une épreuve […] » (p. 48)

« Les nouveaux mots, il fallait les apprendre, les mémoriser, les acquérir. Il fallait apprivoiser les mots étrangers, les mots étranges. » (p 48)

« Elle […] copiait les mots et leurs significations dans son cahier. » (p. 49)

« […] elle relisait les nouveaux mots et leurs significations […] » (p. 49)

« […] elle répétait les mots […] » (p. 49)

« […] elle […] cherchait les mots dans le dictionnaire, les copiait dans son cahier […] » (p. 50)

« Les mots sortaient de sa bouche déformés. » (p. 50)

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

> « Qu'est-ce qu'elle avait à s'acharner ainsi sur les mots étrangers qu'elle ne connaissait pas et qui ne la connaissaient pas ? Les écorcher, c'était une drôle de façon de faire connaissance. Les mots avaient besoin de douceur, de temps, de vécu, d'expérience, d'attention, d'humilité : ce n'était pas en les psalmodiant comme une abrutie qu'on pouvait les apprivoiser. » (p. 50)
>
> « […] elle […] répétait les mots et leurs significations […] » (p. 50)
>
> « Entre chaque chose et son nom, il y avait une distance à parcourir, un espace qu'il fallait réduire jusqu'à l'effacement, pour que le mot se pose sur la chose, pour que le mot dise la chose. » (p. 52)
>
> « Entre chaque chose et son nom s'interposait le nom d'origine, le mot persan. Il fallait réapprendre à nommer les choses avec des mots sibyllins. » (p. 52)
>
> « […] elle répétait le mot […] » (p. 52)

4 Analyse des collocations où la base « mot/s » est associée à un collocatif verbal

4.1 La base « mot/s » est complément d'objet direct du verbe

Le substantif « mot » constitue la base de nombreuses collocations où le collocatif est un verbe. Il occupe alors principalement la fonction complément d'objet direct (15 sur 21 occurrences), ce qui montre que contrairement à ce que l'on pourrait croire la base ne précède pas obligatoirement le collocatif. Dans cette fonction, « mot » a le rôle sémantique d'objet c'est-à-dire d' « entité, animée ou non, sur laquelle s'exerce directement le procès » (Riegel *et al.*, 1994 : 125).

La base « mot » est associée, dans des collocations régulières, à « chercher dans son/le dictionnaire » (p. 48 et p. 50), « copier » (p. 49 et p. 50), « répéter » (p. 49, 50 et 52), ainsi qu'à « apprendre, mémoriser, acquérir » (p. 48) et « relire » (p. 49) : tous ces verbes appartiennent, de façon logique et attendue, au lexique de l'apprentissage.

Les associations avec « psalmodier », « apprivoiser », quant à elles, sont des collocations transparentes dans la mesure où ces verbes peuvent être interprétés mais sont difficilement prédictibles par un.e non natif.ve. Dans les deux cas, la collocation se fait par le biais du pronom complément « les » qui reprend « mots » : « les psalmodiant », « les apprivoiser ». (p. 50).

Le verbe « psalmodier », qu'il soit utilisé de façon intransitive avec le sens de « chanter un psaume » ou transitivement comme ici avec le sens de « chanter, réciter de manière rituelle », a une connotation religieuse. Il apparaît dans le chapitre après trois occurrences du verbe « répéter » et dit la réitération en l'exacerbant, invalidant ainsi la méthode d'apprentissage (et le religieux). En effet, Roxane que la répétition fait ressembler « à une possédée en train de marmonner une prière » constate que les mots, « ce n'était pas en les psalmodiant comme une abrutie qu'on pouvait les apprivoiser » (p. 50).

Dans l'association de « mots étrangers » et/ou « mots étranges » avec « apprivoiser » (p. 48 et p. 50), le collocatif constitue une métaphore facilement interprétable qui

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

donne à « mots » le statut d'entité animée : en effet, le verbe apprivoiser signifie « domestiquer un animal sauvage » ou « rendre quelqu'un plus doux »[2] (Larousse).

Enfin, dans « écorcher un mot », « écorcher » a le sens métaphorique de « mal prononcer » ou « déformer ». Mais la base (« mots ») et le collocatif (« écorcher ») apparaissent dans deux phrases différentes, la base étant associé à « écorcher » au moyen du pronom complément « les » :

> « Qu'est-ce qu'elle avait à s'acharner ainsi sur les mots étrangers qu'elle ne connaissait pas et qui ne la connaissaient pas ? Les écorcher, c'était une drôle de façon de faire connaissance. » (p. 50)

Cette dissociation estompe le quasi figement à l'œuvre dans « écorcher un mot, un nom, une langue », et restitue à « écorcher » quelque chose de son trait sémantique « entamer la peau, blesser ». Ceci concourt à la personnification de « mots » mise en relief par le jeu sur la structure relative dans : les mots « qu'elle ne connaissait pas et qui ne la connaissaient pas. » (p. 50). Dans la même phrase et associés au même verbe « connaître », « mots » passe du statut de complément d'objet inanimé à celui de sujet animé tandis que Roxane perd son statut de sujet pour devenir objet.

4.2 La base « mot/s » est sujet du verbe

Dans des collocations régulières, c'est-à-dire libres, la base « mot/s » est sujet de « commencer » et « se terminer » (p. 48), « avoir besoin de » (p. 50), « connaître » (p. 50), « se poser sur » et « dire » (p. 52). En tant que sujet, « mot/s » acquiert le rôle sémantique d' « agent » habituellement occupé par un « être animé instigateur et contrôleur du procès » (Riegel *et al.*, 1994 : 125). Et de fait, la personnification de « mots » parallèlement à l'échec de l'héroïne, s'impose graduellement dans le chapitre :

> « Entre chaque chose et son nom, il y avait une distance à parcourir, un espace qu'il fallait réduire jusqu'à l'effacement, pour que le mot se pose sur la chose, pour que le mot dise la chose. » (p. 52)

« Mot » est personnifié mais la gradation entre « se pose » et « dise » fait de l'animé un être doué de parole. Les impersonnels (« il y avait », « il fallait ») marquent l'abandon auquel Roxane comprend devoir se résoudre. Elle abdique et donne tout pouvoir au mot, à la fois le faire (« se pose ») et le dire (« dise »), et elle « renon[ce] à baptiser les objets » (p. 53).

[2] Dans une perspective intertextuelle on pourra se reporter au chapitre où Le Petit Prince et le renard évoquent le sens du verbe « apprivoiser » (*Le Petit Prince*, Saint-Exupéry, 1943).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

5 Analyse des collocations où la base « mot/s » est associée à un collocatif adjectival ou nominal

5.1 Le collocatif est attribut

Les collocatifs verbaux que nous venons d'évoquer disent l'inefficacité d'un apprentissage mais aussi la découverte du pouvoir des mots. Quelles sont donc les caractéristiques attribuées aux mots par les collocatifs adjectivaux et nominaux ?

Le corpus analysé est le suivant :

« Chaque mot était une épreuve [...] » (p. 48)
« Les nouveaux mots [...] » (p. 48)
« [...] les mots étrangers, les mots étranges. » (p. 48)
« [...] les nouveaux mots [...] » (p. 49)
« Les mots sortaient de sa bouche déformés. » (p. 50)
« [...] les mots étrangers [...] » (p. 50)
« [...] le mot persan. » (p. 52)
« [...] des mots sibyllins. » (p. 52)

5.2 Le collocatif est attribut

Dans la première occurrence, qui est la première du chapitre, la base « mot » est associée à « une épreuve » par le biais de la copule « être ». Et il semble bien que cette première association engage l'ensemble du chapitre.

On notera que c'est bien la base « mot » qui permet de sélectionner, parmi les nombreuses acceptions du substantif « épreuve », celle-ci : « Difficulté qui éprouve le courage de quelqu'un, qui provoque chez lui de la souffrance » (Larousse).

Et d'un point de vue didactique, on vérifie tout l'intérêt d'un apprentissage des mots en contexte naturel : c'est la base qui indique la restriction ou le choix de l'acception du collocatif. Et c'est bien « le contexte », à la fois l'apprentissage laborieux du français par l'héroïne et le genre discursif du roman, qui autorise cette collocation (Hoey, 2005, cité par Grossmann, 2011 : 175). En effet, un discours pédagogique par exemple, n'associe pas « mot » à « épreuve ».

Dans « Les mots sortaient de sa bouche déformés. » (p. 50), le verbe « sortir », ici « occasionnellement attributif »[3] , associe « mots » à « déformés » et mentionnant la « bouche » de l'héroïne donne littéralement corps à la souffrance mentale de Roxane. La proximité de « déformés » et de « bouche » et l'absence de virgule entre les deux termes, font que la bouche est contaminée par la déformation.

Ces deux collocations sont transparentes mais inhabituelles, et relèvent de façon certaine du discours littéraire.

[3] « sortir », habituellement intransitif est ici suivi de l'adjectif « déformés » « qui appartient aux classes grammaticales susceptibles d'avoir la fonction d'attribut du sujet » (Riegel *et al.*, 1994 : 235-236) et s'accorde avec le sujet « les mots ».

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

5.3 Le collocatif est épithète

Le substantif « mot » a aussi pour collocatifs des adjectifs épithètes : « nouveaux » (p. 48 et p. 49), « étrangers » (p. 48 et p. 50), « étranges » (p. 48), « persan » (p. 52) et « sibyllins » (p. 52).

Ces collocations, si l'on reprend la terminologie de Tutin et Grossmann, sont « régulières » proches des expressions libres[4] puisque les collocatifs sélectionnés peuvent être associés à un grand nombre de mots.

Les collocatifs répétés sont, logiquement dans le cas de l'apprentissage d'une langue, « nouveaux » et « étrangers ». « Nouveaux » est le seul à être antéposé, alors qu'il pourrait être postposé, « et se trouve dans cette mesure morphématisé, c'est-à-dire interprété comme un (quasi-)morphème » avec pour conséquence une réduction de ses traits lexicaux (Weinrich, 1989 : 274). En effet, ce ne sont ni la « nouveauté », ni l' « originalité » qui sont dites, mais seulement la caractéristique de ce qui « vient après quelque chose de même espèce » (Larousse). En revanche « étrangers », « étranges » et « sibyllins », postposés, bénéficient, et font bénéficier la base « mots », de « leur pleine signification lexicale » (*ibid.* : 275), et l'on passe du simple constat de l'étrangéité à l'émergence de l'énigmatique.

L'adjectif « sibyllin » demande d'ailleurs que l'on s'y arrête : il est épithète de « mots » (p. 52), mais aussi attribut de « sonorité » à la p. 48 (« La sonorité de la langue était sibylline ») c'est-à-dire qu'il ouvre et clôt le chapitre. Si la combinaison de « sibyllin » avec « mot » peut être qualifiée de « régulière », on peut s'interroger sur son association avec « sonorité ». En effet, les combinaisons des dictionnaires associent cet adjectif, dans son sens figuré de « dont le sens est obscur, énigmatique », avec « paroles, phrase, propos, style, terme, texte », la presse[5] lui associant aussi par exemple « annotation, échanges, attaques ». Alors que tous ces exemples concernent le signifié, « sonorité » concerne le signifiant. Ainsi dans la création d'une association non avérée, c'est l'incompréhension totale de la langue qui est dite (signifiant + signifié). Et l'on peut même se demander si ce n'est pas « sibyllin » qui constitue ici la base, car « contrairement aux idées reçues c'est plutôt parfois l'adjectif qui sélectionne le collocatif »[6] (Tutin et Grossmann, 2002 : 19).

On voit à quel point l'attention portée à la collocation, ici à la combinaison nom + épithète met en évidence « l'infléchissement du sens général par l'adjectif et particulièrement par un adjectif peu usuel […] ». On vérifie que « l'association ajoute des valeurs sémantiques secondes, du flou, ouvre une perspective […] » (Chabanne *et al.*, 2006 : 6).

[4] On remarquera cependant que la collocation « mots étrangers » est plus figée que « mots étranges » : en effet « étranges » peut être intensifié au moyen d'un adverbe (des mots très étranges), ce qui n'est pas le cas pour « étrangers » (* des mots très étrangers).

[5] « annotation sibylline » ajoutée à un dessin (*Libération*, 22/05/2021) ; « échanges sibyllins » d'un terroriste (*Le Parisien*, 3/11/2020) ; « attaque sibylline » contre le couple princier Meghan/Harry (*Gala*, 25/11/2020).

[6] Dans « travail de bénédictin », c'est « de bénédictin » qui sélectionne « travail » (Tutin et Grossmann, 2002 : 19).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Par la co-présence de l'avéré et du non avéré, c'est ainsi la particularité du texte littéraire qui se manifeste, la littérature donnant à lire à la fois des usages normés (« mots sibyllins ») et des écarts par rapport à cette norme (« sonorité sibylline »).

Enfin, pour terminer cette présentation des collocations « mot/s » + « épithète », notons qu'elles disent toutes le pluriel, qu'elles soient déterminées par « les », défini pluriel, « le » défini singulier à valeur générique (« le mot persan ») ou les indéfinis « chaque » et « des ». Si cette multitude renvoie à l'immensité de la tâche à accomplir par Roxane, nul doute cependant que l'héroïne de Djavann, telle la sibylle, fera bientôt partie des initié.e.s qui trouvent le moyen d'accéder au sens.

Nous conclurons par quelques remarques didactiques. De nombreuses études montrent, à juste titre, qu'une réflexion sur les collocations est essentielle pour l'apprentissage du lexique et son réemploi, tout particulièrement en langue de spécialité. Il semble aussi qu'une prise en compte de la phraséologie, qui n'exclue pas les expressions figées – comment renoncer par exemple à « Elle dévora son sandwich en un clin d'œil, comme on dit en persan, et en français aussi, apprit-elle plus tard » (p. 15) – mais ne s'y borne pas, constitue une entrée très concrète dans le texte littéraire.

On l'a vu, le paradigme des verbes collocatifs associés à « mot », conduit à différencier « répéter » de « psalmodier », met en lumière le rejet de cette réitération par l'héroïne, et signale les particularités des genres discursifs. On a vu aussi qu'une lecture syntaxique de « Les mots sortaient de sa bouche déformés. », qui objective la place de l'attribut et sa contiguïté avec « bouche », décrypte la contagion entre le mental et le physique vécue par l'héroïne. En un mot, l'attention portée aux collocations et à leur fonctionnement a mené au sens.

Alors, en fonction du niveau, que la consigne sélectionne ou non la ou les bases à prendre en compte, faire en sorte que la lecture des apprenant.e.s prenne en compte les unités polylexicales est une façon de les faire entrer en littérarité. Et profitant du fait que les auteur.e.s de notre corpus sont forcément plus sensibles encore au figement que les natif.ve.s, gageons que la phraséologie est un outil d'analyse efficient pour la littérature.

Œuvres de fiction étudiées ou citées :

Laura, Alcoba, *Le bleu des abeilles*, Gallimard, Coll. Folio, Paris, [2013] 2015.

Chahdortt, Djavann, *Comment peut-on être français ?* J'ai lu, Paris, [2006] 2007.

Wei Wei, *Une fille Zhuang*, L'aube, La Tour-d'Aigues, 2006.

Bibliographie

Magdalena, Augustyn ; Tutin, Agnès (2009) « Constitution d'un corpus annoté autour du lexique des émotions : collocations et fonctions lexicales », *MTT'* 09, Jun 2009, Montréal, Canada, p. 25-35. hal-00538037.

Jean-Charles, Chabanne ; Cellier, Micheline ; Dreyfus, Martine ; Soulé, Yves (2008) « Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire » *in* Grossmann, Francis ; Plane, Sylvie (dir.) *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale.* Actes des journées INRP/LIDILEM, Lyon, 2006, Presses universitaires du Septentrion, p. 85-101, 2008. hal-00922048.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Paolo, Frassi (2018) « L'enseignement/apprentissage de la collocation entre contraintes grammaticales et contenu sémantique », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2018/1 (N° 189), p. 63-84. Consulté le 18 juillet 2021. URL : https://www-cairn-info.distant.bu.univ-rennes2.fr/revue-ela-2018-1-page-63.htm. DOI : 10.3917/ela.189.0063.

Francis, Grossmann (2011) « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques* [En ligne], p. 149-150/2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 18 juillet 2021 URL : http://journals.openedition.org/pratiques/1732 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.1732

Salah, Mejri (2005) « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement », *Linx* [En ligne], 53 / 2005, mis en ligne le 15 février 2011, consulté le 18 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/linx/283 ; DOI : https://doi.org/10.4000/linx.283

Igor, Mel'čuk (2003) « Collocations dans le dictionnaire », *in* Szende, Thomas (dir.) *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Champion, pp19-64.

Martin, Riegel ; Pellat, Jean-Christophe ; Riou, René, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, [1994] 1999.

Agnès, Tutin (2013) « Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument », *Langages*, 2013/1 (n° 189), p. 47-63. consulté le 18 juillet 2021. URL : https://www-cairn-info.distant.bu.univ-rennes2.fr/revue-langages-2013-1-page-47.htm DOI : 10.3917/lang.189.0047.

Agnès, Tutin ; Grossmann, Francis (2002) « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/1 (vol. VII), p. 7-25. Consulté le 18 juillet 2021. URL : https://www-cairn-info.distant.bu.univ-rennes2.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm DOI : 10.3917/rfla.071.0007.

Harald, Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Didier/Hatier, Coll. Alliance Française, Paris, 1989.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758