

Conceptualisation de la collocation lexicale verbale auprès des apprenants iraniens du FLE

**Mahmoud Reza
GASHMARDI** *

Maître de conférences, Département de la
didactique de français, Université Tarbiat
Modarres, Téhéran, Iran.

**Tahereh
MOHAMMADPOUR**

Docteure en didactique de français, Université
Tarbiat Modarres, Téhéran, Iran.

Résumé

La conceptualisation change l'enseignement de la grammaire et des exercices de conceptualisation peuvent susciter chez les apprenants une réflexion personnelle et collective sur les structures de la langue. Dans la présente étude, notre objectif est de savoir comment nous pouvons conceptualiser la collocation lexicale verbale. Ce travail suit la théorie de Besse en matière de la conception des exercices de conceptualisation. Pour ce faire, deux groupes de 30 apprenants ont participé à l'expérience : un groupe « expérimental » composé des étudiants de niveau avancé avec lesquels nous avons conceptualisé la collocation lexicale verbale et un groupe « contrôle » composé des étudiants de même niveau d'un institut de langue à Téhéran qui ont étudié ces collocations dans le manuel et à l'aide d'exercices d'une façon ordinaire. Les résultats ont démontré que la conceptualisation de la collocation lexicale verbale s'est avérée efficace dans l'usage de ces collocations.

Mots clés : Collocation, apprenants iraniens, conceptualisation, lexicale verbale, théorie de Besse.

* Auteur correspondant : m.gashmardi@modares.ac.ir

Comment citer : Gashmardi, M., Mohammadpour, T. (2024). Conceptualisation de la collocation lexicale verbale auprès des apprenants iraniens du FLE, *Recherches en langue française*, 4(8), 5- 37. DOI: 10.22054/RLF.2024.77391.1181

Introduction

L'importance de l'enseignement et en même temps de la conceptualisation des structures comme les collocations aux locuteurs non-natifs n'est plus mise en doute en didactique de la langue étrangère. Généralement, la conceptualisation et l'enseignement des collocations et dans notre recherche la collocation lexicale verbale est un sujet récent malgré sa grande importance pour tous les niveaux.

En ce qui concerne nos expériences personnelles en tant qu'enseignants de français quand nous corrigeons les compositions écrites des étudiants iraniens, ils essaient de ne pas faire des fautes de grammaire mais les phrases qu'ils reformulent ne correspondent pas tout à fait aux normes respectées par les usagers français. Il s'agit là des éléments qui ne sont pas explicités dans les manuels de langue et que seules, plusieurs années de séjour en France peuvent contribuer à leur emploi spontané ! Cette question a un lien étroit avec la manière dont les locuteurs natifs français forment leurs phrases et choisissent le lexique approprié. Parallèlement à l'apprentissage des règles grammaticales, les apprenants devraient également connaître les préférences sélectives des mots : le fait de savoir que la cooccurrence des mots se réalise selon un certain nombre de règles restrictives qui décident quel mot devrait accompagner quel autre mot. Ceci demande un effort de conceptualisation des données sur lesquelles se base cette recherche. Pour la conceptualisation, nous avons choisi les collocations verbo-nominales puisqu'ils sont très courants pour exprimer des sentiments et des opinions.

L'hypothèse principale de cette recherche est que si les collocations sont conceptualisées et que des règles générales sont établies pour eux, il devient plus facile de les mémoriser et de les apprendre. L'objectif principal de cette recherche est de conceptualiser la collocation lexicale verbale, dans l'apprentissage du FLE en Iran. A travers ce travail, nous essayons de répondre à cette question : Comment peut-on conceptualiser les possibilités syntaxiques et

sémantiques des collocations verbo-nominales chez les apprenants iraniens ? L'étape de la conceptualisation du travail sera expliquée, en détails, dans les parties qui suivent. Les collocations peuvent varier d'une langue à l'autre, par exemple : il pleut des cordes. Cette phrase est traduite en anglais par *it's raining cats and dogs*, et en persan par */mesl-e dom-e asb bârân mibârad/*. La correspondance lexicale entre les langues semble difficile car les facteurs culturels, géographiques ou autres peuvent influencer la signification des collocations. L'étude des compositions que les apprenants iraniens écrivent en français, montre qu'ils essaient de ne pas faire de fautes de grammaire. Cependant, des maladroites lexicales mènent à la production des textes qui semblent loin du bon usage de la langue française. Ce problème est principalement dû au manque de connaissance suffisante du rapprochement habituel des mots qui se trouvent en contiguïté les uns avec les autres sans qu'il y ait forcément une logique dans ces collocations. Les apprenants iraniens du FLE peuvent comprendre la signification du mot joie mais ils ne peuvent pas deviner, sans contexte, les collocations « verbe + nom » telles que : gâcher la joie ou provoquer (de) la joie, par exemple le verbe gâcher est terminatif (ayant la polarité négative) et exprime la fin de l'émotion. D'ailleurs, l'utilisation de ces collocations à l'oral et à l'écrit peut aider les apprenants iraniens à améliorer leurs scores, dans les tests TCF, TEF, DELF et DALF.

Dans une première étape, la littérature de recherche sera parcourue pour préciser l'état de l'art, parallèlement à la définition des mots clés. Ensuite, sera expliqué le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. La démarche méthodologique adoptée dans ce travail sera ensuite élucidée pour permettre de procéder à la conceptualisation des éléments prédéterminé. La dernière partie de l'article sera consacrée à la conclusion.

2- Littérature de la recherche

Au début, il faut mentionner que le sujet de ce travail est nouveau dans le contexte d'enseignement / d'apprentissage du FLE en Iran. Cependant, Abdollahi et al (2023) ont mené un article intitulé «Apprentissage et usages des collocations dans les cours de FLE en contexte universitaire iranien ». D'après les écrivains de cette recherche, les collocations sont actuellement très peu utilisées par les apprenants du FLE en Iran. Les auteurs concluent que les collocations les plus utilisées dans les productions des étudiants sont du type V + N. (L'article à paraître dans la revue *Jostârhay-e zaban*). Charif (2019) étudie « La collocation des mots et leur influence sur l'apprentissage du FLE ». L'auteure insiste sur l'importance de la prise en considération des collocations par les enseignants de FLE lors de leurs pratiques.

En Iran, nous observons principalement en anglais des travaux visant à sensibiliser les étudiants à l'importance de l'enseignement des collocations ; tel est l'article intitulé « The Impact of Collocation Activities on Iranian Intermediate EFL Learners' Knowledge of Vocabulary» rédigé par Pakdaman & Pourhosein Gilakjani (2019). Dans cette étude, ils ont indiqué l'impact des activités de collocation sur la connaissance du vocabulaire des apprenants iraniens, intermédiaires EFL afin de résoudre leurs problèmes de vocabulaire. Deux groupes d'apprenants ont participé à cette recherche : un groupe "contrôle" et un groupe "expérimental", les résultats ont montré que les activités de collocation amélioreraient significativement la connaissance du vocabulaire des apprenants du groupe d'expérience. Dans un article intitulé « An Investigation into Iranian EFL Learners' Productive Knowledge of English Collocations and the Strategies applied », Mirsalari et al (2019) ont évalué la capacité des apprenants iraniens en tant que langue étrangère (EFL) à produire des collocations en anglais. Pour ce faire, 60 apprenants iraniens de EFL au niveau intermédiaire ont été soumis à un test lacunaire que les apprenants devaient compléter en utilisant 50 éléments de collocations. L'analyse des résultats a révélé que les étudiants universitaires iraniens avaient des performances insatisfaisantes dans la production des collocations.

Mohammadpour et al (2023) ont mené une étude intitulée « Enseignement de la structure V causatif + N d'émotion aux apprenants iraniens du FLE ». Leur recherche porte sur l'influence de l'unité didactique dans l'enseignement des associations $V_{\text{caus}}+N_{\text{émot}}$. Les écrivains ont également étudié l'utilisation des corpus linguistiques en vue de l'enseignement des points grammaticaux. Les écrivains concluent que l'élément enseigné grâce à l'unité didactique a des effets positifs sur la performance des apprenants. (L'article à paraître dans la revue *Plume*)

Faisant référence aux ressources étrangères, nous pourrions mentionner les recherches ci-dessous :

Demawière (2012) dans son article intitulé « activités conceptualisantes pour enseigner-apprendre les langues ». L'auteur montre que la conceptualisation reste d'actualité pour une approche ambitieuse de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, avec les adaptations à l'époque par rapport aux expériences évoquées. Le recours à des corpus peut être précieux pour aller dans le sens des expériences éducatives. (Cet article a été publié dans la revue *Des machines et des langues*)

Ulma (2016) indique dans une étude dans la revue *le français aujourd'hui* intitulée « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation », que la conceptualisation grammaticale permet de rompre avec un enseignement magistral et déductif de la grammaire qui repose sur la capacité de mémorisation et qui n'implique pas assez intellectuellement l'apprenant dans un apprentissage efficace ainsi que dans une réelle autonomie.

Coltier et al (2018) ont mené une étude dans la revue *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, intitulée « Introduction : La conceptualisation grammaticale » qui porte essentiellement sur des exercices de conceptualisation. Les auteurs concluent que la conceptualisation a le grand effet sur la réflexion linguistique des apprenants.

Aguerre (2018) a effectué une étude intitulée « La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE » sur les difficultés de l'apprentissage du genre grammatical en FLE. L'auteur conclue que la conceptualisation sur les dimensions lexicales et morpho-syntaxiques du genre grammatical en FLE peut être utiles à l'acquisition du genre grammatical et au développement de stratégies de gestion de ce genre par les apprenants de FLE. (Cet article a été publié dans la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures*).

Dans leur étude publiée dans la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures*, intitulée « La notion de conceptualisation en didactique des langues », Bourdet et Fouillet (2022) ont étudié la conceptualisation grammaticale des manuels de la langue. Leurs résultats ont montré que les manuels publiés au cours des trente dernières années proposent en réalité une grammaire inductive explicite.

Ce que cet article a en commun avec les études précédentes mentionnées ci-dessus, c'est que dans chacune d'elles, l'importance de la conceptualisation des règles de grammaire est soulignée. L'efficacité des exercices de conceptualisation a été expliquée dans notre article, tout comme l'article de Coltier et al (2018). Mais dans cette étude, plus précisément, nous avons essayé de conceptualiser, selon la théorie de Besse (1974), les associations lexico-grammaticales à l'aide des apprenants eux-mêmes.

3-Cadre théorique

3.1. Collocation

Chaque langue dispose d'un certain nombre de mots qui ont tendance à apparaître ensemble. Ces « affinités sélectives particulièrement contraignantes » (Riegel et al, 1994 : 233), omniprésentes dans des langues, mettent à disposition d'un locuteur

natif des associations lexicales déjà préconstruites. Autrement dit le locuteur, en sélectionnant un mot (la « base »), lui associe automatiquement un « collocatif », lequel, sans être réellement fixé à cette « base », n'est pas pour autant fortuit. Le discours quotidien contient généralement un grand nombre d'expressions marquées par l'idiomaticité ou le figement plus ou moins forts (Molinier, 2011). Ces expressions, enracinées naturellement dans le langage d'un locuteur natif, sont des collocations. Cette conception large introduite par Firth dans les années 50 est reprise chez des fonctionnalistes anglais contemporains (Halliday, Sinclair). Pour Halliday & Hasan (1976), les collocations ont comme rôle fonctionnel de contribuer à la cohésion du texte.

Binon & Verlinde (2003) mentionnent : l'emploi des collocations est tellement courant qu'il semble indispensable de les envisager comme un principe opérationnel du langage sans lequel la pratique d'une LE avec aisance est même impossible.

3.2. Conceptualisation selon la théorie de Besse

H. Besse présente la notion de conceptualisation dans un article paru en 1974, dans le bulletin de liaison et d'information trimestriel *Voix et images* du CREDIF, sous le titre « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». Les apprenants peuvent apprendre une règle façonnée par des grammairiens puis l'applique et l'objectif didactique visé à travers ces exercices est l'appropriation par l'étudiant de la connaissance intériorisée de la langue qui lui est étrangère au départ. Selon Basse et al (1991), cette appropriation passe par un retour réflexif personnel sur les structures que l'étudiant emploie parce qu'il les a incorporées. Très tributaire de la notion de conceptualisation, l'approche communicative va, ainsi, révolutionner les manuels de langue et créer un bouleversement dans le champ didactique. Dès la fin des années 70, les premiers manuels de FLE d'inspiration communicative proposent le 63 traitement

métalinguistique, dans les manuels connus et récents à cette époque en Iran, comme *Le Café Crème* (1997).

Selon, Besse (1974 :38), les étapes concrètes de conceptualisation des exercices sont les suivantes :

1) « recueillir des productions des élèves.2) si possible, les écrire au tableau, ce qui facilitera la réflexion .3) faire classer et analyser les productions .4) faire mettre en mots ce qui a été compris du fonctionnement de la langue.5) faire réemployer la structure dégagée.6) compléter ou modifier la règle élaborée par les élèves lorsqu'une production est erronée ».

Quant à la réalisation des exercices de conceptualisation, Besse évoque les facteurs suivants :

« Les exercices de conceptualisation peuvent être menés à partir d'énoncés porteurs de sens très proches. Un dernier aspect des exercices de conceptualisation est qu'ils se font en groupe. Cela permet d'homogénéiser les connaissances des élèves de la classe qui peuvent ainsi se corriger et d'instaurer un climat d'entraide entre les élèves « puisque ceux qui ont une intuition plus grande du fonctionnement de la langue aident les autres » (Besse,1974 :39).

4.Méthodologie de la recherche

Le présent travail a été mené auprès d'étudiants de deux groupes de niveau avancé à Téhéran, de 15 apprenants chacun, sont mis à l'exercice. Les étudiants ont été divisés en deux groupes (d'expérience et de contrôle).

Les deux classes se sont déroulées en 6 séances pour chaque groupe. Les apprenants du groupe de contrôle ont commencé l'étude des collocations avec le manuel *Saison* (niveau B2) et les étudiants ont fait les activités proposées sur ce point grammatical. Effectivement, étant donné le très peu de place accordée à cet élément lexico-grammatical

dans le manuel évoqué, l'enseignement des structures causatives n'a pris que trois séances dans cette classe contrôle. Ainsi, au cours des trois sessions restantes, nous avons fait les exercices de grammaire que nous avons collectés dans différents livres de grammaire. Il est à dire que lesdits exercices nous ont servi de source d'inspiration pour la préparation de ceux que nous avons proposés aux apprenants lors de la conceptualisation. Rappelons que les deux cours étaient délivrés de façon virtuelle.

Dans la classe expérimentale, les séances ont été consacrées à la conceptualisation des éléments linguistiques objets de cette étude. Pour ce faire, nous avons procédé à la fabrication et à la classification des exercices à travers lesquels les apprenants étaient censés trouver des régularités parmi les différentes structures proposées pour, ensuite, les classer en fonction de leurs points de ressemblance et extraire des règles qui se prêteraient à la généralisation dans divers contextes et à travers différents verbes et divers nom d'émotion (joie et surprise) qui partagent les mêmes propriétés syntaxiques et sémantiques ; cette phase préliminaire avait pour objectif de permettre aux apprenants de régulariser, eux-mêmes, les structures en question ; ce qui les aiderait à comprendre leur fonctionnement de manière plus approfondie et à mieux les retenir. À la fin des deux cours, les élèves devaient écrire une activité d'écriture sur leurs sentiments à propos d'un film.

4.1. Préparation de la conceptualisation : remue-ménages chez les apprenants

Le modèle « FAIRE + V_{infinitif} » s'utilise fréquemment dans le français courant. Cette construction ne cause pas de problèmes pour les personnes qui ont le français comme langue maternelle, car il suffit de conjuguer le verbe « faire » pour arriver aux différents temps dans le contexte utilisé dans un texte.

Les verbes qui peuvent entrer dans cette construction sont les deux verbes « faire » et « laisser ». Parallèlement à cela, la structure « rendre + adj » n'a pas été oubliée dans cette recherche.

D'un autre côté, la causalité se manifeste, pour nous, à travers le sémantisme de tous les verbes dont le sens est à l'origine de l'apparition d'une action ou d'un état d'âme. Les études effectuées dans ce domaine montrent que les verbes : *créer de la joie, causer la surprise, remplir du chagrin, égayer, amuser, contenter, délecter, faire plaisir, ravir, mettre à l'aise, apaiser, rasséréner, rassurer, consoler, sécuriser, tranquilliser, amener, apporter, déchaîner, déclencher, déterminer, donner lieu, engendrer, entraîner, être cause de, éveiller, favoriser, générer, occasionner, produire, soulever* appartiennent au groupe plus étendu des verbes causatifs ayant un sens plus abstrait.

Ces deux catégories ont, à leur tour, des sous-catégories dont l'étude permettra de mieux classifier les structures en question afin de vérifier leur adaptation dans divers contextes. Les lignes qui suivent présentent la démarche suivie pour conceptualiser les possibilités syntaxiques et sémantiques qui s'offrent au chercheur.






D'après Besse (2005), la conceptualisation doit se faire à l'aide des apprenants eux-mêmes. C'est pourquoi la partie pratique de cette recherche comprend deux sous-parties, les deux réalisées à l'aide des apprenants.


Nous avons suivi les 6 étapes des exercices de conceptualisation selon Besse (1974 :38) :

- 1) « Recueillir des productions des élèves ;
- 2) Si possible, les écrire au tableau, *ce qui facilitera la réflexion* ;
- 3) Faire classer et analyser les productions ;
- 4) Faire mettre en mots ce qui a été compris du fonctionnement de la langue ;
- 5) Faire réemployer la structure dégagée ;

- 6) Compléter ou modifier la règle élaborée par les élèves lorsqu'une production est erronée ».

La conceptualisation des structures causatives a été réalisée à l'aide d'un grand nombre d'images (notamment des émoticônes exprimant des sentiments accompagnés d'images représentant diverses situations qui pourraient donner lieu aux sentiments en question) nous avons invité les apprenants à formuler des phrases, pour exprimer ce que ressenti(en)t le ou les personnage(s) présenté(s) sur 30 images (majoritairement des émoticônes) extraites des sites internet. A chaque image représentant une émotion, on faisait correspondre l'image d'une situation qui pouvait être à l'origine de l'émotion évoquée. Dans cette

Émotion	Émoticône	Description	Utilisation / situation
1) L' E _ T H _ _ S _ _ _ _ E	
2) L A S - R - - - - -	
3) L E R _ _ E	
4) L A S _ U _ _ _ R	
5) L A J - - -		Un visage souriant avec un clin d'œil	Ma série préférée me fait la joie

			Le film rend mon garçon joyeux.
6)LE B- - - -R	

activité les apprenants doivent compléter la table des émotions

Tableau 1 : Des émoticônes des émotions.

Les apprenants ont pu produire ces phrases à partir des émoticônes :

Description	Utilisation / situation
<p>1) Un visage souriant / Une personne qui est heureuse/ Un visage aux yeux heureux/ Un visage avec un grand sourire/ Un visage avec large sourire, etc...</p>	<p>La fête du mariage me fait l'enthousiasme/ La naissance d'un bébé fait l'enthousiasme. Un bon voyage fait l'enthousiasme et etc...</p>
<p>2) Un visage à la bouche ouverte et aux yeux surpris/ Un visage étonné/visage surprise/Une personne avec les yeux grands ouverts</p>	<p>Mariage du petit ami précédent fait la surprise/ Un cadeau cher me fait la surprise/ Le prix d'un objet cher me fait la surprise.</p>
<p>3) Un visage pleurant de joie/Un visage avec les yeux fermés/ Un visage qui pleure de rire/ Un visage avec une bouche ouverte et un grand sourire/ Un visage avec des larmes dans les yeux/Un visage avec les grands yeux/ visage heureux/ visage joyeux.</p>	<p>Une blague fait rire/Un contenu humoristique (image, gif, vidéo, texte) fait rire / Une situation amusante me fait rire.</p>
<p>4) Un visage avec une bouche ouverte/ Un visage avec les sourcils relevés/ les yeux ovales et la bouche ouverte.</p>	<p>Une information surprenante fait la stupeur/ Une nouvelle surprenante fait la stupeur.</p>
<p>5) Un visage souriant avec de grands yeux/ Un visage souriant avec les yeux rieurs/ Un visage souriant avec les yeux écarquillés / grand ouverts / Un visage souriant avec le signal du pouce.</p>	<p>La condition de mon pays fait le bonheur chez les gens/Une bonne nouvelle fait le bonheur/ Aider les autres fait le bonheur.</p>

Tableau 2 : Réponses des apprenants

4.2. Préparation de la conceptualisation : Assimilation des structures verbo-nominales

La conceptualisation des exercices de collocation verbo-nominales dans cette partie est basée sur l'approche de Besse (1974). Selon lui, l'étudiant doit avoir assimilé au préalable un certain nombre de structures syntaxiques et de vocabulaire avant qu'il produise des phrases.

Ces images ont été utilisées en tant que déclencheur de paroles. Effectivement, à chaque reprise, un modèle était déjà donné aux apprenants pour leur permettre de construire d'autres phrases suivant le modèle, et en fonction de la situation qui leur avait été offerte. Cette démarche a permis d'éviter, autant que possible, de faire répéter des phrases hors contexte et de faire, par contre, de sorte que les apprenants réfléchissent à propos de la situation qui a causé le sentiment en question avant de tout mettre en mots. Ce procédé a, bien effectivement, mené à la production d'un grand nombre de phrases qui comprenaient les deux types de verbes exprimant la causalité et donnant lieu à la production de deux types de structures.

Ainsi, les apprenants n'avaient-ils qu'à imaginer le sentiment généré par la chose ou la situation en question. Ladite situation ou chose, étant le sujet de la phrase, nous la désignerons désormais avec le signe N0. Dans ce cas, ils arrivaient à exprimer leur idée avec les deux formules suivantes :

(1) « N0 faire V_{inf} N₁ » : la vidéo fait rire le jeune homme.

(2) « N0V_{au sens causatif} N₁ adj » : la vidéo rend le jeune homme joyeux.

Dans les deux cas, N₁ se réfère au sujet réel de la phrase. Les apprenants risquaient également de former une phrase de type :

(3) « N₁ ressent N_{émot} (à cause de + par + sous l'effet de... + sous l'influence de...+ ...) N₂ » : le garçon ressent de la joie sous l'effet de la vidéo¹.

Ou (4) « N₁ est adj (à cause de... + parce que...+ grâce à...) » : le garçon est content grâce à la vidéo qu'il regarde.

Au cas où la phrase produite suivait ces deux derniers modèles, l'étudiant serait invité à reformuler sa phrase de façon à produire, ensuite, une autre phrase suivant la formule (1) ou la formule (2) et pour ce faire, l'enseignant l'aidait en lui fournissant le commencement de la phrase qu'il devait produire : « alors N₀... ? ». Ce qui menait à la production des phrases du type *la vidéo rend le garçon joyeux*.

Souvent, pour faire parler les apprenants et surtout pour leur faire produire la structure recherchée, l'enseignant proposait une phrase passive qui indiquait que le personnage en question avait subi telle ou telle influence par telle ou telle chose ou par tel ou tel individu. Dans les passages choisis à cette fin, qqn, influencé par qqn d'autre ou par qqch, se mettait dans un état d'âme quelconque. Alors, pour que les apprenants sachent ce qu'ils étaient censés faire, un premier modèle était proposé par l'enseignant qui le mettait sur Google Docs ; le modèle proposé pourrait s'adapter à la formule (5) « N₀Vcaus adj N₁ », « le bouquet de fleurs rend joyeuse Nathalie ». Ainsi, bien que les étudiants disposent du modèle à reproduire, ils sont à chaque fois, face à une nouvelle situation qui leur demande une réflexion pour comprendre qui a fait quoi et qui a réagi de quelle façon pour mettre enfin toutes ces données en mots et retrouver la structure recherchée en fonction de la situation.

4.3. Conceptualisation des modèles proposés

Souvent, les apprenants cherchaient à dire qqch qui correspondait mieux à l'idée qu'ils voulaient exprimer dans leur langue maternelle.

¹ Il est à dire que dans aucun cas, les apprenants n'ont reproduit cette formule qui semblait trop loin de leurs moyens de bord.

Cette liberté donnée aux apprenants pour dire en persan ce qu'ils désiraient exprimer en français, nous a permis de disposer d'un large éventail de possibilités qu'il fallait prendre en considération lors de la conceptualisation des éléments linguistiques en question. Dans ce cas, l'enseignant mettait sur Google Docs toutes les formules qui pouvaient être considérées comme les paraphrases d'une même idée :

خوشحال کردن، شاد کردن، دل کسی را خوش کردن، حال کسی را خوب کردن، خنداندن،
به خنده انداختن، به وجد آوردن، به نشاط آوردن،

Faire (rire+ pleurer+ ...) qqn,

Rendre qqn (joyeux, content, souriant, ...)

Mettre qqn (de bonne humeur, en colère, ...)

D'ailleurs, ces formules supplémentaires mises à la disposition des apprenants ont permis d'étudier, à travers une vaste gamme de possibilités, tous les moyens de l'expression des sentiments et des émotions à commencer par les formules les plus courantes pour en arriver aux formes les plus complexes.

Les exercices de conceptualisation remplissent ainsi le double objectif de « permettre d'affiner le vocabulaire des étudiants tout en développant leur syntaxe » (Besse, 1974 : 42).

Étant donné que le vocabulaire lié aux sentiments comprend un grand nombre de mots, les étudiants arrivent à enrichir leur bagage lexical tout en apprenant les structures grammaticales.

Afin de faire parler les apprenants, l'enseignant a proposé les modèles pour les Verbes causatifs + Noms d'émotion (joie et surprise).

(6) « N0 V_{caus} Dét Adj N1 prép Adj_{poss} N2 » : Ce cadeau crée une belle surprise chez ma mère.

(7) « N0 V_{caus} Adv Dét N1 » : Le film apporte un peu de bonheur.

(8) « N0 pronom_{rel} N1V_{caus} Prép Dét N2 » : Le bonheur que les lunettes fait chez des fashionistas.

(9) « Adj_{poss}N0V_{caus} Dét N1 Adj » : Sa demande cause des surprises désagréables.

Dans les phrases (6 et 7) ; N0 montre que le personnage en question avait subi telle ou telle influence par telle ou telle chose.

Dans la formule (6) *créer* est le verbe causatif. L'adjectif *belle* est de polarité positive. Par conséquent, le nom neutre *surprise* devient positif. Dans cette phrase *belle* est un adjectif antéposé.

Dans la formule (7) un peu est un modifieur adverbial à intensité faible.

Dans la formule (8) le nom d'émotion (bonheur) est le complément du verbe faire.

Dans la formule (9) l'adjectif *désagréable* est le modifieur postposé. L'adjectif *désagréable* est de polarité négative. Par conséquent, le nom neutre *surprise* devient négatif.

L'enseignant peut repérer tous les mots qui se trouvent avant et après les verbes causatifs dans les formules supra et identifier les rôles des mots (par exemple le mot petit fait partie des « adjectifs », etc.)

Il est à noter que les apprenants comprennent que les verbes qui prennent un seul objet acceptent plus souvent d'entrer en association avec les verbes causatifs. Les apprenants peuvent identifier grammaticalement nom, verbe, adj, adverbe, N0 et N1 dans les phrases. Les étudiants comprennent que les verbes causatifs illustrent les différentes actions du type « A provoque B ».

4.4. Classification des compositions verbo-nominales

Au début, nous avons essayé de faire réfléchir les étudiants en posant des questions comme : trouvez les mots qui se trouvent avant et après le verbe « apporter » dans la phrase suivante. Quels sont leurs rôles ? Regroupez-les et proposez des titres pour chaque groupe trouvés (p.ex. le mot belle fait partie des « adjectifs », etc.). Ensuite, trouvez

tous les noms d'émotions associés au verbe « apporter ». Est-ce qu'il y a des noms qui ont presque la même signification ? Sa réussite au concours d'entrée à l'université a apporté une belle surprise. Dans la phrase ci-dessus l'adjectif (belle) est le modifieur adjectival antéposé et ayant une polarité positive.

Notre rôle, en tant qu'enseignant, consiste à veiller des liens syntaxico-sémantiques entre les lexies pour que les apprenants puissent créer leurs bases de données lexicales. Les étudiants peuvent identifier la collocation lexico-grammatical ainsi que ses modifieurs (adjectifs, adverbes).

Nous avons distribué entre les apprenants les phrases des textes (issu sur les différents textes littéraires et journalistiques). Chaque groupe doit identifier la collocation lexique verbal. Il y avait 15 apprenants dans la classe d'expérience et nous les avons répartis en 3 groupes. Nous avons donné à chaque groupe quelques phrases à analyser :

10) Son exposé a toujours provoqué une surprise.

11) La nouvelle a suscité l'une des plus grandes surprises auprès des responsables nationalistes.

12) Le week-end dernier, ils ont encore créé la surprise.

13) Le résultat de l'examen a créé une petite surprise.

14) Le respect envers les personnes âgées suscite le plaisir des gens.

15) Le spectacle projeté dans le ciel est éblouissant et provoque immédiatement le ravissement des enfants.

16) Ses bonnes notes suscitent la joie des enseignants.

17) Cette relation va nous réserver beaucoup d'étonnement.

18)Le scénario du film cause la surprise générale chez les spectateurs.

19)L'immigration de sa mère lui cause une énorme surprise

20)L'accord entre les deux pays déclenche l'enthousiasme de la population.

21)Le comportement de mon copain suscite souvent ma satisfaction.

22)Le ministre, Michèle Alliot-Marie, avait tempéré cet enthousiasme.

23)Le scoutisme apporte de la joie de vivre.

24)La possibilité de loger sur place ajoute au plaisir du jeu.

25)Les grandes marées font aussi le plaisir des pêcheurs à pied.

26)Mon silence lui procurait une joie facile.

27)Les touristes grecs font le petit bonheur des commerçants du Grand Bazar d'Istanbul.

28)George Bush (père), avait suscité un grand enthousiasme en Amérique latine.

29)Cette angoisse gâchait tous les plaisirs.

<i>Verbe</i>	<i>Intensité</i>	<i>Adjectif</i>	<i>Polarité</i>	<i>Adverbe</i>	<i>N0</i>	<i>Nom</i>
Gâcher	Grand : forte	Grand	Grand : positive	Beaucoup	L'exposé	Plaisirs
Susciter		Petit		Encore	La nouvelle	Enthousiasme
Faire	Petit : faible	Enorme	Petit : négative	Souvent	Ils	Bonheur
Procurer				Toujours	Le résultat de l'examen	Joie
Ajouter	Enorme : forte		Enorme : positive	Immédiatement	Le respect	Satisfaction
Apporter					Le spectacle	Surprise
Tempérer					Les notes	Etonnement.
Déclencher					La relation	Ravisement
Causer					Le scénario	
Réserver					L'immigration	
Provoquer					L'accord	
					Le comportement	
					Le ministre	
					Le scoutisme	
					La possibilité de loger	
					Les marées	
					Le silence	
					Les touristes	
					George Bush (père)	

					L'angoisse	
--	--	--	--	--	------------	--

Tableau 3 : Classification des lexies

Après avoir terminé le travail de groupe des étudiant, nous avons essayé de recueillir les productions des apprenants et les écrire sur Google Docs afin de faciliter la réflexion sur ces compositions et ensuite, nous avons fait classer et analyser les productions. Nous avons classé les phrases ci-dessus grammaticalement les lexies (verbe, nom, adjectif, adverbe et N0). Les groupes ont également essayé de vérifier les dimensions sémantiques comme les adjectifs d'intensité et les adjectifs de polarité dans les phrases. Les apprenants ont fait des activités en groupe. D'après Besse « cela permet d'homogénéiser les connaissances des élèves qui peuvent ainsi se corriger, et d'instaurer un climat d'entraide entre les élèves ». (Besse, 1974 : 39).

L'analyse du tableau (2) montre que les étudiants ont pu identifier d'autres verbes causatifs et se rendre compte qu'il existe d'autres synonymes pour les noms de joie et de surprise. Les apprenants peuvent comprendre que le même nom peut entrer en association avec plusieurs verbes ; par exemple le mot « joie » entre en combinaison avec les verbes causer, provoquer, susciter, apporter, créer, etc. Les apprenants comprennent également que les adjectifs et les adverbes peuvent changer le sens des phrases.

4.5. Quatrième étape des exercices de conceptualisation : formulation finale

En quatrième étape des exercices de conceptualisation et après avoir expliqué les différentes formes d'association lexico-grammaticales, nous avons posé les questions suivantes et les étudiants ont dû compléter ces phrases dans les groupes :

30) Je me sens bien aujourd'hui car ... »

31) J'ai eu 19 en math....

32) Qu'est-ce qu'on ressent quand on reçoit un cadeau ?

33) Mon frère chante très bien...

Les réponses des apprenants :

Les apprenants devaient réfléchir sur le fonctionnement des compositions et émettre des hypothèses ou fournir des réponses dans leurs propres mots. Au cours de cette étape, nous avons suivi tous les groupes de très près. Nous avons joué le rôle de l'enseignant médiateur en aidant les apprenants et en apportant les corrections nécessaires, par exemple le deuxième groupe n'a pas commencé les phrases avec N0, les phrases qu'ils ont faites au début : J'ai eu 19 en math et mes parents suscite stupeur au lieu de dire : ce score de maths suscite une stupeur chez mes parents.

Ou dans l'exemple suivant : Mon frère chante très bien et mon frère suscite joie, au lieu de dire le chant de mon frère suscite ma joie. Les apprenants doivent comprendre que dans l'expression des sentiments et des émotions causées par le visionnement d'un phénomène ou par un comportement quelconque d'un individu qui peut être à l'origine d'un tel sentiment ou d'une telle émotion chez un autre individu.

Nombreux verbes causatifs ont été mentionnés dans la classe, pourtant les étudiants des groupes ont utilisé plus de verbes avec lesquels ils étaient plus familiers, tels que faire et créer.

Toute conceptualisation peut se manifester dans une formule. Finalement, cette formalisation des faits peut montrer aux apprenants que les verbes causatifs expriment ce que A cause sur B. Les associations verbo-nominales étudiées dans cette recherche peuvent être présentées dans les formules suivantes :

1 : Le nom d'émotion est le complément d'objet direct : Le film procure le plaisir « N NOV_{caus}N1 ».

2 : Le nom d'émotion est le complément indirect du verbe : Son enthousiasme me remplissait de joie. « N0 V_{caus} N1 à N2 ».

3 : Le nom d'émotion a la caractéristique relative. L'enthousiasme qu'elle suscite est formidable.

« N¹ Rel N0 V_{caus} ... ».

Nous pouvons constater que la construction fréquente N0 V_{caus} N_{émot} caractérise le mieux la collocation verbo-nominal. Les étudiants peuvent également utiliser des modificateurs (adjectifs, adverbes) dans les combinaisons ; par exemple, dans la première formule, ils peuvent ajouter l'adverbe d'intensité forte (beaucoup) à la phrase. Le film procure beaucoup de plaisir. Nous avons aussi préparé des exercices lacunaires à fin que les apprenants puissent identifier les associations verbo-nominales comme les exercices suivants : Les bonnes notes à la fin de l'année scolaire provoquent (la joie, la stupeur) des parents. Le chant de ma copine suscite mon ... (étonnement, bonheur). Cette suggestion déclenche un... général chez les dirigeants (hilarité, rire).

4.6. Dernière étape de conceptualisation : réemploi des structures formulées

Après avoir terminé la formulation et la conceptualisation des règles, nous avons demandé aux étudiants d'écrire un e-mail à l'un de leurs amis en utilisant les trois formules ci-dessus et verbes et noms suivants :

N _{émot}			V _{caus}	
Joie	Bonheur	Rire	Créer	Susciter
Etonnement		Plaisir	Augmenter	
Ravisement			Provoquer	Donner
			Entamer	

Satisfaction		Enthousiasme	Réserver		Causer
Exaltation			Apporter		
Surprise	Stupeur	Honneur	Faire	Doubler	Procurer
Enchantement	Euphorie	Fierté	Déclencher		Doucher
Allégresse		Réjouissance	Engendrer		
Amusement			Ajouter		Effacer
Aise	Délice	Euphorie	Soulever		
			Gâcher		Calmer
			Doucher		

Tableau 4 : Liste des collocations utilisés par les apprenants

La cinquième étape est le réemploi des structures ainsi formulées : il est temps de vérifier la maîtrise du point grammatical étudié ; pour ce faire, les apprenants des deux classes ont été invités à écrire un mail à un(e) ami(e) pour lui parler, librement et dans leur propre langage, des sentiments et des émotions.

Cette dernière activité est proposée dans l'objectif de pouvoir vérifier, par écrit, les productions des apprenants. A ce stade, les règles, générées au moyen de la conceptualisation en question, devraient aider les apprenants à produire des structures correctes.

4.2. L'analyse des données

Après avoir analysé l'emploi des structures verbo-nominales par les apprenants du groupe d'expérience, nous avons sélectionné, ici, quelques exemples à illustrer. Nous nous sommes aperçus qu'E1 utilise, dans sa composition écrite, des associations comme créer la joie, provoquer l'étonnement et créer la bonne surprise. Dans l'association (créer une bonne surprise) l'adjectif (bonne) est le modifieur adjectival antéposé.

L'activité écrite de E2 comprend les combinaisons créer une belle surprise et provoquer le bonheur, l'apprenant a utilisé l'adjectif (belle) dans son écriture. Celui-ci est le modifieur adjectival antéposé et a une polarité positive. En ce qui concerne E3, elle a bien utilisé les mots liés au cinéma à savoir : producteur, réalisateur, scénario et synopsis ; elle a, également, bien utilisé les associations verbo-nominales réserver une surprise, faire un immense plaisir et déclencher un étonnement. L'apprenant a utilisé l'adjectif antéposé (immense) ayant une intensité forte. E4 a utilisé les associations comme susciter la joie, donner la satisfaction et causer la surprise. L'activité écrite de cette étudiante montre qu'elle a remarqué la richesse du vocabulaire à propos du cinéma : une bande-annonce, une bande-originale et une fiche technique. E7 avait utilisé des combinaisons comme : doubler le plaisir, doucher l'enthousiasme et augmenter le plaisir. Le verbe doucher contient l'intensité faible et le verbe doubler comprend l'intensité forte.

Nous avons constaté que E9 avait utilisé des combinaisons comme : causer le bonheur, entamer la joie et créer la stupeur. Quant à E10 qui était très active dans la classe, elle avait très bien effectué l'activité écrite qui leur avait été demandée. Elle avait utilisé les combinaisons apporter un petit plaisir, faire un sourire, susciter l'enthousiasme, susciter la stupeur et augmenter la satisfaction. L'apprenant avait utilisé l'adjectif (petit) ayant une intensité faible et étant un modifieur adjectival antéposé.

L'analyse de la composition écrite de E13 montre également qu'elle a utilisé les associations susciter un enthousiasme, procurer un grand plaisir, susciter la bonne surprise. L'apprenant a utilisé, à deux endroits différents, deux adjectifs antéposés : grand et bonne. L'adjectif grand comprend l'intensité forte et l'adjectif bonne a la polarité positive et l'intensité forte. On remarque en effet qu'E14 avait bien utilisé les mots liés au cinéma dans son texte : décerner le palme d'or, film d'aventure, le film obtient une récompense et le monteur. Néanmoins, l'apprenant avait utilisé une seule association : créer la surprise. Quant à l'E15, on

note que l'apprenante a utilisé les associations verbo-nominales suivants : engendrer une surprise, ajouter au plaisir et effacer l'enthousiasme. Les étudiants n'ont pas seulement utilisé les mots joie et surprise, mais aussi des synonymes : plaisir, enthousiasme, sourire, satisfaction, stupeur et étonnement.

Les étudiants de ce groupe ont appris à ne pas utiliser uniquement le verbe faire, mais aussi à utiliser d'autres verbes comme : susciter, réserver, engendrer, provoquer, etc., pour exprimer leurs sentiments. Ils ont également utilisé différents adjectifs pour décrire l'intensité (forte, faible) du nom. Les apprenants avaient droit au dictionnaire, cependant les textes rédigés par eux, comprenaient pas mal d'erreurs sémantiques, lexicales, orthographiques, syntaxiques, etc. Ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où, généralement les textes écrits par les apprenants étrangers contiennent des erreurs.

Le point intéressant dans l'activité écrite était qu'ils avaient évoqué leurs sentiments positifs à propos des films, sans faire allusion aux sentiments négatifs ; les étudiants avaient surtout conseillé des films étrangers. Seules, 2 ou 3 personnes avaient parlé de leurs sentiments à propos des films iraniens. Certains d'entre eux avaient expliqué non seulement ce qu'ils ressentaient à propos des films, mais ils avaient également donné des détails en racontant l'histoire du film.

L'activité écrite des apprenants a montré qu'ils avaient consulté les exercices de la conceptualisation pour bien décrire leurs sentiments à propos des films. Les apprenants avaient utilisé des formules conceptualisées, en particulier la formule1 dans laquelle le nom d'émotion est le complément d'objet direct.

Les exemples suivants, extraits de leurs activités écrites montrent bien le bien-fondé de cette observation : ce film crée la joie, ce film crée la bonne surprise, le jeu de l'acteur (Austin butler) crée une belle surprise, la musique provoque un bonheur, Le film Ghahreman fait un immense plaisir, le jeu de Mohsen Tanabandeh déclenche un

étonnement, l'histoire suscite un enthousiasme, etc. Parfois, les apprenants utilisent une combinaison compréhensible mais peu fréquente chez les locuteurs natifs. Tel est le cas de E9 qui, au lieu d'utiliser les combinaisons gâcher la joie ou gâter la joie, a utilisé l'association verbo-nominale : détruire la joie ([...]²mais au milieu du film détruire ma joie). Cette combinaison (détruire la joie) peut être correcte dans son sens littéral mais, les natifs ne l'utilisent pas. E5 a utilisé la combinaison réduire l'enthousiasme : ([...]³ chacun même Sauron, il me fait peur et réduire mon enthousiasme). Les dictionnaires de combinaisons des mots montrent que les natifs utilisent, plus souvent, les associations doucher l'enthousiasme ou tempérer l'enthousiasme. Dans la classe, nous avons rencontré des cas où les étudiants ont utilisé la combinaison (construire la joie) au lieu d'utiliser des verbes tels que provoquer, susciter, déclencher et créer. E6 du groupe contrôle : ([...]⁴ j'ai regardé et m'a ému et m'a construit la joie).

Nous pouvons en conclure que parce que les étudiants ne sont pas familiers avec ces combinaisons, ils traduisent littéralement les mots et ils utilisent les coalescences verbo-nominales qui ne sont pas fréquentes chez les natifs. L'évaluation de l'activité écrite des apprenants du groupe de contrôle, a montré que pour exprimer leurs sentiments à propos des films, ils utilisaient beaucoup de mots : passionnant, incroyable, ennuyeux, inspirant, émotionnel, fantastique, etc. Certains étudiants avaient également utilisé des structures causatives (faire + nom, faire + infinitif et rendre + adjectif) : faire plaisir, faire pleurer, faire la joie, rendre joyeux, etc. La longueur des textes de presque toutes les étudiantes des deux groupes était la même, seuls trois des apprenants avaient écrit des textes plus longs et seuls deux des étudiants n'avaient pas tapé leurs écrits sur Word. Il est noté que certains étudiants avaient parlé de leur film préféré, de manière complète et détaillée.

² Mais, au milieu du film, ... détruit ma joie.

³ Chacun, même Sauron, me fait peur et réduit mon enthousiasme

⁴ J'ai regardé ... qui m'a ému et qui a construit ma joie

Les figures ci-dessous montrent les scores des apprenants. Sur l'axe horizontal de l'histogramme de notre recherche, nous écrivons les notes des apprenants et sur l'axe vertical, les effectifs. Le score total de l'activité écrite de cette recherche est de 10. Les étudiants étaient notés dans cette partie de 1 à 10 points. Les figures ci-dessous, indiquent le pourcentage des notes obtenues par les apprenants. Le groupe expérimental avec une moyenne de 8,65 par rapport au groupe contrôle avec une moyenne de 5,62 a montré de meilleures performances.

La comparaison des performances des deux classes permet de constater que les apprenants du groupe d'expérience assurent une meilleure performance grammaticale par rapport au groupe de contrôle.

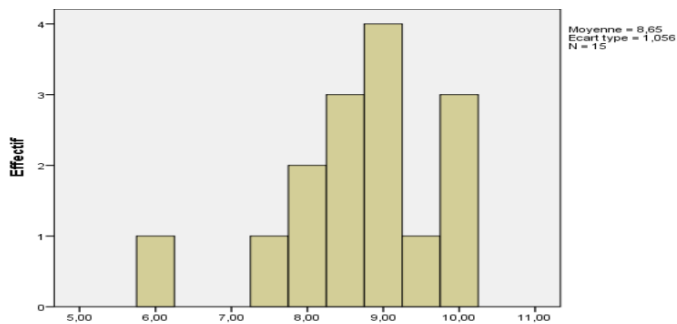


Figure 1 : La note du groupe d'expérience

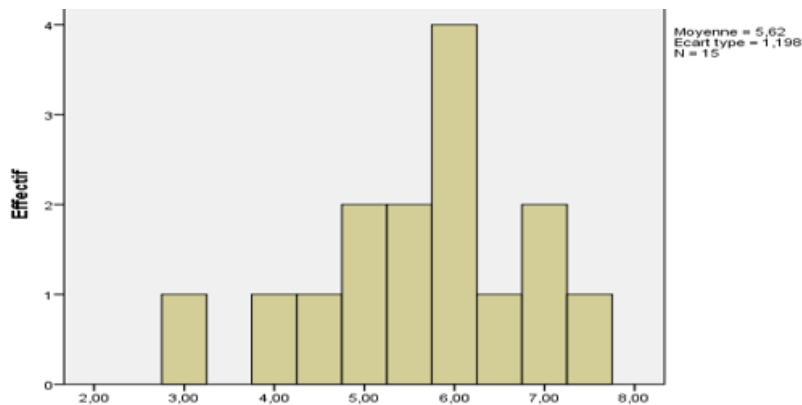


Figure 2 : La note du groupe contrôle

Étant donné que la moyenne des notes du groupe d'expérience était supérieure à celles du groupe de contrôle, nous pouvons conclure que la conceptualisation des structures causatives s'est avérée efficace dans l'usage de ces collocations causatives. Les résultats de notre recherche ont, également, montré qu'au bout du cycle d'apprentissage, les apprenants du groupe de contrôle n'avaient pas acquis la performance du groupe d'expérience dans l'utilisation des collocations

Conclusion

Notre étude a pour but de montrer l'efficacité de la conceptualisation de la collocation lexicale verbale. Les résultats de la recherche nous ont permis de constater que peu d'étudiants de niveaux avancés en Iran connaissent bien les collocations, alors que les autres ont, souvent, du mal à les utiliser correctement. Ils les connaissent peu et ils font des phrases complexes au lieu de la collocation fréquente chez les natifs pour exprimer leurs émotions, ou bien ils utilisent une collocation compréhensible mais peu fréquente chez les locuteurs natifs, par exemple : détruire la joie.

Concernant la théorie de Besse (1974), qui est à la base de cet article, on peut conclure que les exercices de conceptualisation peuvent remplacer les exercices structuraux. À l'aide des exercices que nous avons mis en œuvre, dans la classe d'expérience, les apprenants ont réussi à extraire des règles et à conceptualiser les éléments étudiés. Suivant le point de vue de Besse (1974), nous avons conceptualisé les associations verbo-nominales à fin d'aider les apprenants à verbaliser et modifier les règles de fonctionnement qu'ils ont élaborées pour pouvoir produire la collocation lexicale verbale acceptable aux yeux des locuteurs natifs. Finalement, nous pouvons constater que la conceptualisation des exercices, selon les 6 étapes de Besse (1974) s'est avérée efficace dans l'apprentissage et l'usage de l'emploi des associations, particulièrement dans notre étude, les étapes 1, 3 et 5 sont

plus pratiques que les étapes restantes : l'étape 1 consiste à collecter les produits des apprenants à l'aide d'émoticônes, l'étape 3 est la classification des coalescences verbo-nominales et l'étape 5 consiste à utiliser les structures apprises.

Nous pouvons souligner que la construction canonique N0 Vcaus Némot caractérise le mieux la collocation lexicale-grammaticale. Selon les résultats, nous pouvons constater que la conceptualisation des collocations est efficace dans l'usage de l'emploi des associations verbo-nominales. La maîtrise des collocations associées à un mot, est le signe d'une connaissance lexicale étendue qui encourage les apprenants à varier leur vocabulaire en utilisant des collocations. En Iran, rares sont les travaux de recherches consacrés particulièrement à la didactique des collocations, tandis que l'apprentissage des collocations est indispensable dans l'enseignement d'une langue. Vu l'importance de l'enseignement des collocations, les recherches ultérieures pourraient focaliser sur les méthodes ou les démarches à adopter comme (carte heuristique) pour faciliter l'enseignement de ces compositions.

Conflit d'intérêt

Les auteurs affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Mahmoudreza Gashmardi  <https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

Références:

Abdollahi, A & Sharif V. (2023). Apprentissage et usages des collocations dans les cours de FLE en contexte universitaire iranien. *Recherche liée aux langues*. [En ligne] [20.1001.1.23223081.1401.0.0.348.0](https://doi.org/10.1001.1.23223081.1401.0.0.348.0).

Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en

ligne le 02 janvier 2018, consulté le 04 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2719>

Besse, H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. [1984]. Paris : Didier.

Besse, H. (1974). *Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2*. Voix et Images du CREDIF 2. pp. 39-44.

Besse, H. (1980). *Enseigner la compétence de communication*. s.l.vol.153.

Besse, H. (2005). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Crédif/Hatier (coll. « Essais ») ISBN 2-278-03680-7, 182 p.

Boularès, M. & Frérot, J-L. (2019). *Grammaire progressive du français- niveau avancé B1/B2*.Paris : CLE INTERNAT.

Bourdet, J-F. & Fouillet, R. (2018) La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 04 juillet 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2669>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2669>.

Charif ,V. (2019). Les collocations de mots et leur influence sur l'apprentissage du FLE. *Roshd*, Vol. 34, no. 1, Fall 2019. pp. 2-6. URL: <https://www.roshdmag.ir/fa/article/23278/Collocations-des-mots-et-leur-influence-sur-l-apprentissage-du-FLE>.

Coltier, D, Isabelle, A & Fouillet, R. Introduction : La conceptualisation grammaticale. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2018, La conceptualisation grammaticale. Histoire, réflexions, pratiques, 15 (1), ff10.4000/rdlc.2646ff. fihal-01688167f

Demawière, F. (2012). Activités conceptualisantes pour enseigner-apprendre les langues. *Des machines et des langues*. Université Paris Diderot.

Dupleix, D & Mègre, B. (2006). *Production écrite niveau B1/B2*. Paris : Didier.

Durietz, D.& al. (2015). *Saison niveau B2*. Paris : Goyal Publishers.

Halliday, M & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

Kamber, A. (2011). Contexte et sens : utilisation d'un corpus écrit dans l'enseignement / apprentissage du FLE. *In Tranel 55* : 199-218. URL : https://doc.rero.ch/record/30679/files/Kamber_Alain_-_Contexte_et_sens_utilisation_d_un_corpus_crit_dans_lenseignement_apprentissage_20121121.pdf.

Mirsalari, A. & Khoram, A. (2019), An investigation into Iranian EFL learners' productive knowledge of English collocations and the strategies applied. *International Journal of Language Education*, Vol. 3 No. 2, October 2019, pp. 58-67

Mohammadpour, T., Safa, P, Gashmardi, M &. Letafati, R. (2023). Enseignement de la structure V causatif + N d'émotion aux apprenants iraniens du FLE. *Plume* [En ligne]. URL : [:10.22129/plume.2022.336520.1216](https://doi.org/10.22129/plume.2022.336520.1216)

Molinier, Ch. (2011). *Sur les constructions causatives figées du français*. *Linx* 53. URL: <http://linx.revues.org/284>

Pakdaman, S. & Gilakjani, P. (2019), The impact of collocation activities on Iranian intermediate EFL learners' knowledge of vocabulary. *International Journal of Research in English Education*, n° 4 : 4,pp.70-82.URL : <http://ijreeonline.com/article-1-316-en.html>.

Portine, H. (2018). La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 09 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2662> ; DOI : 10.4000/rdlc.2662

Riegel, M., Pellat, J.-Ch. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Puf

Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Dans le français aujourd'hui* 2016/1 (N° 192), pages 97 à 106.

Verlinde, S., Binon, J. & Selva, T. (2006). *Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage*. Langue Française n° 150, 84-98.

Wiegand, H.-E., Zgusta, L. (éds.). *Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie*. Dictionaries. Dictionnaires. Berlin, De Gruyter, 1010-1019.

Comment citer : Gashmardi, M., Mohammadpour, T. (2024). Conceptualisation de la collocation lexicale verbale auprès des apprenants iraniens du FLE, *Recherches en langue française*, 4(8), 5- 37. DOI: 10.22054/RLF.2024.77391.1181



Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International