



HAL
open science

L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE

Valérie Lascombe

► **To cite this version:**

Valérie Lascombe. L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00866047

HAL Id: dumas-00866047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00866047>

Submitted on 25 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE

Valérie LASCOMBE

DÉPARTEMENT SCIENCES DU LANGAGE ET FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Mémoire de Master 2 Professionnel – Spécialité FLE

Sous la direction de Cristelle CAVALLA

Année universitaire 2012-2013




Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LASCOMBE PRENOM : Valérie

DATE : 10 Sept 2013 SIGNATURE 

Mise à jour mars 2013

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire Cristelle Cavalla pour ses encouragements, sa disponibilité et son dynamisme sans faille.

Tous mes remerciements aussi à Iva Novakova et à toute l'équipe du projet Emolex qui m'ont fait confiance et grâce à qui j'ai beaucoup appris.

Merci à Joanna Socha pour sa disponibilité, ses conseils et son efficacité pour la partie technique du site EmoProf.

Enfin merci à toutes les personnes qui par leur soutien amical m'ont aidée à mener à bien la rédaction de ce mémoire.

MOTS-CLÉS

Cartes heuristiques/mentales, collocations, émotions, lexique, mémorisation, didactique, FLE

RÉSUMÉ

Ce travail propose une réflexion sur l'utilisation de la carte heuristique comme outil de mémorisation du lexique et plus particulièrement des collocations dans l'enseignement du FLE. Il présente la conception d'EmoProf, la partie didactique du site EmoBase, dédié à l'enseignement des collocations du lexique des émotions et propose des exemples de séquences didactiques intégrant les cartes heuristiques ayant pour but l'aide à l'apprentissage de ces collocations.

KEY-WORDS

Mind maps, collocations, emotions, lexicon, memorization, didactics, French as a foreign language

ABSTRACT

This work provides an overview on the use of mind maps as a tool for the memorization of lexicon, particularly collocations in the teaching of French as a foreign language. It explains the creation of the educational part of the EmoBase website, dedicated to the study and teaching of collocations in the lexical field of emotions and offers examples of lesson planning including mind maps aimed at learning collocations.

Sommaire

Introduction	11
1. CADRE THÉORIQUE	13
1.1 Présentation du projet Emolex	13
1.2 Le choix du lexique des émotions	14
1.2.1 Comment définir l'émotion ?	15
1.2.2 La difficulté d'enseigner le lexique des émotions et son intérêt didactique	17
1.3 Collocations et expressions figées des émotions	18
1.3.1 Qu'est-ce qu'une collocation ?.....	18
1.3.2 Intérêt didactique des collocations	22
1.4 Les cartes heuristiques	25
1.4.1 Qu'est-ce qu'une carte heuristique ?.....	25
1.4.2 Intérêt pédagogique	27
2. CRÉATION DU SITE EMOPROF	33
2.1 Présentation du site EmoProf	33
2.2 Choix des collocations pour le projet EmoProf	36
2.3 Utilisation des cartes heuristiques dans les séquences didactiques proposées.....	43
3. LES SEQUENCES DIDACTIQUES D'EMOPROF	47
3.1. Remarques générales.....	47
3.2 La colère et les verbes collocatifs	48
3.2.1 Cadre de la séquence	48
3.2.2 Proposition d'activité à partir d'exemples issus du corpus Emolex et consultables sur le site.....	51
3.2.3 Réinvestissement	57

3.3 Le respect : des collocatifs à intensité forte	58
3.3.1 Cadre de la séquence	58
3.3.2 Démarche.....	60
3.4 L’admiration et le mépris	65
3.4.1 Cadre de la séquence	65
3.4.2 La carte heuristique comme moyen de rebrassage du vocabulaire étudié en cours	67
3.5 La surprise et les collocatifs d’intensité	73
3.5.1 Répertoire des collocatifs d’intensité.....	73
3.5.2 Construction de la carte mentale par les apprenants (exemples de pistes).....	75
Conclusion	77
BIBLIOGRAPHIE et SITOGRAPHIE.....	79

Table des illustrations

Figure 1 : Formulaire de recherche EmoProf.....	34
Figure 2 : Exemple de tableau de résultats (fasciner + adv).....	35
Figure 3 : Extrait du profil combinatoire de surprise	37
Figure 4 : Tableau 1 : Les collocatifs de « surprise » conservés pour la séquence didactique.....	40
Figure 5 : Tableau 2 : Choix définitif des collocatifs de « surprise ».....	41
Figure 6 : Liste des combinaisons V + N du champ sémantique de la colère	49
Figure 7 : CH1 (carte heuristique) colère étape 1 : évolution de la colère (début, milieu, fin).....	54
Figure 8 : CH2 colère étape 2 : présence visible ou non de la colère (visible, intériorisée).....	55
Figure 9 : CH2 bis colère étape 2 : présence visible ou non de la colère (visible, intériorisée).....	55
Figure 10 : CH3 colère : carte finale	56
Figure 11 : CH1 respect étape 1	60
Figure 12 : CH2 respect : carte finale.....	63
Figure 13 : CH1 admiration – mépris : étape 1	68
Figure 14 : CH2 admiration – mépris : étape 2	69
Figure 15 : CH3 admiration – mépris : étape 3	70
Figure 16 : CH4 admiration-mépris : rajout des collocatifs d'intensité	71
Figure 17 : CH5 admiration-mépris : rajout des collocatifs d'intensité	71
Figure 18 : CH6 admiration-mépris : carte finale.....	72
Figure 19 : CH surprise	74

Introduction

Le terme heuristique vient du grec ancien, *heurískô*, signifiant « trouver » duquel est aussi issu *eurêka*. De par l'origine de leur nom même, les cartes heuristiques promettent beaucoup : seraient-elles porteuses d'espoir pour les didacticiens de tout ordre ? Plus pragmatiquement, il s'avère qu'elles ont des adeptes parmi les enseignants de certains pays scandinaves et notamment en Finlande où elles sont largement utilisées depuis quelques années. Elles ont de plus en plus pignon sur rue pour les présentations en entreprise. Le fait de représenter des concepts, des idées, de prendre des notes ou autre sous forme de schéma arborescent, plus proche du fonctionnement du cerveau que les présentations linéaires, semblent séduire de plus en plus de monde.

Dans l'enseignement, elles restent encore très peu utilisées mais ont fait une apparition progressive ces dernières années. Encore peu exploitées dans le domaine du FLE¹, elles sont de plus en plus désignées comme un outil possible pour l'enseignement du lexique dans certaines publications (Cavalla, 2011) et notamment pour l'enseignement des collocations. Du fait même que le principe de celles-ci soit fondé sur un système de liens entre différents éléments, elles semblent *a priori* correspondre à un enseignement des combinaisons syntaxiques et sémantiques entre les mots.

Ce mémoire s'est donc inspiré de ces travaux et propose une réflexion didactique sur l'élaboration de cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en classe de FLE. Pour mettre en pratique cette réflexion, j'ai pris part au projet Emolex qui, à partir d'un corpus littéraire et journalistique contemporain, permet d'inventorier le lexique des émotions dans cinq langues européennes d'après des valeurs sémantiques, syntaxiques et leur dimension discursive. Dans le cadre de ce projet, j'ai élaboré des séquences didactiques incluant des cartes heuristiques créées à partir d'une sélection de collocations dans différents champs sémantiques du lexique des émotions. Ces séquences ont été mises en ligne sur le site EmoProf qui est l'application didactique du projet Emolex. Naturellement, Emolex et EmoProf seront décrits plus amplement dans le mémoire.

¹ FLE : Français Langue Etrangère

C'est donc dans cette optique que je me suis tout d'abord interrogée sur les raisons pour lesquelles des chercheurs avaient un intérêt pour l'enseignement du lexique des émotions et plus particulièrement des collocations et ceci sera l'objet de la première partie qui constituera le cadre théorique de ce mémoire. La seconde partie traitera de la méthodologie employée pour la création du site EmoProf. Une troisième et dernière partie présentera les différentes pistes de séquences didactiques proposées en exemple sur le site, avec l'élaboration de cartes heuristiques dont le principal objectif est d'aider l'apprenant à retenir les collocations.

Peu de travaux de recherche ont été effectués sur ces cartes dans l'enseignement du FLE et je n'ai pas trouvé de précédent pour l'aide à la mémorisation des collocations. Moi-même en tant qu'enseignante de langue vivante étrangère et aussi de FLE, lors de deux années d'échange de postes en Amérique du Nord, je n'avais jamais expérimenté cet outil. Enseigner le lexique et surtout le faire mémoriser par nos élèves est une tâche difficile et tout enseignant se doit de chercher constamment de nouveaux outils et méthodes pour rendre son enseignement plus varié et efficace. La carte heuristique et ses éventuelles vertus méritent donc toute notre attention puisqu'elle semble offrir des perspectives pédagogiques intéressantes.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 Présentation du projet Emolex

Le projet Emolex² est un projet franco-allemand qui a été créé pour étudier le lexique des émotions dans cinq langues européennes du point de vue sémantique, syntaxique et sa dimension discursive. Il est basé sur une étude de corpus littéraire et journalistique. Pour le français, ont été choisis des articles des quotidiens *Le Monde* (2007 et 2008), *Le Figaro* (2007 et 2008), *Ouest France* (2007 et 2008) et une sélection variée de textes de littérature française contemporaine. Le projet a fait l'objet de nombreux travaux de chercheurs didacticiens coordonnés par Iva Novakova (LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3) et Peter Blumenthal (Université de Cologne). Il se définit ainsi :

Fondé sur une approche multilingue et multidisciplinaire (typologie intra et interlangue, sémantique lexicale, syntaxe, analyse discursive, lexicographie, didactique des langues étrangères, TAL) et basé sur une étude de corpus, le projet a plusieurs objectifs. A partir d'un cadre théorique articulant les approches « représentationnistes » et « instrumentalistes » du sens (c'est-à-dire « sens-concept » vs « sens-usage »), le projet vise à analyser les valeurs sémantiques, le comportement combinatoire (lexématique et syntaxique) et les profils discursifs des lexies des émotions dans cinq langues européennes (français, allemand, anglais, russe et espagnol), ce qui permet de mieux structurer le champ lexical des émotions par rapport à ce que proposent les études existantes en lexicologie et lexicographie. Cette « cartographie » linguistique des émotions aboutit au développement de nouveaux outils en didactique des langues étrangères, en lexicographie et en TAL. Il propose de nouveaux matériaux didactiques pour l'enseignement / apprentissage des associations lexicales privilégiées (par ex. *rouge de colère*, *red with rage*, *rot vor Wut*) dans le but d'une meilleure acquisition des collocations, d'un réemploi systématique dans une activité de production de texte ou de communication orale. Grâce à une modélisation des phénomènes combinatoires du lexique des émotions, il contribue à améliorer les microstructures du dictionnaire où il est difficile d'intégrer des contextes larges. Il permet enfin d'améliorer les applications logicielles existantes pour la recherche d'occurrences et de structures syntaxiques dans de grands corpus multilingues et de créer de nouveaux outils encore plus performants. Emolex réunit les compétences de linguistes, didacticiens et spécialistes en TAL. Il se situe au carrefour de la recherche fondamentale et appliquée. (<http://www.emolex.eu/>)

² Emolex : www.emolex.eu/, ANR-09-FASHS-017

L'équipe d'Emolex a décidé de sélectionner, parmi le large domaine des affects, neuf champs lexicaux distincts qui sont moins souvent étudiés que d'autres (comme l'amour et la haine par exemple) : admiration, colère, déception, jalousie, joie, mépris, respect, surprise, tristesse.

Le laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal a ainsi créé le site EmoBase³ qui donne accès au corpus utilisé par les chercheurs et ainsi qu'à différentes ressources élaborées au cours du projet spécifiquement pour l'analyse du lexique des émotions. Parmi ces ressources, on y trouve les bases EmoConc et EmoLing, principalement destinées aux linguistes et EmoProf, développée pour des objectifs didactiques et qui s'adresse aux enseignants de FLE. Mon travail au sein du projet a été d'aider à l'élaboration de l'application EmoProf. Il a consisté à repérer et à sélectionner les collocations les plus fréquemment utilisées dans le corpus et à proposer, à partir de ce tri, des exemples de séquences pédagogiques intégrant la conception de cartes heuristiques.

L'accent mis sur les collocations et leur enseignement est un aspect profondément novateur du projet. En effet, le lexique des émotions est désormais présent dans les méthodes de FLE notamment depuis la parution du manuel de Cavalla et Crozier « Emotions-Sentiments » (2005). Cependant, on constate que peu de place est donnée à l'enseignement des collocations qui pourtant sont d'une importance capitale pour l'acquisition d'une nouvelle langue.

1.2 Le choix du lexique des émotions

L'enseignement du lexique des émotions en classe de FLE est incontournable de par son « intérêt humain évident, qui renvoie à l'expérience personnelle des scripteurs et se trouve dans les récits de toutes sortes » (Cavalla, 2006 : page 1).

³ <http://emolex.u-grenoble3.fr/emoBase/>

1.2.1 Comment définir l'émotion ?

Tout en faisant mon travail de recherche, je me suis demandée comment les enseignants-chercheurs initiateurs du projet Emolex définissaient le mot « émotion » et comment pouvait-on distinguer ce qu'est une émotion car il est vrai que l'on peut parfois hésiter : la jalousie, le respect qui sont des lexies présentes dans le projet Emolex sont-elles vraiment des émotions ? En interrogeant un petit panel de personnes, je me suis rendue compte que les avis divergeaient. D'après Peter Blumenthal lui-même, il apparaît qu'essayer de définir le mot « émotion » ou les noms qui réfèrent aux émotions de manière claire est une tâche complexe voire impossible :

Ce vaste domaine fait l'objet de recherches de plusieurs disciplines en sciences humaines, dont la psychologie cognitive. Il est vrai que cette dernière a du mal [...] à nous fournir une vision globale du champ de l'affectivité ou, en tous cas, une définition claire des concepts clés tels que 'émotion' ou 'sentiment' ; et ce, à tel point que l'article « Émotion » de l'encyclopédie Wikipédia appelle à la prudence, en invoquant certains psychologues selon lesquels il peut être rentable de ne pas avoir de définition trop stricte de l'émotion, compte tenu du stade de développement de ce domaine (Blumenthal, 2009, p.41).

Les définitions des dictionnaires *Le Petit Larousse* et *Le Petit Robert* signalent l'aspect « passager » (Larousse) ou « momentané » (Le Petit Robert) et emploient tous les deux le mot « trouble ». Le Petit Robert précise que l'émotion est accompagnée de « troubles physiologiques (pâleur, rougissement, accélération du pouls, palpitation, sensation de malaise, tremblements) ». Il est intéressant de noter que la définition du TLF⁴ souligne elle aussi largement les manifestations physiques des émotions :

Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur. *Éprouver, ressentir une émotion. La plupart des émotions sont grosses de mille sensations, sentiments ou idées qui les pénètrent* (BERGSON, *Essai donn. imm.*, 1889, p. 26). *Les émotions et les sentiments sont constitués par des sensations organiques* (RUYER, *Esq. philos. struct.*, 1930, p. 170).

Or en étudiant les expressions dans le champ sémantique des émotions, on s'aperçoit qu'un certain nombre d'entre elles font écho à ces définitions comme « rouge de colère », « se

⁴ TLF⁴ : Trésor de la Langue Française Informatisé, dictionnaire en ligne, largement plébiscité par les spécialistes <http://atilf.atilf.fr/>

fâcher tout rouge », « trembler de colère » ou « trembler de joie », « pâlir de jalousie ». Sémantiquement, on peut considérer la définition que propose Virginie Labre pour la classe de FLE :

Une personne se trouve dans une situation où quelque chose se produit. Cette même personne va réagir et ressentir une émotion, un sentiment. Selon la force de ce sentiment, de cette émotion, le corps de la personne va lui aussi réagir, la personne se mettra alors à rougir, à pâlir, à trembler, etc. (Labre, 2006, p.9).

Finalement, dans le cadre de ma recherche et de mon travail pour Emolex, pour avoir une perception plus précise du sens et de l'utilisation du mot, il m'a paru pertinent de partir de la définition proposée par Grossmann et Tutin (2005), reprise par Ounis (2009) qui met en avant le point de vue syntaxique :

Pour caractériser les noms d'affect, on peut considérer que généralement ces noms se caractérisent d'un point de vue syntaxique par leur combinaison avec les verbes supports *avoir*, *ressentir*, *éprouver*, et le nom *un sentiment de* ; ainsi le nom *joie* peut être considéré comme un nom d'affect étant donné qu'il cumule les deux possibilités *éprouver de la joie* et *un sentiment de joie* – et non le nom *échec*, par exemple qui permet seulement *un sentiment d'échec* (**éprouver de l'échec*). D'un point de vue sémantique, ces noms impliquent un processus psychologique ou un « ressenti » et entrent dans une construction à deux arguments : soit l'actant [l'actant est obligatoirement humain] est l'agent de l'« affect » (*Pierre* dans *Pierre éprouve de l'amour pour Marie*), soit il est l'objet (*Marie* dans *Pierre éprouve de l'amour pour Marie*). (Ounis, 2009, p.139)

Ounis précise tout de même que cette définition n'est pas complète ni rigoureuse et ne peut en aucun cas être généralisée. Cependant, cette définition correspond assez bien aux lexies avec lesquelles j'ai dû travailler : admiration, colère, déception, jalousie, joie, mépris, respect, surprise, tristesse. Tous ces noms peuvent être associés aux verbes *éprouver* ou *ressentir*, et pour tous, l'actant peut être soit l'agent de l'affect, soit l'objet, même si certaines combinaisons avec le nom *sentiment* semblent un peu douteuses (? un sentiment d'admiration, ? un sentiment de respect et ? un sentiment de surprise).

Enfin, on notera que le terme « affect » est très souvent employé par les enseignants-chercheurs du projet Emolex et, comme le précise Grossmann et Tutin dans la présentation du numéro 32 de la revue *Lidil* intitulée *Sémantique des noms et adjectifs d'émotions*, ce terme a été choisi de manière conventionnelle pour regrouper les émotions et les sentiments humains.

J'emploierai donc indifféremment les mots « émotions » et « affect » tout au long de mon travail.

1.2.2 L'enseignement du lexique des émotions et son intérêt didactique

En français, le lexique des émotions a fait l'objet de nombreux travaux de par sa richesse, sa complexité et son importance dans la connaissance d'une langue. Il a été l'objet de nombreuses études liées à sa combinatoire syntaxique et lexicale, notamment par les enseignants chercheurs du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal (Grenoble 3) depuis le début de ce siècle. Une partie des articles résultant de ces recherches sont regroupés dans un ouvrage publié en 2009 sous la direction de Novakova et de Tutin : « le lexique des émotions ». Ces études ont mené à l'aboutissement du projet Emolex commencé en 2009 et inauguré en juin 2013.

Enseigner le lexique et surtout le faire mémoriser est une tâche difficile et souvent source de bien de déceptions pour l'enseignant et l'apprenant. Cette tâche est peut-être encore plus complexe lorsqu'il s'agit d'enseigner le lexique relatif aux sentiments et aux émotions et cela pour plusieurs raisons. D'abord, il fait forcément référence à un moment ou un autre à l'intimité de la personne et doit être manipulé avec précaution. Ensuite, ce lexique est, de manière générale, culturellement très marqué et donc peut être source de malentendus et tout simplement d'incompréhension car l'expression des sentiments et des émotions varie d'une culture à l'autre. Il est enfin plus difficile d'enseigner des mots ou expressions qui ne font pas référence à des signifiés concrets, comme des objets que l'on peut toucher ou quelque chose que l'on peut voir. La nature même de ce vocabulaire, qui relève du domaine du ressenti émotionnel, qui décrit des réactions complexes et personnelles, souvent imprévisibles et parfois incontrôlables, fait qu'il en devient presque un défi pédagogique pour l'enseignant. Ajoutons qu'exprimer ses émotions n'est pas forcément un exercice facile même pour des natifs.

Cependant, on a souvent besoin de partager nos ressentis, nos émotions, comme le souligne Labre (2006, p.10) tout en citant Espitalier, Tcherkassof et Delmas qui appellent ce phénomène « le partage social des émotions ». Il se manifeste le plus couramment sous la forme d'une verbalisation de l'expérience émotionnelle vécue. Cette expression est socialement dirigée dans le sens où ces réévaluations des émotions s'adressent à un public volontiers attentif (Rimé, 1989) » (2003, p.91). Il est aussi stipulé dans cet article que « les

expériences émotionnelles que vivent les individus sont partagées dans 88 % à 96 % des cas. (Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech, & Phillipot.). » Il apparaît donc évident que l'enseignant de FLE ne peut ignorer le lexique des émotions et se doit de l'enseigner puisqu'il est si présent dans notre quotidien donc utile à la communication.

1.3 Collocations des émotions

Dans l'introduction de l'ouvrage « Le Lexique des émotions » (2009) Iva Novakova et Agnès Tutin écrivent : « les difficultés de description et d'analyse linguistiques du lexique affectif sont d'autant plus grandes que la polysémie y règne en maître, les métaphores foisonnent les collocations pullulent » ; un domaine offrant donc de vastes ressources lexicales propices à la réflexion pour l'enseignement des collocations. Ce qui fait la spécificité du projet Emolex, c'est d'avoir justement mis l'accent sur cet aspect du lexique si riche dans ce domaine. Nous disposons de tant d'expressions pour rendre compte de nos émotions : « ravalé sa colère », « être vert de rage », « nager dans le bonheur », « sauter de joie ». Il est absolument impensable d'enseigner le lexique des émotions sans tenir compte de la phraséologie qui l'entoure.

1.3.1 Qu'est-ce qu'une collocation ?

Il est assez difficile de donner une définition précise du phénomène linguistique qu'est la collocation. Selon certains spécialistes, tels que Tutin et Grossmann (2002), le concept reste flou. Dans l'introduction de leur article, ils donnent cependant un bon résumé des différentes définitions et explications que l'on retrouve dans les travaux de nombreux linguistes : « Dans la langue, certains mots présentent des affinités et tendent à apparaître ensemble : *ferme intention, argument de poids, brouillard à couper au couteau, rendre visite ou prêter attention*. Ces expressions sont souvent appelées collocations. » (Tutin et Grossmann, 2002, p.7). Une collocation est donc une combinaison de mots qui apparaissent régulièrement associés dans la langue. Par exemple, on utilisera un verbe plutôt qu'un autre dans telle ou telle circonstance, ainsi on dit « crever l'abcès » mais on ne dit jamais « trouser l'abcès ». On peut aussi dire « percer l'abcès » mais seulement dans le cadre médical. Par contre, on ne dit pas « percer/crever ses chaussettes » mais « trouser ses chaussettes ». Pourtant les trois verbes

signifient la même chose dans ces contextes spécifiques. On va donc privilégier l'emploi de l'un ou l'autre selon le contexte ou le mot auquel il est associé. Le lexique des émotions ne manque pas d'exemples : on dit « piquer une colère » mais on ne dit pas *« piquer une jalousie ». On dit qu'on « éprouve/ressent de la tristesse » et non qu'on *« sent de la tristesse ». Pourquoi peut-on dire « se fâcher tout rouge » et non *« se mettre en colère tout rouge », pourquoi est-on « vert de rage » mais non « bleu de rage » ou « vert de joie » ? On peut être « extrêmement déçu, joyeux, triste, surpris » mais pas (ou beaucoup moins) *« extrêmement méprisé ». Le locuteur natif sait utiliser ces associations de mots sans même y penser mais pour l'apprenant en FLE, elles représentent une difficulté importante dans l'acquisition de la langue. Ainsi on se rend compte rapidement que la langue est construite comme une suite de syntagmes préconstruits. Le terme collocation provient de l'anglais *collocation* (Gonzalez-Rey, 2002) et on sait à quel point les collocations sont courantes dans cette langue et qu'elles mettent en difficulté beaucoup d'apprenants non-natifs de l'anglais. En tant que professeur d'anglais, j'entends souvent des remarques qui mettent en avant cette difficulté à s'approprier ces « expressions idiomatiques » (comme on les appelle communément en tant qu'enseignant) bien avant la grammaire et la syntaxe.

C'est ainsi que j'envisage donc le terme collocation dans le cadre de ce travail même. Cependant, parmi les phénomènes phraséologiques, les linguistes distinguent « collocations » et « expressions figées » à l'image de Tutin et Grossmann dans le même article (2002, p.19-21). Ainsi, comme l'expliquent aussi Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009, p.13-16), même si l'on peut dire qu'il y a plusieurs degrés de figement d'une expression, le sens d'une expression figée, contrairement à la collocation, est souvent très opaque et ne peut être compris à partir du sens des mots qui la compose. Il est aussi impossible de séparer les éléments ou d'en introduire de nouveaux. De plus, de telles expressions sont souvent culturellement marquées. Cavalla donne l'exemple de l'expression « prendre ses jambes à son cou », dont il est impossible de déduire le sens à partir des éléments lexicaux utilisés et impossible de modifier l'expression en ajoutant un élément quel qu'il soit ou de remplacer un élément par un synonyme ou un autre mot. Ainsi on ne peut pas dire *« prendre ses petites jambes à son cou » ou *« prendre ses bras à son cou ou prendre ses gambettes à son cou ». Les expressions figées sont moins nombreuses que les collocations mais sont tout aussi communément utilisées et assez fréquentes : « donner sa langue au chat », « broyer du noir », « avoir du pain sur la planche », etc. On ne peut en aucun cas y introduire d'éléments nouveaux, on ne peut pas dire *« je donne ma langue au petit chat », *« broyer du noir

foncé » ou *« avoir des miches de pain sur la planche ». Une expression figée se distingue d'une collocation dès l'instant où le sens de chaque unité lexicale s'efface et l'ensemble des mots prend un nouveau sens. Dans les exemples cités ci-dessus il n'est pas question de *chat* ou de *donner sa langue*, on ne *broie* littéralement rien du tout et il n'y a pas de *pain* ni de *planche* en jeu. Ce type d'expressions est certainement encore plus difficile à mémoriser que les collocations pour l'apprenant non-natif puisqu'il ne peut se référer à aucune logique dans l'association de mots. Cependant, le contexte pourrait peut-être l'aider à les mémoriser, ainsi que la répétition, à condition que l'expression ne comporte pas elle-même de mots trop difficiles.

Les expressions figées et les collocations sont difficilement traduisibles d'une langue à l'autre, très diverses, opaques, souvent imprédictibles (Tutin, Grossmann, 2002, p. 19-21), raison de plus de les apprendre comme un bloc mais en signalant leur particularités aux apprenants. On ne décortiquera pas forcément les expressions « avoir le cafard », «avoir le bourdon » et « broyer du noir » en expliquant chaque mot aux apprenants. On pourra enseigner ces expressions ensemble comme synonymes sans nécessairement expliquer le sens de chaque mot. Cependant un apprenant un peu curieux peut se demander quel rapport il peut exister entre un cafard et un bourdon, qui sont des insectes plutôt connotés négativement en France, avec le sentiment de tristesse dû certainement à leur couleur noire (Labre, 2006, p.53). Cela peut être déroutant au départ pour un non-natif mais cela peut aussi déclencher une discussion avec l'enseignant et les autres apprenants et ainsi chacun se souviendra peut-être de ces drôles d'expressions. Dans tous les cas, il sera difficile pour un apprenant de comprendre le sens de l'expression la première fois qu'il la rencontrera sauf si le contexte le lui permet. En cela, les expressions figées diffèrent des collocations qui elles, peuvent être comprises par déduction. Un apprenant avec une certaine connaissance de la langue, même de niveau A, pourra réussir à comprendre les collocations en contexte dès l'instant où l'enseignant prévoira un enseignement approprié. L'utilisation et donc l'appropriation prendra davantage de temps pour tout apprenant, comme le reste du lexique. Pour ces formes figées, c'est compliqué dans les deux sens : compréhension et production.

Il est intéressant de noter que les étudiants en langue étrangère sont généralement friands de ce genre d'expression car ils les trouvent souvent amusantes. En témoigne le succès des deux ouvrages « *Sky my husband* » de J.-L. Chiflet (2008) ou « *It's raining cats and dogs* » de J.-B. Piat (2011) auprès des apprenants en langue anglaise. Le principe est simple :

prendre une expression purement britannique, et la traduire mot à mot en français ou *vice versa*. Le résultat est souvent drôle. Ces recueils d'expressions idiomatiques ne concernent pas uniquement les expressions figées et les collocations mais elles y ont une large part et les expressions équivalentes sont offertes dans l'autre langue. On y trouve l'exemple de « *gagne pain* » que l'on peut considérer comme une expression figée mais qui ne peut en aucun cas se traduire par *« *win-bread* »⁵. Le tout illustré de dessins humoristiques qui ajoute une aide à la mémorisation de ces expressions. En tant que professeur de FLE, lors de mes expériences aux Canada et aux Etats-Unis, j'introduisais régulièrement ce que j'appelais alors « expressions idiomatiques » dans mes séances pédagogiques avec, tout simplement, une illustration. J'essayais de faire deviner le sens de l'expression elle-même. Je me souviens par exemple de l'expression « ne pas être dans son assiette ». Avec des élèves ayant un niveau déjà avancé (équivalent de B2), aux salutations usuelles d'entrée, j'ai répondu « je ne suis pas bien dans mon assiette aujourd'hui... » ; leur réaction fut un grand étonnement et je leur ai donc demandé d'essayer de comprendre le sens de l'expression. Ils ont trouvé cet exercice très intéressant et en ont redemandé. Par la suite, j'avais décidé d'introduire plusieurs expressions de ce type en début ou en fin de cours avec illustration ou devinette et à chaque fois les élèves s'en amusaient. Souvent, dans l'échange, ils essayaient de trouver les équivalents dans la langue anglaise. Je leur demandais de mémoriser l'expression et d'essayer de la placer dans le cours dès qu'ils en voyaient l'opportunité et cela fonctionnait plutôt bien. Je me souviens que l'expression « couper les cheveux en quatre » leur avait beaucoup plu et ils l'employaient en cours dès que possible (« ah, Madame, vous coupez les cheveux en quatre là ! ») et c'était devenu comme une blague entre nous. Je pense donc qu'il faut tirer partie de l'aspect amusant que de telles expressions dégagent pour essayer de les faire mémoriser.

En conclusion, pour ce travail, j'ai inclus les expressions figées et je rejoins la définition du terme collocation proposée par Montagnon (2007) :

Une collocation est une association de deux unités lexicales fréquemment utilisées ensemble. Elle apparaît comme naturelle à l'oreille du natif et est constituée d'une base et d'un collocatif. La base garde son sens habituel, elle est choisie par le locuteur. Le collocatif a un sens métaphorique et son choix est opéré en fonction de la base pour en orienter le sens. Exemple : *avoir une peur bleue* : une grosse peur. [base : peur, collocatif : bleue] (Montagnon, 2007, p.9).

⁵ Il n'y a pas vraiment d'équivalent en anglais. Le mot « *breadwinner* » existe bien mais il fait référence à la personne qui ramène l'argent dans le foyer, le soutien de famille.

Avec une différence cependant : dans le cadre du projet Emolex, le collocatif n'a pas toujours un sens métaphorique. La base garde toujours son sens habituel et le collocatif peut être métaphorique mais pas forcément : c'est le cas de certains verbes comme « éprouver » ou « ressentir » par exemple devant plusieurs noms d'émotion ; les adjectifs comme « bonne », « grande » (« une bonne surprise », « un grand respect ») ; les adverbes comme « très », « peu », « souvent », etc. Il s'agit plutôt alors mots qui se combinent habituellement ensemble. On parle alors de « glissement sémantique ».

1.3.2 Intérêt didactique des collocations

Plusieurs linguistes s'accordent désormais à dire que l'enseignement des collocations et de la phraséologie en général est un élément primordial de l'acquisition de compétences lexicales, comme le stipulent Binon et Verlinde (2003, p.31) : « La maîtrise des unités polylexicales, et surtout des collocations, constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau universitaire ».

Parce qu'elles sont si couramment utilisées, l'apprentissage des collocations et des expressions figées est incontournable pour pratiquer une langue étrangère avec aisance. Gonzalez-Rey (2002, p.14-15) explique qu'« elles sont tout aussi importantes pour la maîtrise de la langue maternelle que d'une langue étrangère » même si elles sont considérées dans la première comme des « 'béquilles' qui sédimentent automatiquement notre fond linguistique [...] et dont nous nous servons commodément, sans efforts ». Alors que pour l'apprenant qui apprend une langue étrangère, « elles représentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue ». Autrement dit, comme je l'ai expliqué précédemment, l'apprentissage des collocations, expressions figées et expressions idiomatiques en général ne va pas de soi. Leur maîtrise sera un élément clé pour déterminer la compétence linguistique de l'apprenant. De nombreux didacticiens se sont évidemment penchés sur le problème mais il reste beaucoup à faire et beaucoup à découvrir dans ce domaine.

En tant qu'enseignante de langue, il me paraît toutefois difficile, voire impossible, d'enseigner le vocabulaire mot à mot sans contexte. Or nous utilisons très souvent des exemples pour bien faire comprendre le sens d'un mot qui peut être modifié en fonction de son contexte immédiat. Lorsque l'on explique à des apprenants étrangers comment utiliser le verbe « aimer » par exemple, on leur propose des phrases modèles dans lesquelles le verbe

est suivi d'adverbes ou d'expressions dont la fonction est, par exemple, de nuancer son sens : « aimer beaucoup », « aimer passionnément, aimer à la folie, aimer comme un fou » ou au contraire « aimer moyennement, n'aimer pas beaucoup ». Ces nuances sont très importantes et doivent être enseignées pour éviter à l'apprenant des contresens ou des quiproquos. S'il utilise le verbe « aimer » seul, il doit le manipuler avec précaution tandis que lui enseigner la différence entre « je t'aime » et « je t'aime bien » lui évitera sûrement de se retrouver dans des situations gênantes. Finalement, ces exemples ne sont souvent que des associations de mots courantes qui peuvent être désignées par les linguistes comme des collocations, ce qui rejoint la description faite par Tutin et Grosman telle que citée précédemment. Si je veux faire comprendre le sens du mot « manifester » dans le vaste champ sémantique des émotions, je donnerai des exemples comme « manifester son émotion », « manifester sa joie », « manifester du respect », etc. qui ne sont autres que des collocations. De même pour habituer les apprenants à utiliser les adverbes d'intensité, l'enseignant peut proposer des exemples présentant des associations de mots dans le but de les faire mémoriser dans un contexte largement utilisé. Par exemple, dans le contexte de l'enseignement du lexique des émotions, l'adverbe usuel « toujours » est employé avec de nombreux verbes comme le confirme le corpus utilisé par Emolex, par exemple « fasciner », « admirer », « émerveiller », « agacer »⁶. Le professeur donnera systématiquement des exemples fréquemment entendus et ainsi la plupart du temps, il enseigne les collocations sans même le savoir. Je dois avouer qu'avant d'entreprendre cette année d'étude, j'étais plus ou moins dans ce cas-là. Les expressions figées, comme on l'a vu, sont plus clairement identifiées par l'enseignant qui les nommera souvent expressions idiomatiques. En fait, en tant qu'enseignant non spécialiste de ces concepts, on nomme expression idiomatique toute expression ou locution qui ne peut se traduire mot à mot d'une langue à une autre, certaines de ces expressions peuvent être des collocations : par exemple « être moche comme un pou » n'est pas une expression figée (base : moche + collocatif comparatif : comme un pou) si on suit les critères définis ci-dessus mais elle ne peut pas se traduire mot à mot.

De façon générale, lorsqu'un enseignant essaie de faire mémoriser du vocabulaire, ce n'est jamais – dans les pratiques actuelles – une liste de mots isolés. Les mots sont toujours utilisés entourés d'autres mots et c'est donc ainsi qu'ils doivent être enseignés le plus souvent

⁶ On peut obtenir la liste complète sélectionnée par Emolex en utilisant l'interface EmoProf, en tapant « toujours » dans la case « collocatif ». (voir présentation d'EmoProf, partie 2)

possible. Cela paraît assez évident, pourtant il existe encore assez peu d'ouvrages dans le domaine du FLE qui abordent de manière pratique et pédagogique l'enseignement des collocations. Cavalla et Labre (2009, p. 307) font le constat que « les manuels de FLE ne proposent que de rares expressions figées culturellement marquées et finalement présentées de façon anecdotique [...] seulement dans des niveaux avancés de l'enseignement de la langue ». Pourtant il s'agit bien d'une recommandation du CECRL⁷ (Conseil de l'Europe 2011) au même titre que le reste du lexique :

5.2.11 Compétence lexicale

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose : **1.** d'éléments lexicaux et **2.** d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

1. Les éléments lexicaux sont :

a. **des expressions toutes faites et les locutions figées** constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles.

- *Les expressions toutes faites comprennent*
 - les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1)
 - les proverbes (voir 5.2.2.3)
 - les archaïsmes → « Aller à vau-l'eau »
- *Les locutions figées comprennent*
 - des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
 - « Il a cassé sa pipe » = il est mort
 - « Ça n'a pas fait long feu » = ça n'a pas duré
 - des procédés d'insistance, par exemple :
 - « Blanc comme neige » = pur
 - « Blanc comme un linceul » = livide

Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.

- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple :
 - « Pouvez-vous me passer... ? »
- d'autres expressions figées verbales, par exemple : « Faire avec », « Prendre sur soi »
- d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « Au fur et à mesure »
- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « Faire un discours », « Faire une faute »

b. **des mots isolés** [...]

(CECRL, 2001, pp. 87- 88)

⁷ CECRL : Conseil Européen Commun de Référence pour les Langues

Malgré ces recommandations, ces lacunes dans l'enseignement des collocations sont soulignées par Cavalla dans un article paru suite au Colloque International « Émotion, Cognition et Communication » (23-26 juin 2011, Université de Chypre, Nicosie) :

L'enseignement des affects est désormais chose commune en FLE, cependant les formes enseignées restent souvent confinées aux unités lexicales simples (peur, joie, mépris...). Nous avons fait le constat d'absence de phraséologie dans l'enseignement du lexique et de celui des affects en particulier (Cavalla, et al. 2005a). Il nous semble donc primordial de tenter de remédier à cette absence (Cavalla, 2011).

Elle explique à la fois la difficulté d'enseigner le vocabulaire des émotions auprès d'apprenants non-natifs et celle pour l'enseignant d'opérer des choix dans ce qu'il va enseigner. Elle y fait remarquer aussi l'importance et l'utilité des corpus et concordanciers pour le travail des enseignants mais note aussi leurs limites en faisant remarquer notamment le manque d'efficacité quant à la mémorisation des données par l'apprenant. Elle s'est alors posé la question de l'aide à la mémorisation des lexies et des collocatifs intensifs associés en prenant l'exemple du mot *surprise*. Il est proposé, dans l'article, le développement et la construction de réseaux d'association de mots classés selon l'intensité véhiculée par les collocatifs. Les réseaux sont représentés sous forme de « cartes conceptuelles » qui offrent alors une nouvelle perspective pédagogique à l'enseignant. D'où l'idée de développer ce concept de cartes que j'appellerai désormais « cartes heuristiques » ou « cartes mentales » et d'en inclure des exemples dans la partie didactique EmoProf de l'interface EmoBase du projet Emolex.

1.4 Les cartes heuristiques

1.4.1 Qu'est-ce qu'une carte heuristique ?

Les cartes heuristiques, aussi appelées cartes mentales ou *mind maps* dans les pays anglo-saxons. J'utiliserai indifféremment ces termes. Elles ont aussi été nommées cartes conceptuelles ou *concept maps* par certains auteurs. Ce sont des schémas de type arborescent qui servent à organiser et à représenter des connaissances tout en rappelant le fonctionnement cérébral en réseaux. Au lieu de présenter des idées, des mots ou d'autres éléments de façon

linéaire, on les dispose en étoile autour d'un noyau central d'où partent des ramifications qui relient plusieurs éléments entre eux.

Le principe de la construction d'une carte heuristique est très simple. Au centre, on place l'élément clé de la carte (un mot, une idée, un concept, une image, etc.). Par exemple, si l'on veut construire une carte pour développer un champ lexical, celui des émotions par exemple, on placera le mot « émotion » au centre de la feuille, du tableau ou tout autre support, et on pourra inscrire tous les types d'émotions que l'on connaît en les reliant au noyau. Ensuite, pour chaque branche ainsi construite, on pourra ajouter des éléments nouveaux. Par exemple, si un mot relié à « émotion » est « joie », on pourra essayer de trouver tous les mots qui rentrent dans le champ lexical du mot joie et ainsi de suite. Selon les objectifs recherchés, on pourra décider de la fonction ou de la nature des mots à ajouter. Une carte heuristique n'a pas de fin, elle peut s'étendre à l'infini. Dans un cadre pédagogique, on encouragera les apprenants à personnaliser leur carte, à l'illustrer par exemple ; le but de l'exercice étant la mémorisation des mots ou concepts mis en relation sur la carte.

Il faut donc peu de choses pour réaliser une carte mentale : un papier et des crayons suffisent pour la réaliser. On peut trouver des exemples de cartes heuristiques très colorées créés par Charreau et Zannoni (2012) en consultant le site internet *Le Café du FLE*. On y trouve un entretien dans lequel les auteurs expliquent les bénéfices qu'ils retirent de cet outil pour les apprenants et pour eux-mêmes, notamment plus de clarté, plus de créativité, une meilleure performance et préconisent la carte faite à la main du moins dans un premier temps avant de passer au numérique. Car la carte heuristique peut être aussi créée avec l'outil informatique. Il existe plusieurs logiciels de conception de cartes mentales. Celui que j'ai utilisé dans le cadre de mon travail pour le projet Emolex est *CmapTools* développé aux Etats-Unis par l'IHMC (*Institute for Humane and Machine Cognition*).

Concept maps are an effective way of representing a person's understanding of a domain of knowledge. Technology can further help by making it easy to construct and modify that representation, to manage large representations for complex domains, and to allow groups of people to share in the construction of the concept maps. CmapTools is a software environment developed at the Institute for Human and Machine Cognition (IHMC) that empowers users, individually or collaboratively, to represent their knowledge using concept maps, to share them with peers and colleagues, and to publish them. It is available for free for educational and not-for-profit organizations, and public servers have been established to promote the sharing of knowledge. The client-server architecture of CmapTools allows

easy publishing of the knowledge models in concept map servers (CmapServers), and enables concept maps to be linked to related concept maps and to other types of media (e.g., images, videos, web pages, etc.) in other servers⁸. (Cañas, Hill, Carff, Niranjana, Lott, Gómez, Eskridge, Arroyo & Carjaval, 2004).

La technologie vient donc au service des cartes mentales (nommées « *concept maps* » ici) en lui offrant notamment des possibilités de partage de mise en ligne. Pour ma part j'ai utilisé le logiciel uniquement dans ses fondamentaux, tout comme si j'utilisais un papier et un crayon avec la différence que je pouvais modifier ma carte très facilement. Je reviendrai plus longuement sur mon utilisation de *CmapTools* et l'élaboration des cartes pour le projet.

1.4.2 Intérêt pédagogique

- Utilisation des cartes heuristiques

L'utilisation des cartes heuristiques dans l'enseignement est largement utilisée en Finlande. Ce serait même une des clés de la réussite des jeunes élèves finlandais. Dans un document vidéo (Journal FR3, Apprendre à apprendre, 2008), on apprend que les performances scolaires des jeunes finlandais sont au premier rang mondial dans tous les domaines et on y explique l'emploi de nouvelles techniques pédagogiques dont les cartes heuristiques.

De manière générale, elles sont de plus en plus plébiscitées dans les entreprises pour les présentations ou l'organisation du travail surtout depuis qu'elles ont été popularisées dans les années soixante dix par un psychologue anglais, Buzan (2012), qui les considère comme une « représentation graphique de la pensée rayonnante ». Il explique de manière enthousiaste comment le « *mind mapping* reflète vos processus de pensée rayonnante ». Il est intéressant de noter qu'il propose d'utiliser les cartes heuristiques dans beaucoup de domaines : le travail, les études, les réunions, les présentations, le management. Ses théories ont suscité un enthousiasme certain et ont engendré de nombreuses publications dont les plus récentes de Devaux (2009), Beretti & Delengaigne (2011), Beretti (2012) qui reprennent toutes l'idée que

⁸ Dans ce paragraphe, Cañas et al. expliquent comment la technologie du logiciel *CmapTools* offre de nouvelles perspectives dans l'utilisation des cartes conceptuelles, comme outils d'organisation et de représentation de la connaissance. Il permet de construire, de modifier des cartes facilement, de gérer des schémas de grandes dimensions, de partager les travaux entre différents pairs. Le logiciel est gratuit et les serveurs publics permettent le partage des connaissances, la collaboration entre universités et la publication de modèles. Des liens hypertextes sont possibles à partir des cartes (images, vidéos, internet etc.).

les cartes mentales sont « plus compatibles avec le cerveau » et efficaces parce qu' « elles sont en phase avec la manière dont le cerveau fonctionne » (Mongin & Delengaigne, 2011 p. 31). En parcourant ces différents ouvrages, j'ai pris conscience de l'importance que prenaient les cartes mentales en matière de management, qui sont même parfois présentées en opposition avec le logiciel de présentation *PowerPoint* (Beretti, 2012). J'ai alors pensé que dans un domaine où la performance doit être toujours maximale, si l'on s'intéressait tant aux cartes heuristiques c'est qu'elles avaient sûrement une efficacité et devaient aiguïser notre curiosité de pédagogues sans cesse à l'affût de nouvelles idées et techniques pour aider nos apprenants à mieux réussir.

Or en France, la carte heuristique est encore méconnue dans ses usages pédagogiques même si elle est de plus en plus utilisée par des enseignants de toutes disciplines qui voient dans cette application un véritable outil pédagogique utile à la mémorisation. Depuis 2010, la carte mentale (appellation retenue par l'Éducation Nationale) est préconisée dans un enseignement d'exploration (création et innovation technologiques en classe de Seconde Générale et Technologique) : « L'utilisation d'un logiciel de création de « cartes mentales » facilite la structuration de leurs [les élèves] réflexions et la présentation collective (diaporama, note de synthèse, affiche, compte-rendu de projet, etc.)⁹ ». Certains de mes collègues enseignants l'utilisent en cours de sciences mais cela reste une minorité.

- **Les cartes heuristiques : calquées sur le fonctionnement cérébral ?**

« Les cartes mentales sont des schémas de type arborescent développés avec l'ambition de suivre un modèle du fonctionnement cérébral (pensée par association) » (Cavalla, Loiseau, Lascombe & Socha, à paraître). L'idée qu'elles se construisent en réseaux qui rappellent le fonctionnement du cerveau semble admise par tous : « *Another important advance in our understanding of learning is that the human memory is not a single 'vessel' to be filled, but rather a complex set of interrelated memory systems* » (Novak et al, 2008, p.5). Or on sait que les recherches des professeurs Novak et Gowin (1984), fondées sur des observations de classes et testées « sur le terrain », peuvent être considérées comme à l'origine de la carte mentale moderne : ils remettent en cause le principe du « par cœur » (« *rote learning* ») et prônent un apprentissage de ce qui fait sens (« *meaningful learning* »).

⁹ Bulletin officiel de l'Éducation nationale (n°4, 29 avril 2010)

Le savoir ce n'est pas seulement la découverte, mais une construction élaborée qui passe par la mise en relation de plusieurs éléments déjà existants avec les nouvelles acquisitions de l'apprenant. Ce que favorisent les « *concept maps* »: « *for the learner they [concept maps] help to make evident the key concepts and propositions to be learned and also suggest linkages between the new knowledge and what he or she already knows* » (Novak & Gowin, 1984, p.23). L'utilisation de tels schémas aident les apprenants à faire des connections entre leurs connaissances afin de les mémoriser à long terme : « *a kind of visual road map showing some of the pathways we may take to connect meanings of concepts in propositions* » (Novak et Gowin, 1984).

Dans son mémoire, Scheidecker (2011) fait le point sur l'état des recherches dans la connaissance du fonctionnement de la mémoire en s'appuyant sur des travaux menés en neurosciences et psycholinguistique. Or même si elle constate que « nous ne sommes qu'au début de la compréhension du fonctionnement d'une fonction aussi complexe » (p.46), beaucoup de ces constats rejoignent les théories de Novak et Gowin : en plus d'expliquer les interactions entre les différents types de mémoires (mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme), elle conclut : « La mémoire n'est pas une donnée figée, elle subit des modifications permanentes. A chaque rappel le souvenir sera modifié, associé à de nouvelles données. On apprend par construction progressive. » (p.20). On retrouve donc le constat de Novak et Gowin selon lequel les connaissances se construisent en intégrant de nouvelles données à celles déjà présentes dans le cerveau de l'individu. On peut ainsi adhérer à la théorie sur laquelle se fonde Buzan (2012) pour se convaincre de l'efficacité des cartes mentales :

Contrairement à l'ordinateur, le cerveau ne fonctionne pas de manière linéaire ou séquentielle. Il réfléchit de manière multilatérale, c'est-à-dire rayonnante. Quand vous tracez une carte heuristique, les branches maîtresses se divisent en ramifications de taille inférieure en se dirigeant vers la périphérie. Ce qui vous incite à créer encore davantage d'idées à partir de chacune de vos pensées – tout comme le fait votre cerveau. En outre toutes ces idées de la *mind map* étant reliées les unes aux autres, celle-ci permet au cerveau de déployer des prodiges de compréhension et d'imagination par le biais de l'association. (Buzan, 2012, p.10).

Il est bien évident qu'il n'est pas question ici d'affirmer que les cartes heuristiques sont la solution miracle qui va permettre à tout un chacun de mieux organiser sa pensée, de travailler plus efficacement et de mieux mémoriser. On l'a vu avec Scheidecker, les processus

complexes de l'esprit restent encore largement inexpliqués et il est difficile de se prononcer sur l'efficacité de telle ou telle méthode de mémorisation, d'autant plus que l'on sait très bien et on le constate tous les jours avec les élèves, tout le monde ne suit pas les mêmes stratégies cognitives pour construire son savoir. Les neurosciences et la psychologie cognitive sont des champs de recherche relativement nouveaux et il reste encore beaucoup à découvrir même si de nombreux progrès ont été faits dans les dernières décennies grâce aux technologies de pointe permettant d'observer de plus près le cerveau.

Néanmoins, et malgré ces réserves, les travaux de recherche de Scheidecker l'amène à conclure qu' « on pourra retenir l'importance de la structuration en réseau et le fait que toutes les activités visant à renforcer ce réseau seront positives pour l'apprentissage » (p.46). Elle souligne la difficulté de trouver des outils pédagogiques qui permettent à chaque apprenant de construire son lexique et suggère que les cartes mentales peuvent être une nouvelle piste intéressante.

On peut alors considérer les cartes heuristiques comme un outil, parmi d'autres, qui a certainement des atouts et qu'il faut exploiter, ne serait-ce que pour diversifier les méthodes d'apprentissages.

- **Les cartes heuristiques et les collocations**

On sait que pour mieux mémoriser des données, et notamment du lexique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut classer et organiser ces données. « Il est évident qu'il ne saurait y avoir de langage et de savoir sans classement » (Goody, 1979). Les tableaux et les listes sont des moyens graphiques d'organisation de la pensée et des connaissances largement pratiqués dans les sociétés utilisant l'écriture. Les listes ont certes leur utilité dans l'enseignement d'une langue étrangère mais il faut les utiliser à bon escient, comme le rappellent Cavalla, Loiseau, Lascombe et Socha (à paraître) :

La liste de mots est souvent controversée dans l'enseignement malgré sa présence récurrente dans les méthodes de FLE. L'utilité des listes est reconnue dès l'instant où elles sont organisées et liées à une situation de communication. Il est donc question d'une hypothèse mainte fois vérifiée : classer aide à mémoriser (Goody, 1979, repris par Cavalla et al., à paraître).

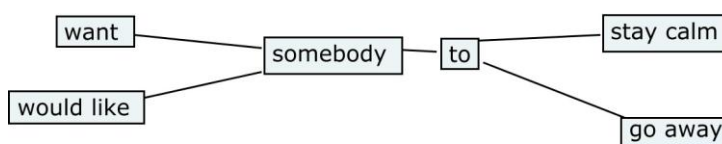
Il semble difficile de se passer complètement des « listes de vocabulaire » lorsqu'on enseigne une langue étrangère. Elles peuvent permettre de récapituler le lexique étudié autour d'une notion ou dans un texte. J'encourage systématiquement mes élèves à créer leurs propres listes selon leurs propres modèles de présentation et de classement au gré des documents qu'ils rencontrent. Cependant, ce format de rangement n'est pas satisfaisant surtout parce que les éléments y apparaissent dans un certain ordre qui ne correspond pas forcément à ce qu'on voudrait assimiler :

Ranger des mots (ou des « choses ») dans une liste, c'est en soi une façon de classer, de définir un « champ sémantique », puisqu'on inclut certains articles et qu'on en exclut d'autres. De plus, ce rangement place ces articles en ordre hiérarchique : en haut de la colonne ceux qui sont 'supérieurs', en bas ceux qui sont 'inférieurs' (Goody, 1979, p.184).

En effet, si, par exemple, je décide de faire une liste des noms d'émotion utilisés dans Emolex, par lequel vais-je commencer ? Dois-je construire ma liste par ordre alphabétique ? « Admiration » viendrait donc en premier et « tristesse » en dernier mais quelle est la valeur d'un tel classement ? L'admiration est-elle plus importante ou plus exprimée que la colère ou la joie ? La tristesse est-elle la moins ressentie de toutes les émotions ? Il y aura toujours un premier et un dernier de la liste. Si la liste est créée en vue de faire mémoriser les noms à des apprenants ils risquent de se souvenir seulement des mots du haut de la liste. Et c'est pour cela que le concept de la carte heuristique est séduisant car le classement n'est pas linéaire. La disposition en réseau permet une vision globale de tous les éléments sans hiérarchie particulière. De plus, on peut ajouter des mots n'importe quand et où que ce soit dans la carte. Cette disposition semble donc plus favorable à un apprentissage dynamique du lexique et peut remplacer la classique « liste de vocabulaire » bien souvent inefficace pour l'apprentissage (même si bien utilisée, elle peut présenter des avantages pour vérifier les connaissances). De plus, les apprenants peuvent se prendre au jeu de construire des cartes agréables à regarder en y mettant leur touche personnelle selon leur imagination et trouveront peut-être ainsi plus de motivation et de plaisir à les créer.

Ainsi, en plus de tous les aspects évoqués ci-dessus, le fait de tracer des liens entre les mots amène à penser que ce type de schéma présente un intérêt didactique réel pour l'enseignement des collocations. En effet, les branches de la carte montrent les relations entre les différents éléments et peuvent ainsi servir de fil conducteur entre les mots. Pour représenter les différentes collocations entourant le mot « colère » par exemple, je place le

mot *colère* au centre et dessine autant de branches que je veux partant de celui-ci. Ces branches font le lien avec les collocations du mot « colère » que je désire inscrire sur ma carte. Je peux ensuite décider de faire partir de nouvelles branches des collocatifs eux-mêmes pour représenter d'autres collocations et ainsi de suite. Ainsi se tissent des réseaux entre les mots. Le professeur d'anglais Benz (2011) propose une carte mentale qui suit la syntaxe de la phrase (Benz, 2011, p15-17) pour ses cours. Par exemple pour des structures qui posent problème aux apprenants, parce que différentes en français, comme : *want somebody to do something*, il propose de placer au centre les mots *somebody* et *to* reliés entre eux et demande aux élèves de compléter avec des exemples de leur cru. Les élèves placent *want*, *would like*, *would have liked*, *ask* et d'autres verbes à gauche des deux mots et les relie chacun à *somebody*. De l'autre côté, à la droite de *to*, ils placent des verbes de manière à donner des exemples.



La présentation de la structure apparaît ainsi clairement. Il ne s'agit pas à proprement parler de collocations mais bien de phraséologie et de relation entre les mots. Au fil de mes recherches, je n'ai trouvé aucun exemple de carte heuristique avec des collocations. De ce constat est née l'idée de proposer des exemples dans la partie didactique du projet Emolex.

2. CRÉATION DU SITE EMOPROF

Plusieurs missions m'ont été confiées dans le cadre de mon intégration au sein du projet Emolex. Parmi ces missions, l'une d'entre elles m'a permis de mettre en place la méthodologie pour le choix des lexies à prendre en compte pour le site EmoProf. Ces choix ont alors permis d'élaborer des pistes didactiques. Nous allons présenter la méthodologie de tri et différents exemples d'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des lexies en classe de FLE.

2.1 Le site EmoProf

EmoProf est l'application didactique du site EmoBase créée à partir du corpus Emolex. Cette application est destinée aux enseignants de FLE souhaitant créer des activités à partir du lexique des émotions étudié dans le cadre d'Emolex. A partir de cette interface, on peut chercher des collocations, soit dans le « vocabulaire sélectionné », soit dans le « vocabulaire complet » des neufs champs sémantiques.

Pour effectuer cette recherche, l'enseignant a accès à deux formulaires au choix qu'il remplit selon ses besoins. L'interface des deux formulaires est identique, seule la base de données diffère. Le formulaire « vocabulaire sélectionné » permet de chercher parmi les collocations que nous avons triées selon leur fréquence d'apparition dans le corpus et sa pertinence. La manière dont la sélection a été faite est expliquée ci-après. Le formulaire « vocabulaire complet » couvre toutes occurrences répertoriées dans la totalité du corpus Emolex. Pour effectuer sa recherche, l'utilisateur remplit le formulaire en renseignant les cases qui lui sont nécessaires pour obtenir les collocations désirées. Dans les deux formulaires, il est possible de faire la recherche de collocations en faisant tous les croisements possibles des éléments disponibles.

La recherche sous « vocabulaire sélectionné » ne couvre que six champs sémantiques (admiration, colère, déception, mépris, respect, surprise) sur les neuf explorés par Emolex. Ces six profils (classement fait par les chercheurs) ont été choisis car leur analyse linguistique était terminée au moment de mon travail de tri.

Figure 1 : Formulaire de recherche EmoProf

On notera que les termes « mot de base » pour *pivot* et « mot associé » pour *collocatif* ont été ajoutés en parallèle par souci de clarté pour les utilisateurs non spécialistes à qui est destiné majoritairement le site qui se doit donc d'être le plus accessible possible. Les étiquettes grammaticales connues des enseignants de FLE (adjectif = Adj, Nom = N, adverbe = Adv, verbe = V) sont utilisées pour la recherche. De même dans le guide d'utilisation, on parle de « combinaisons de mots » et non de collocations. L'usage des termes linguistiques dans le tableau de résultats, outre le fait d'économiser de la place, vise à avoir une valeur formative pour l'utilisateur. Ainsi, l'enseignant utilisateur se familiarisera progressivement avec les termes employés par les linguistes et pourra décider d'en savoir davantage sur leurs travaux.

Les résultats obtenus apparaissent sous forme de tableau téléchargeable. Ci-après un exemple de tableau obtenu après avoir rentré le mot « fasciner » comme pivot sous le champ sémantique « admiration » et la catégorie grammaticale « adv » (adverbe) pour le collocatif. L'objectif de l'utilisateur est donc d'établir une liste des collocations formées du verbe « fasciner » et d'adverbes. Voici ce qu'il obtient (page suivante) :

Filter:

Champ sémantique ▲	Pivot ⚡	Cat.Gr. ⚡	Collocatif ⚡	Cat.Gr. ⚡	Construction ⚡	Valeur sémantique ⚡	Fréquence ⚡	Exemples ⚡
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	toujours	Adv	<u>fasciner</u> toujours	ASPECT ITERATIF ASPECT PONCTUEL	73	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	encore	Adv	<u>fasciner</u> encore	ASPECT ITERATIF ASPECT PONCTUEL	18	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	autant	Adv	<u>fasciner</u> autant	INTENSITE FORTE	14	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	autant	Adv	<u>fasciner</u> autant /toujours autant	INTENSITE FORTE	13	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	tant	Adv	<u>fasciner</u> tant	INTENSITE FORTE	9	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	longtemps	Adv	<u>fasciner</u> longtemps /depuis longtemps	ASPECT NON-PONCTUEL	8	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	visiblement	Adv	<u>fasciner</u> visiblement	MANIFESTATION EXTERNE	3	afficher
ADMIRATION	<u>fasciner</u>	V	d'emblée	Adv	<u>fasciner</u> d'emblée	ASPECT INCHOATIF ASPECT PHASIQUE	2	afficher

Nombre de résultats: 8

Figure 2 : Exemple de tableau de résultats (fasciner + adv)

Le tableau contient le champ sémantique, le pivot (mot de base) et sa catégorie grammaticale, le collocatif et sa catégorie grammaticale, la construction de la collocation (le pivot est souligné et le collocatif est indiqué en gras), les valeurs sémantiques, la fréquence de la collocation dans le corpus et les exemples (pour voir ces exemples il suffit de cliquer sur le lien « afficher »). Ces exemples sont directement extraits du corpus et sont donc une illustration d'emploi en contexte authentique.

En bas à gauche du tableau est affiché le nombre de résultats obtenus. Dans cet exemple, l'utilisateur a fait sa recherche sous l'onglet « vocabulaire complet », il obtient donc toutes les occurrences présentes dans le corpus. Cependant, pour les collocations présélectionnées (pour les séquences didactiques présentées plus bas), le champ lexical apparaît en rouge. S'il avait voulu consulter uniquement celles-ci, il aurait pu faire la même recherche sous l'onglet « vocabulaire présélectionné ». Le tableau est interactif : on peut classer les collocations en se basant sur n'importe quelle colonne du tableau, il est également possible de filtrer les résultats à partir d'un ou plusieurs mots écrits dans le champ « filtrer » en haut à gauche du tableau. Ce filtre permet, par exemple, d'extraire les exemples ayant tous une valeur sémantique identique (« intensité forte » par exemple).

Le guide d'utilisation complet d'EmoProf (voir annexes partie 2 ou http://emolex.u-grenoble3.fr/emoProf/FLE/guide_FLE.php) explique clairement toutes les possibilités de recherche et donne plusieurs exemples précis.

2.2 Choix des collocations pour le projet EmoProf

- Méthode de sélection

La sélection des collocations qui allaient apparaître dans la partie « vocabulaire présélectionné » du site pour l'enseignement en FLE, est inspirée de la méthode de sélection utilisée par G. Gougenheim et les chercheurs qui ont élaboré « Le Français Fondamental » (Gougenheim, Michéa, Rivenc et Sauvageot, 1956). Leur objectif était de regrouper les mots les plus courants de la langue française pour pouvoir enseigner celle-ci à un public non francophone, adultes ou enfants. La méthode de sélection des mots s'appuyait sur trois principes :

- La *fréquence* des mots dans la langue parlée
- La recherche des mots *disponibles* les plus utiles
- L'empirisme rationnel

Il est apparu que le critère de fréquence, même s'il est une précieuse information, n'est pas toujours suffisamment convaincant car beaucoup de mots concrets, très utiles, ne sont pas employés aussi fréquemment qu'on pourrait le penser au premier abord. En effet, les auteurs de *L'Élaboration du Français Élémentaire* dans l'explication de leur démarche (p.136-137), donnent l'exemple de mots tels que « fourchette » ou « coude », dont on pourrait penser qu'ils sont très utilisés dans la langue française. Ces mots faisant référence à des objets de la vie courante sont très présents mais en fait, l'enquête montre qu'on les prononce peu sauf en cas de contexte particulier. Il paraît pourtant peu judicieux de les omettre dans le cadre d'un enseignement du français, même le plus élémentaire. La commission a donc essayé de résoudre ce problème et de ne pas rejeter ces mots, et les a considérés comme « mots disponibles » « parce que même si nous n'avons pas l'occasion de les prononcer, nous les avons toujours à notre disposition » (p.142). Les auteurs ont mené des enquêtes auprès d'élèves en leur demandant de relever les 20 mots relatifs à un champ lexical particulier dans des écoles pour rendre compte du degré de disponibilité de ces mots. Pour finir, la Commission a établi un classement alphabétique des mots, puis a regroupé les mots selon leur sens en ajoutant certains mots et en éliminant d'autres (mots faisant double emploi avec d'autres, mots vulgaires, mots présentant des difficultés d'acquisition et mots paraissant peu pertinents). L'étude était donc fondée sur des données scientifiques (fréquence et sondages) mais l'on remarque qu'elle repose aussi sur une relative subjectivité des concepteurs, limitée

certes, mais réelle. Cela paraît inévitable dans un domaine où l'on ne peut pas tout mesurer mathématiquement.

Je me suis donc inspirée de cette démarche pour décider des mots à conserver dans la liste qui serait proposée aux enseignants qui utiliseront le formulaire EmoProf « vocabulaire présélectionné » de la base Emolex pour monter des séquences didactiques sur le lexique des émotions.

Pour la fréquence, j'ai réinvesti les données récoltées en amont par les participants au projet Emolex à partir des corpus journalistiques et littéraires choisis. Leurs résultats ont été repris sous forme de tableaux Excel (Figure 3). Ces tableaux permettent de ranger les informations extraites du corpus, de les trier et de classer les collocations retenues selon les différentes informations linguistiques (dimension et valeur sémantique, construction, fréquence, etc.). Les tableaux représentent les profils combinatoires des champs lexicaux des émotions.

	EmoClass	langu	pivot	c	pivot_co	c	collocatif	cat	collocatif	cat	construction	rel	dimension	valeur	freq	f1	f2	lo	r
88	SURPRISE	français	stupéfait	A	stupéfait	A	sembler	V	sembler	V	sembler ^^	e40	manifestation	externe	5			19,1	1
89	SURPRISE	français	stupéfait	A	stupéfait	A	silence	N	silence	N	silence ^^	e30	manifestation	verbal	4			24,4	1
90	SURPRISE	français	stupéfait	A	stupéfait	A	demeurer	V	demeurer	V	demeurer ^^	e40	aspect	non-ponctuel	3			16,4	1
91	SURPRISE	français	stupéfait	A	stupéfait	A	mine	N	mine	N	mine ^^ [stupéfaite]	e30	manifestation	physique:subi	2			12,6	2
92	SURPRISE	français	stupéfait	A	stupéfait	A	détre	A	être	V	être ^^	e40	expérenciation	présence:neutre	2			21,6	1
93	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	frapper	V	frappé	A	être frappé de ^^	n74	manifestation	physique:subi	21			134	1
94	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	provoquer	V	provoquer	V	provoquer la ^^	n71	causativité	aspect:physique:inc	18			105	1
95	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	plonger	V	plonger	V	plonger dans la ^^	n71	causativité	aspect:physique:inc	11			68,4	1
96	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	moment	N	moment	N	moment de ^^	n31	aspect	ponctuel/non-itératif	11			29,3	3
97	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	grand	A	grand	A	une/la/sa grande ^^	n11	intensité	fort	10			21,8	4
98	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	expression	N	expression	N	expression de ^^	n31	manifestation	physique:actif	9			52,5	1
99	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	susciter	V	susciter	V	susciter la ^^	n71	causativité	aspect:physique:inc	7			32,6	2
100	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	exprimer	V	exprimer	V	exprimer la ^^	n71	verbalisation	communicatif	7			25,9	2
101	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	cri	N	cri	N	cri de ^^	n31	manifestation	verbal	7			42,2	1
102	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	saisir	V	seisi	A	être seisi de ^^	n74	aspect	physique:inchoatif	6			23	3
103	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	douloureux	A	douloureux	A	une/la/sa ^^ douloureuse	n12	polarité	interne:négatif	5			41	1
104	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	instant	N	instant	N	instant de ^^	n31	aspect	ponctuel/non-itératif	5			17,7	2
105	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	frappé	A	frappé	A	rester frappé de ^^	n74	aspect	non-ponctuel	4			43,6	1
106	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	éprouver	V	éprouver	V	éprouver la ^^	n71	expérenciation	présence:neutre	4			21,9	2
107	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	muet	N	muet	A	muet de ^^	n40	manifestation	verbal	4			36,3	2
108	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	indigné	A	indigné	A	une/la/sa ^^ indignée	n12	polarité	interne:négatif	3			37,3	2
109	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	pétrifier	V	pétrifié	A	être pétrifié par la ^^	n74	manifestation	physique:subi	3			32,9	2
110	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	emplir	V	emplir	V	emplir de ^^	n71	causativité	aspect:physique:inc	2			14,7	2
111	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	anéantir	V	anéanti	A	être anéanti par la ^^	n74	intensité	fort	2			14,7	2
112	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	figer	V	figer	V	figer de/dans la ^^	n74	manifestation	physique:subi	2			12,7	6
113	SURPRISE	français	stupeur	N	stupeur	N	exclamation	N	exclamation	N	exclamation de ^^	n31	manifestation	verbal	2			19	4
114	SURPRISE	français	surprenant	A	surprenant	A	plus	ADV	plus	ADV	plus ^^	e10	intensité	fort	345			1883	1
115	SURPRISE	français	surprenant	A	surprenant	A	moins	ADV	peu	ADV	moins/peu ^^	e10	intensité	faible	57			346	1
116	SURPRISE	français	surprenant	A	surprenant	A	très	ADV	très	ADV	très ^^	n10	intensité	fort	51			243	1

Figure 3 : Extrait du profil combinatoire de surprise

C'est à partir de ces grilles que j'ai dû opérer ma sélection en classant les occurrences tout d'abord par mot pivot et ensuite par ordre de fréquence des collocatifs associés. En parcourant les profils combinatoires des six champs lexicaux sélectionnés et en concertation avec les membres du projet, j'ai sélectionné dans un premier temps les mots dont la fréquence était supérieure à 10. Mais, comme les membres de la Commission du français élémentaire

(Gougenheim et al.), je me suis vite rendue compte que certains mots n'apparaissaient pas forcément dans ce premier tri, même s'il me semblait courants et utiles. N'ayant pas le temps de faire des sondages pour savoir quels étaient les « mots disponibles » les plus utilisés, j'ai demandé à mon entourage, ai fait quelques « mini-enquêtes » auprès de mes collègues et quelques étudiants ; ceux-ci représentant un panel de vingt personnes. Je leur ai demandé ce qu'ils pensaient de quelques expressions afin d'avoir une idée plus objective de l'intérêt de connaître ces éléments linguistiques. J'ai aussi mobilisé mes compétences d'enseignante de langue étrangère et d'apprenante, pour tenter de comprendre ce qui pouvait être pertinent ou non d'enseigner. Ainsi, je pouvais proposer aux utilisateurs du site tous les outils de base nécessaires à l'enseignement d'un champ sémantique, même si toutes les unités lexicales retenues n'apparaissaient pas dans la liste de mots dont la fréquence était supérieure à 10. Cette étape de choix plus intuitif est apparue incontournable pour bien élaborer l'échantillon des collocations. Des éléments ont été écartés et d'autres retenus même si leur fréquence était faible dans le corpus. Des exemples seront donnés plus bas.

Une fois cette sélection terminée, pour chaque champ sémantique, j'ai classé les occurrences par « mot pivot», c'est-à-dire l'ensemble des mots ayant un lien sémantique avec la lexie principale du champ sémantique concerné avec leurs collocatifs les plus fréquents. Par exemple :

- champ sémantique « surprise »
- mots pivots : surprise, surprendre, étonnement, étonner, étonné, stupéfait, etc.
- collocatifs : être (être surpris), frapper (frapper de stupeur), très (très surpris), etc.

Cette sélection fut ensuite insérée au site¹⁰ dans le cadre « vocabulaire présélectionné » dans le formulaire EmoProf.

- Exemple détaillé

Afin d'éclaircir la démarche, voici l'exemple du mot pivot « surprise » extrait du champ sémantique du même nom. Ce mot contient beaucoup d'occurrences, une des fréquences les plus élevées du corpus.

¹⁰ Avec la collaboration de Joanna Socha, développeuse et conceptrice informatique.

Le tableau 1 recense la liste complète des occurrences du mot « surprise » avec différents collocatifs relevés dans le corpus Emolex. En décidant de garder les mots ayant une fréquence supérieure ou égale à 10, je conserve 44 groupes lexicaux. Or, en procédant ainsi et sans autres critères de sélection, il reste des collocations qui semblent non pertinentes selon plusieurs critères davantage subjectifs comme nous l’avons expliqué précédemment. De fait, suite à notre petite enquête, les personnes interrogées avouent ne pas les utiliser de façon fréquente. Nous les avons donc éliminées (elles sont barrées en rouge). En revanche, dans le reste de la liste, certaines expressions ont été désignées comme couramment utilisées ou entendues par la majorité des personnes interrogées, même si leur taux de fréquence dans le corpus est largement inférieur à 10. Pour les raisons évoquées ci-dessus, j’ai donc décidé de les conserver, ce sont celles notées en bleu dans le tableau 1.

Mot pivot surprise + collocatif	Fréquence
1. Avoir la surprise de	570
2. Mauvais(e) surprise	403
3. Grand(e) surprise	344
4. Bon(ne) surprise	336
5. Réserver une surprise	260
6. Aller de surprise en surprise	91
7. S’attendre à une surprise	84
8. Belle surprise	77
9. Première surprise	72
10. Divine surprise	70
11. Grosse surprise	69
12. Désagréable surprise	64
13. Petite surprise	56
14. Eviter des surprises	46
15. Ne pas être au bout de ses surprises	44
16. Enorme surprise	41
17. Heureuse surprise	39
18. Plein de surprises	34
19. Réelle surprise	33
20. Cri de surprise	31
21. Bien des surprises	29
22. Provoquer la surprise	28
23. Révéler une surprise	28
24. Véritable surprise	28
25. Marquer sa surprise	27
26. Manifester sa surprise	26
27. Exprimer sa surprise	25
28. Un lot de surprise	23

29. Causer des surprises	22
30. Peu de surprise	21
31. Ménager sa surprise	20
32. Suseiter la surprise	20
33. Surprise totale	19
34. Jolie surprise	19
35. Cacher sa surprise	19
36. Drôle de surprise	19
37. Pas vraiment une surprise	18
38. Surprise de taille	18
39. Agréable surprise	18
40. Seule surprise	18
41. Ne pas exclure la surprise	11
42. Temps de surprise	10
43. Eprouver de la surprise	10
44. Exclamation de surprise	10
45. Petite/ moindre surprise	9
46. Surprise majeure	9
47. Trop de surprise	9
48. Vive surprise	9
49. Feindre la surprise	9
50. (Une fois l'effet de) surprise passé	9
51. Receler des surprises	8
52. Intense surprise	8
53. Riche en surprises	8
54. Excellente surprise	8
55. Dissimuler sa surprise	8
56. Se prémunir contre la surprise	7
57. Légère surprise	7
58. Immense surprise	7
59. Cueillir par surprise	7
60. Surprise finale	6
61. Dououreuse surprise	5
62. Savourer une surprise	4
63. Surprise attendue	4
64. Hoquet de surprise	4
65. Sursaut de surprise	4
66. Surprise indignée	3
67. Surprise émerveillée	3
68. Surprise ravie	3
69. Surprise détonante	2
70. Attendre une surprise	2

Figure 4 : Tableau 1 : Les collocatifs de « surprise » conservés pour la séquence didactique

En tenant compte à la fois de la fréquence et du choix intuitif décrit ci-dessus, j'obtiens finalement 28 combinaisons (tableau 2) :

Mot pivot surprise (nom) + collocatif	Fréquence
1. Avoir la surprise de	570
2. Mauvais(e) surprise	403
3. Bon(ne) surprise	310
4. Grand(e) surprise	344
5. Réserver une surprise	260
6. Aller de surprise en surprise	91
7. S'attendre à une surprise	84
8. Belle surprise	77
9. Grosse surprise	69
10. Désagréable surprise	64
11. Petite surprise	56
12. Eviter des surprises	46
13. Ne pas être au bout de ses surprises	44
14. Enorme surprise	41
15. Plein de surprises	34
16. Réelle surprise	33
17. Cri de surprise	31
18. Bien des surprises	29
19. Véritable surprise	28
20. Peu de surprise	21
21. Surprise totale	19
22. Jolie surprise	19
23. Drôle de surprise	18
24. Surprise de taille	18
25. Agréable surprise	18
26. Pas vraiment surprise	18
27. (Une fois l'effet de) surprise passé	9
28. Excellente surprise	8

Figure 5 : Tableau 2 : Choix définitif des collocatifs de « surprise »

J'ai procédé ainsi pour les six champs concernés. Ainsi pour le champ sémantique complet de la surprise, 117 combinaisons ont été retenues sur 243, pour l'admiration 62 sur 228, pour la colère 133 sur 519, pour la déception 70 sur 177, le mépris 39 sur 103, le respect 46 sur 69. J'ai effectué les choix sans penser aux séquences didactiques qui allaient être proposées car le but de la sélection était vraiment de proposer le lexique le plus pertinent à enseigner de par sa fréquence et son utilité pour un apprenant de FLE. Les scénarios pédagogiques et les cartes heuristiques devaient donc se concevoir à partir de cette sélection

et non l'inverse. La liste complète des collocations par mot pivot est de toute façon consultable sur le site (formulaire « vocabulaire complet ») et permet donc à l'utilisateur de faire lui-même sa propre sélection en fonction de ses objectifs. Le but du formulaire « vocabulaire présélectionné » est vraiment d'orienter l'utilisateur vers les expressions les plus pertinentes à enseigner et mémoriser mais n'est en aucun cas une référence ultime.

- **Remarques**

Les tableaux détaillant les sélections opérées pour chaque profil combinatoire peuvent être consultés en annexe de ce mémoire. Pour certains champs lexicaux, certains mots pivot ont carrément été laissés de côté parce que leurs occurrences dans le corpus étaient vraiment très limitées : « émerveillement », « exalter », « s'extasier » (champ admiration) ; « condescendant », « dédain », « méprisable », « snober » (champ mépris) ; « frapper », « courroux », « s'emporter », « enrager », « fulminer » (champ colère). Le mot pivot « ire » par contre est répertorié comme apparaissant de nombreuses fois dans le corpus notamment dans les combinaisons « provoquer de l'ire » (59 fois) ; « susciter de l'ire » (57 fois), « déclencher l'ire de quelqu'un » (39 fois), « calmer l'ire de quelqu'un » (11 fois). Cependant, selon ma propre intuition et celle de plusieurs personnes interrogées autour de moi, il n'est pas considéré, de toute évidence, comme un mot de vocabulaire primordial pour les apprenants de FLE. Son utilisation importante dans le corpus a surpris même si le corpus est composé de textes journalistiques et littéraires. C'est le seul mot pivot avec une fréquence aussi élevée que j'ai décidé d'écarter du vocabulaire présélectionné.

Inversement, certaines combinaisons ont été retenues malgré leur taux de fréquence peu élevé pour des raisons intuitives comme je l'ai déjà expliqué. Parfois la fréquence annoncée dans le profil combinatoire est vraiment très faible mais certaines de ces combinaisons présentent tout de même un réel intérêt surtout quand elles sont des collocations difficiles à comprendre pour l'apprenant de FLE, de par l'obscurité de leur sens ou leur coloration culturelle. Dans cet esprit, j'ai décidé de sélectionner la collocation « vert de rage » (seulement 3 occurrences) qui peut être mise en parallèle avec « se fâcher tout rouge » (19 occurrences) et « rouge de colère » (13 occurrences) que j'ai aussi gardés même si parmi le vaste champ sémantique de la colère, j'en ai écarté d'autres qui avaient été relevées plus fréquemment.

D'autre part, pour certains adjectifs pivots, j'ai décidé de garder des adverbes les entourant malgré leur faible fréquence pour des raisons de logique pédagogique. En effet, il est peu logique d'enseigner les combinaisons : « plus fascinant » (58 occurrences), « aussi fascinant » (16 occurrences) et « assez fascinant » (11 occurrences) en laissant de côté « tout à fait fascinant », « peu fascinant », même si leur fréquence est inférieure à 10. Dans le même esprit, comment conserver « plus agaçant » et « peu agaçant » (10 et 11 occurrences) et éliminer « assez agaçant » (3 occurrences).

Parfois aussi un collocatif a été conservé pour qu'il puisse être mis en parallèle avec plusieurs mots pivot et former des groupes de collocations qui pourraient se classer ensemble, par exemple « air » : aux expressions « air contrarié », « air furieux », « air surpris » qui dépassent les dix occurrences, parfois largement ; on peut également relier « air hautain » et « air méprisant » même si leur fréquence n'est respectivement que de 9 et 6. Rappelons que l'utilisateur peut renseigner dans le formulaire la ligne collocatif et chercher des combinaisons dans lesquelles il apparaît dans tout le champ sémantique simultanément et peut ainsi construire un travail lexical en fonction des résultats. Enfin, l'utilisateur peut interroger le corpus complet et décider de lui-même des classements de mots qu'il veut mettre en relief. Le fait de pouvoir opérer des classements d'expression grâce aux formulaires présente un gain de temps précieux pour l'enseignant.

2.3 Utilisation des cartes heuristiques dans les séquences didactiques proposées

La création des séquences a induit plusieurs façons d'utiliser les cartes mentales mais toujours dans le but de faire visualiser des suites de mots aux apprenants. Comme je l'ai expliqué dans la première partie du mémoire, les cartes heuristiques sont un outil intéressant pour l'aide à la mémorisation du lexique et notamment des combinaisons de mots puisqu'elles tissent des liens entre les différents éléments.

Il est évident que l'apprentissage du lexique quel qu'il soit ne peut pas se faire de manière isolée mais doit être une composante d'un projet pédagogique parmi d'autres éléments linguistiques. Si le professeur enseigne en suivant les exigences de l'approche

actionnelle, il faudra bien entendu qu'il inclut ce travail dans la perspective de l'élaboration d'une tâche finale, préalablement définie et connue des apprenants. La notion de respect peut très bien s'intégrer dans un projet pédagogique menant à des comparaisons culturelles entre les pays d'origine des apprenants et la France ou autre pays francophone à ce sujet. La dimension culturelle sera forcément abordée d'une manière ou d'une autre. Ainsi, la construction d'une carte heuristique n'est pas un projet pédagogique en soi mais un outil d'apprentissage du lexique qui doit s'insérer dans une séquence pédagogique.

Les cartes mentales pouvant être développées à l'infini, il est impératif de les concevoir par étapes pour faciliter la mémorisation. Les cartes peuvent être envisagées en différentes parties en fonction d'une certaine logique sémantique, syntagmatique ou autre. Il est essentiel de les faire construire par les apprenants eux-mêmes au moins partiellement. La progression proposée est donc inductive. Les apprenants doivent être amenés le plus possible à réfléchir sur les lexies qu'ils vont rencontrer et doivent être encouragés à trouver eux-mêmes des liens entre les différents mots et créer leur propres données lexicales.

Ces créations de cartes peuvent se faire à différents stades de la progression pédagogique en fonction des documents et des objectifs de l'enseignant. De manière générale, dans le cadre d'un projet pédagogique complet, il me semble judicieux de proposer aux apprenants de construire ces cartes en cours de séquence au fil de la découverte du vocabulaire lors de l'étude de documents ou à la fin pour récapituler le vocabulaire manipulé lors des différentes activités proposées par l'enseignant. Elles peuvent aussi être éventuellement utilisées comme outil d'évaluation des connaissances (par exemple, cartes avec des mots ou expressions manquantes ou des définitions à la place des mots). Tout comme une simple liste de mots, la carte mentale peut aussi servir de base à plusieurs activités qui vont permettre une révision des acquis et d'utiliser les expressions dans différents contextes. On peut très bien envisager par exemple de demander aux élèves une production écrite avec comme exigence d'utiliser une certaine partie la carte.

Pour les pistes didactiques proposées dans EmoProf, j'ai essayé de classer le vocabulaire de manière à aider les apprenants à faire des liens entre les mots selon le sens, les catégories grammaticales des collocatifs, la synonymie ou l'antonymie ou la syntaxe, pour mieux comprendre et mémoriser. A partir du vocabulaire sélectionné pour EmoProf, j'ai développé quatre exemples de cartes concernant les champs lexicaux suivants : la colère, le

respect, la surprise, le mépris et l'admiration. Les cartes proposent un inventaire de quelques collocations mais toujours selon un classement particulier. Je développerai plus en détail les pistes de séquences pédagogiques dans la partie 3 du mémoire mais voici un aperçu de ce qui a guidé mon choix de collocations pour quatre des champs sémantiques.

- **La colère**

Le champ de la « colère » met en exergue les verbes les plus utilisés dans ce champ. L'objectif est de faire repérer et classer tous ces verbes pour voir de quels substantifs ils sont généralement suivis. Par exemple, on dit « se mettre en colère » mais on ne dit jamais *« se mettre en fureur ». En faisant l'inventaire des verbes et des substantifs associés, on s'aperçoit que deux grands groupes de collocations se dessinent :

- D'une part, les collocations permettant de désigner l'évolution de la colère : le début, la fin
- D'autre part, (« se mettre en colère, laisser éclater sa colère, susciter l'agacement », etc.) celles qui expriment plutôt la « visibilité » ou non de la colère (montrer son agacement/sa colère, cacher son indignation, etc.).

Il m'a semblé alors judicieux de proposer l'élaboration d'une carte dans ce sens.

- **Le respect**

En sélectionnant le vocabulaire du champ sémantique du *respect*, je me suis rendue compte que le nombre d'unités lexicales était plutôt réduit. J'ai donc décidé de traiter la totalité de celui-ci en une seule séquence. Comme pour la *colère*, la construction de la carte mentale suit la progression du cours et sera enrichie au fil du temps par les apprenants. La carte proposée peut contenir tout le « vocabulaire présélectionné » de l'interface EmoProf avec différents types de liens mais qui mettent toujours en avant les associations de mots et l'ordre dans lequel ils sont utilisés.

- **L'admiration et le mépris**

L'antonymie de ces deux champs sémantiques permettant une exploitation pédagogique simultanée, j'ai décidé de les inclure dans une même séquence didactique et de proposer une carte qui montre l'antonymie et certains points communs syntaxiques entre ces deux lexies. En effet, certaines suites de mots se retrouvent dans les deux champs (par exemple : « éprouver du mépris/éprouver de la fascination, regard admiratif/regard méprisant », etc.). A

partir de ce constat, j'ai voulu mettre en relief l'ordre des mots dans la phrase et les collocations.

- **La surprise**

Pour la surprise, le choix s'est porté sur les collocatifs marqueurs d'intensité forte ou faible qui entourent le substantif « surprise », ses dérivés et synonymes. Il est apparu que les intensités exprimées sont plus souvent fortes que faibles et les collocatifs sont plus souvent antéposés que postposés. Ceci peut être une indication très intéressante pour aider les apprenants à manipuler le vocabulaire de la surprise. Par exemple, « on s'étonne beaucoup » (postposé après le verbe) mais « on est très/tout/peu étonné » (toujours antéposé dans le cas des adjectifs).

En résumé, le choix des collocations à enseigner s'est fait selon des critères objectifs de fréquence sur un grand corpus écrit du français et des critères plus subjectifs d'utilisation de certaines collocations via un petit échantillon de locuteurs natifs. Ce choix de collocations est rassemblé dans le « vocabulaire présélectionné ». Des exemples d'exploitations pédagogiques sont proposés pour les enseignants de FLE à partir d'extractions de données opérées depuis ce formulaire. Pour chaque proposition, l'élaboration d'une carte heuristique est proposée comme outil d'appropriation et de mémorisation des collocations sélectionnées.

3. LES SEQUENCES DIDACTIQUES D'EMOPROF

3.1. Remarques générales

« Le site EmoProf contient des pistes didactiques guidant l'enseignant vers l'utilisation des extractions et de la base. Les séquences sont téléchargeables. Les « pistes didactiques » proposées ne sont pas intégrées dans une séquence complète car chaque enseignant peut intégrer ce lexique et ces outils quand il le souhaite au fil de sa progression. Dans chaque proposition on élabore une CM¹¹ qui est contextualisée au sein des pistes proposées » (Cavalla et al. A paraître).

Pour le site EmoProf, les séquences sont présentées sous forme de fiche pédagogique assez classique qui souvent rassurent les enseignants car ils ont rapidement les infos pratiques. Chaque séquence est téléchargeable et inclut les cartes heuristiques proposées (voir annexes partie 3). A chaque fois, un niveau est suggéré ainsi qu'une indication sur le public visé mais ceci à titre indicatif car il existe toujours des possibilités d'adaptation à un niveau inférieur ou supérieur en modulant les listes de mots et en proposant des documents adéquats. Dans cette partie du mémoire, je vais développer la démarche choisie et le scénario proposé pour chaque piste didactique proposée. Il s'agit de montrer des exemples d'intégration des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations. Les cartes proposées ont été conçues avec le logiciel *CmapTools* évoqué en première partie.

Les documents du corpus étant des écrits journalistiques et littéraires, il paraissait évident qu'il s'agissait de proposer des activités concernant la langue écrite en priorité. Il fallait donc que les compétences linguistiques concernées dans les séquences didactiques soient plutôt l'expression et la production écrite sans exclure toutefois des activités d'oral, qui restent une des priorités de l'enseignement des langues.

¹¹ CM : Carte Mentale

3.2 La colère et les verbes collocatifs

3.2.1 Cadre de la séquence

- Niveau et public

Pour cette séquence j'ai choisi de viser un public B1 – B2 qui possède déjà une connaissance conséquente de la langue. Ce travail peut se faire aussi bien avec de jeunes apprenants que des adultes.

- Vocabulaire retenu

Le champ sémantique de la colère du corpus Emolex est très vaste (537 collocations en tout dont 166 apparaissent plus de dix fois, jusqu'à 159 fois pour la plus courante « être en colère »). En consultant le profil combinatoire, rapidement il est apparu qu'il y avait beaucoup de combinaisons associant verbe et nom exprimant différents degrés de colère. J'ai alors pensé qu'un enseignement de ces collocations serait pertinent pour les apprenants de FLE. Par exemple, le verbe « provoquer » s'emploie avec « colère », « agacement », « exaspération », « fureur » et « indignation » et non avec « rage » et « colère ». En y regardant de plus près, je me suis rendue compte qu'un certain nombre de ces verbes marquent une progression de l'état de colère alors que certains décrivent l'expression ou la non-expression du sentiment. Pour retrouver ces associations verbe + nom avec le formulaire « vocabulaire présélectionné » EmoProf, il suffit de cocher le champ colère et ensuite de rentrer N (nom) sur la ligne mot de base (pivot) et V (verbe) sur la ligne mot associé (collocatif) et on obtient les 43 combinaisons suivantes (Figure 6). Sur le site, les résultats apparaissent sous forme de tableaux téléchargeables et interactifs. Je les ai classés ci-après par mots pivots :

<u>Colère</u> Etre en colère Provoquer la colère Mettre en colère Susciter la colère Exprimer de la/sa colère <i>Monter (la colère monte)</i> Déclencher la colère Piquer une colère Cacher sa colère Manifester de la/sa colère Apaiser sa colère Eclater (laisser éclater sa colère) Contenir sa colère Ressentir de la colère Exploser (laisser exploser sa colère) Maîtriser sa colère Céder à la colère Ruminer sa colère Ravaler sa colère <i>Envahir (la colère l'envahit)</i>	<u>Exaspération</u> Cacher son exaspération Provoquer l'exaspération
	<u>Fureur</u> Provoquer la fureur Déclencher la fureur
	<u>Irritation</u> Cacher son irritation Provoquer l'irritation Susciter l'irritation
	<u>Indignation</u> Susciter l'indignation Provoquer l'indignation Exprimer l'indignation Soulever l'indignation <i>Part (faire part de) son indignation</i> Manifester son indignation <i>Comprendre l'indignation</i> <i>Partager l'indignation</i> Cacher son indignation
<u>Agacement</u> Susciter l'agacement Provoquer l'agacement Exprimer son agacement Manifester son agacement Montrer de l'/son agacement	<u>Rage</u> Mettre en rage Exprimer sa rage

Figure 6 : Liste des combinaisons V + N du champ sémantique de la colère

Sont en caractères gras, les verbes qui apparaissent plusieurs fois. On note qu'ils sont assez nombreux, ce qui est intéressant pédagogiquement.

En italique, on peut lire les verbes que j'ai décidé de ne pas utiliser : « monter » et « envahir » pour « colère » car ils entraînent une construction différente ; le mot « colère » étant ici sujet (la colère monte, la colère l'envahit), contrairement aux autres combinaisons où

il est objet. Je pense préférable de garder ici une logique syntaxique pour éviter la confusion dans l'esprit des apprenants. De par leur particularité, il n'est donc pas opportun de les inclure dans cette liste de verbes en tous cas pour certains aspects de la séance didactique, notamment la carte heuristique. Cependant, le verbe « monter » est le septième collocatif le plus utilisé de notre corpus en ce qui concerne le champ sémantique de la colère. En terme de fréquence dans la totalité du corpus, il est au septième rang des 127 collocatifs du mot colère et en tant que locuteur natif, nous savons intuitivement que cette expression est courante dans la langue. Il ne faudra donc pas omettre de la présenter aux apprenants d'une manière ou d'une autre. Cependant, il ne faut pas essayer de tout enseigner simultanément et le fait de respecter ici un classement logique syntaxiquement facilitera la mémorisation.

J'ai décidé par ailleurs d'écarter « partager l'indignation », « faire part de son indignation » et « comprendre l'indignation » car même s'ils apparaissent sur la liste du vocabulaire présélectionné, ils n'entrent pas dans le classement sémantique choisi des collocations, c'est-à-dire stade évolutif de la colère ou visibilité de son expression. En revanche, j'ai conservé « éclater » et « exploser » même si la construction diffère un peu car il faut rajouter un autre verbe : « laisser ». Malgré ce rajout, la syntaxe reste équivalente aux autres car le mot « colère » reste objet. D'ailleurs, on remarque que les fréquences du corpus montrent que dans les exemples répertoriés, le sujet est davantage humain et la colère est davantage objet.

- **Contexte**

Le déroulement proposé n'est pas un projet pédagogique en soi mais doit s'insérer dans une séquence pédagogique ayant un lien d'une manière ou d'une autre avec le sentiment de colère. L'enseignant aura au préalable proposé des activités de mise en route comme par exemple, un remue-méninges lors duquel on peut demander aux élèves de citer les mots qu'ils connaissent déjà à propos de la colère. Ce *brainstorming* lui-même peut se dérouler avant ou après l'étude d'un texte littéraire ou journalistique, d'un poème, d'un extrait de film ou d'une chanson évoquant l'émotion de la colère par exemple, *Colère* de Barbara. L'étude de documents authentiques sera prétexte, en plus des autres objectifs visés (culturel, syntaxique, etc.) à l'étude du lexique correspondant au thème traité. Ce travail doit être un ensemble formant un projet pédagogique.

3.2.2 Proposition d'activité

Les apprenants travaillent en groupe et chaque groupe reçoit un document différent (par exemple, une sélection de petits articles de journaux, le thème de la colère apparaissant souvent dans l'actualité). L'enseignant prend soin de soumettre des documents qui proposent une variété d'exemples de phrases (issues du corpus Emolex) qui diffèrent d'un groupe à l'autre.

- Consignes

- a) Repérer le mot colère et/ou de sens voisin, soit les sept noms cités sélectionnés (voir plus haut partie « cadre »). Il serait préférable que ces noms aient été préalablement cités par les élèves eux-mêmes avec un travail an amont.
- b) Surligner ou entourer les noms dans les textes en utilisant des couleurs différentes.
- c) Observer, une fois qu'ils ont été repérés, ce qui entoure les noms, essayer de comprendre les phrases et souligner le verbe dont l'objet sera la colère.
- d) Faire une liste des groupes de mots dégagés des documents en associant noms et verbes et en essayant de les classer dans un ordre logique d'évolution de la colère.

Pendant ce travail de repérage du lexique, les élèves travaillent en groupe, ce qui leur permet de partager leurs connaissances, leurs observations et essayent de deviner le sens par rapport au contexte. L'utilisation du dictionnaire peut être autorisée en dernier recours. Voici quelques exemples de phrases que les élèves pourraient rencontrer ; ces exemples sont issus du corpus Emolex (dont l'enseignant peut aussi se servir). Les apprenants ont lu ces phrases, surligné ou entouré les noms, et souligné les verbes qui leur sont associés :

1. « Vendredi 9 mars, l'équipe de Nicolas Sarkozy a provoqué **l'agacement** de Jean-Louis Borloo en annonçant son soutien sans faille au candidat de l'UMP et sa présence dans ses meetings de campagne dans les dix jours à venir »
2. « La mort de Cannelle, considérée comme la dernière ourse de souche pyrénéenne, avait provoqué une vague d'**indignation** »
3. « Je diffuse dès ce matin un commentaire sur notre site internet pour exprimer mon **indignation** »
4. « Au cours des vingt dernières années, les Serbes se sont montrés incapables de maîtriser leur **colère**, parfois très légitime, et d'empêcher qu'elle ne se transforme en violence »
5. « L'œil de Jean-Louis Martin exprimait la **colère** ou bien l'enthousiasme, nul n'aurait pu trancher »

6. « Les responsables américains chargés d'évaluer les avancées sur le terrain ne cachent plus leur **exaspération** et annoncent un ton plus offensif de Rice »
7. « Elles ont suscité, tour à tour, la sympathie et l'**exaspération** des Français »

Bien évidemment tous les exemples ne seront pas aussi clairs syntaxiquement que l'exemple 3 et 4 car nombreux sont les paramètres qui entrent en ligne de compte : positionnement des verbes, mots satellites (pronoms, adverbes, négation, etc.). Ceci demandera aux apprenants un travail d'observation et de réflexion sur la structure des phrases.

Suite à l'analyse de ces exemples, une liste avec un classement des verbes respectant l'ordre d'évolution d'une montée de colère restituée par l'apprenant serait :

- Provoquer l'agacement
- Provoquer l'indignation
- Susciter l'exaspération
- Maîtriser sa colère

Et s'ils ont bien compris, les apprenants devraient mettre les deux exemples ci-dessous à part car il s'agit là de l'expression ou non de la colère et non de son évolution.

- Exprimer (de) la colère
- Cacher son exaspération

- **Mise en commun**

Suite au travail en groupe, les élèves peuvent échanger leurs résultats avec toute la classe. Chaque groupe donne la liste de mots qu'il a récoltée. Le professeur guide les élèves pour les amener à se rendre compte des spécificités de chaque association V + N. Les mots sont notés au tableau selon ces spécificités.

Le professeur profite de la mise en commun pour corriger la prononciation et expliciter certains points comme les différentes nuances de sens d'un nom à l'autre, les sept noms de départ n'étant pas des synonymes absolus. Au fur et à mesure de la mise en commun, les apprenants se seront constitués une liste qui devrait approcher celle que j'ai proposée dans la première partie. Ils vont remarquer qu'un verbe peut être utilisé avec plusieurs noms différents (« exprimer », « provoquer » par exemple). À partir de la liste des apprenants, l'élaboration d'une carte mentale peut être envisagée.

- **Élaboration d'une carte heuristique**

Pour aider les élèves à mémoriser le vocabulaire et plus précisément les combinaisons verbe et noms (V+N) exprimant la colère, le professeur proposera alors l'élaboration d'une carte mentale regroupant tous ces termes en créant des liens visuels clairs et logiques. La carte pourra avoir été commencée en même temps que les groupes d'apprenants mettaient en commun leurs listes ou juste après. Ils pourront la finaliser au fur et à mesure des séances sur ce thème avec le guidage du professeur. Il est indispensable de leur demander de prévoir beaucoup de place sur leur papier ou, si possible, leur proposer l'utilisation d'un logiciel informatique tel que *CmapTools*. En faisant les listes, il est apparu que les verbes peuvent être classés en deux grands groupes :

- Ceux qui décrivent les différentes étapes de la colère elle-même : l'évolution (se mettre, provoquer, susciter, etc.)
- Et ceux qui servent à dire si la colère est exprimée ouvertement ou pas (manifeste, cacher, ruminer, etc.).

La construction de la carte se basera alors naturellement sur ces différences sémantiques. Ainsi, dans cette séquence la construction de la carte se fait en deux étapes :

- D'une part les collocations permettant de désigner le caractère évolutif de la colère : le début, le milieu et la fin (figure 7).

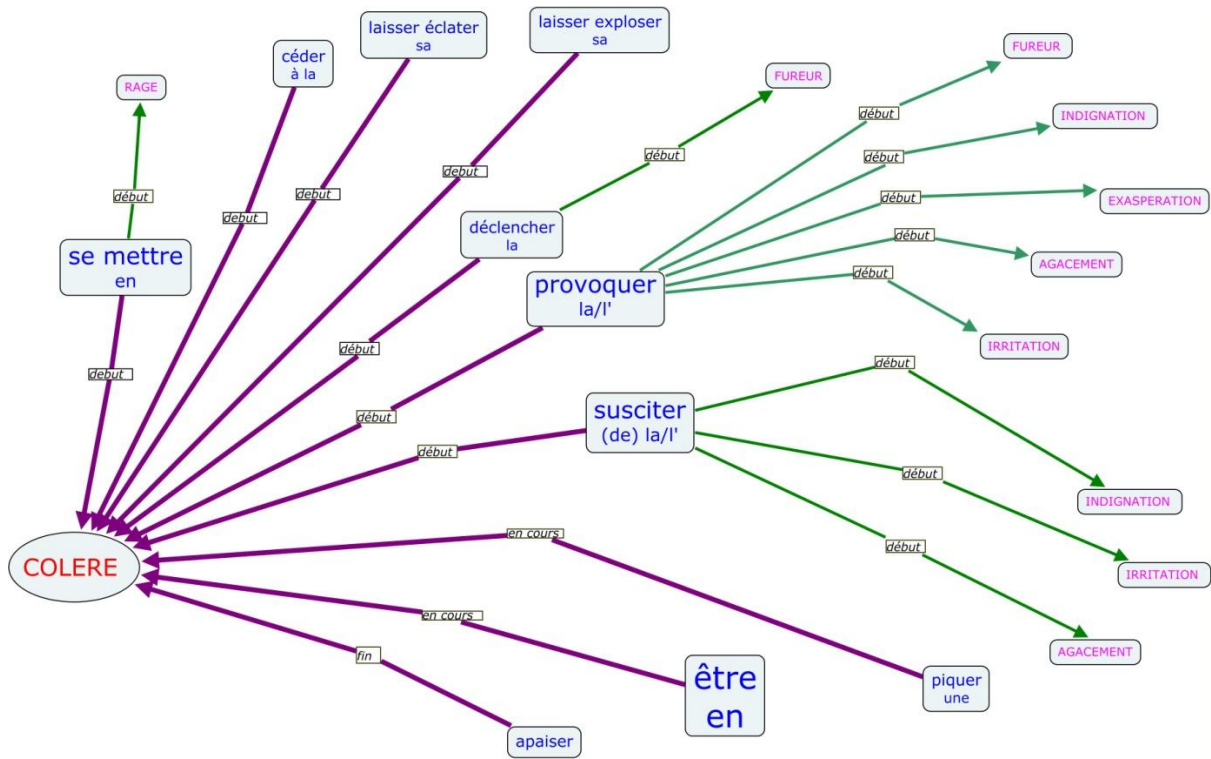


Figure 7 : CH1 (carte heuristique) colère étape 1 : évolution de la colère (début, milieu, fin)

Les branches apparaissent dans l'ordre d'évolution du sentiment, de « se mettre en colère » jusqu'à « apaiser sa colère » (le début, le milieu et la fin). Le sens des flèches montre l'ordre syntaxique normal de la collocation ; par exemple, « déclencher » est un nœud qui se combine avec « colère » ou « fureur », les flèches partent donc du nœud pour se diriger vers l'objet qui est postposé au verbe. Les couleurs permettent une vision plus claire de la carte. Les flèches mauves relient au mot pivot de départ « colère » et les flèches vertes aux autres mots de sens proche. Ainsi, on peut visualiser nettement quels sont les verbes qui s'utilisent avec d'autres mots que « colère ». On s'aperçoit assez rapidement aussi qu'il y a beaucoup de mots pour parler du déclenchement de la colère et peu pour exprimer son apaisement.

- D'autre part, le classement sémantique par rapport à la « visibilité » ou non de la colère (figures 8 et 9).

On peut envisager deux présentations :

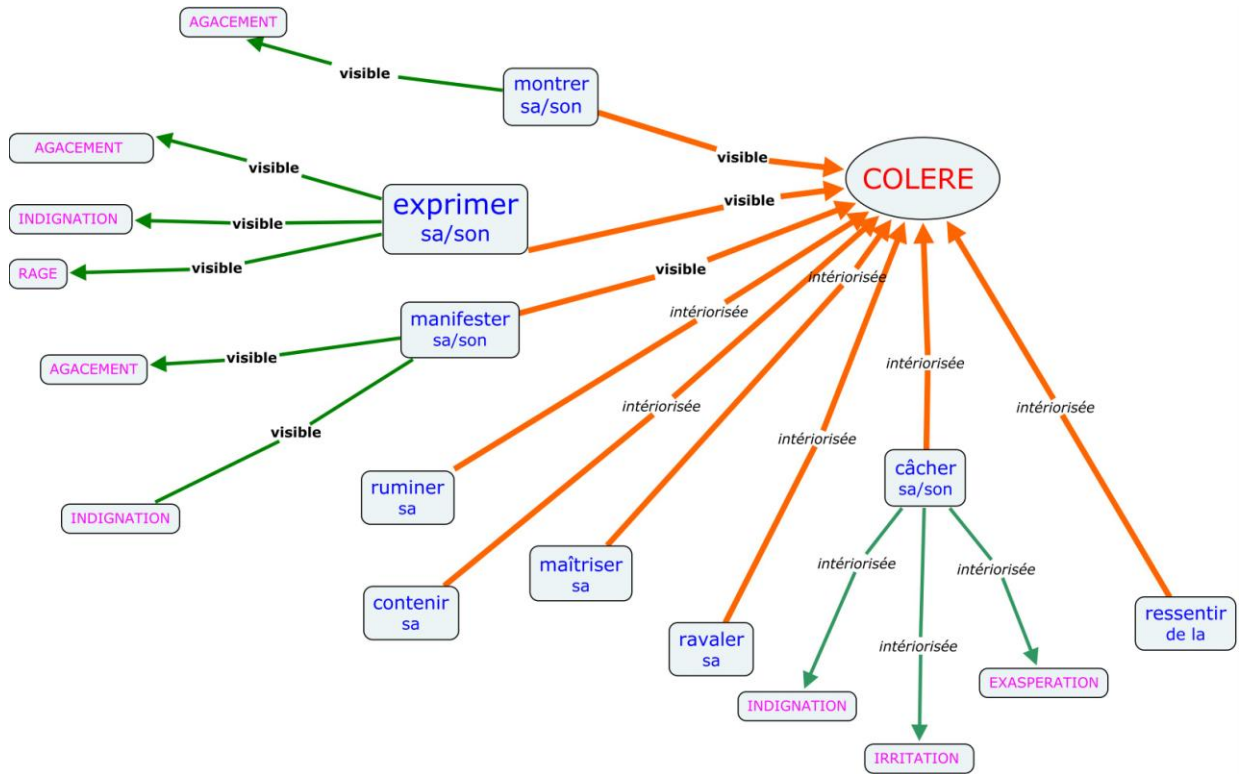


Figure 8 : CH2 colère étape 2 : présence visible ou non de la colère (visible, intériorisée)

Ou

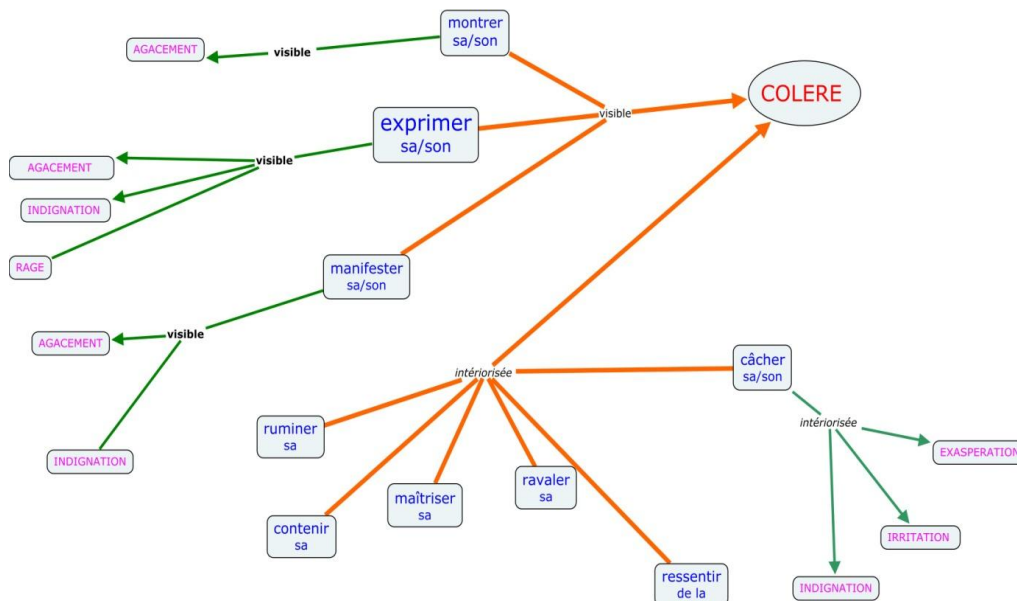


Figure 9 : CH2 bis colère étape 2 : présence visible ou non de la colère (visible, intériorisée)

Ici encore la combinatoire syntaxique apparaît dans le sens des flèches entre les éléments. Les indications « visible » et « intériorisée » indiquent que l'émotion se voit ou ne se voit pas selon le verbe concerné.

Ces deux étapes peuvent finalement former (ou pas) une seule carte visualisant le tout (figure 10).

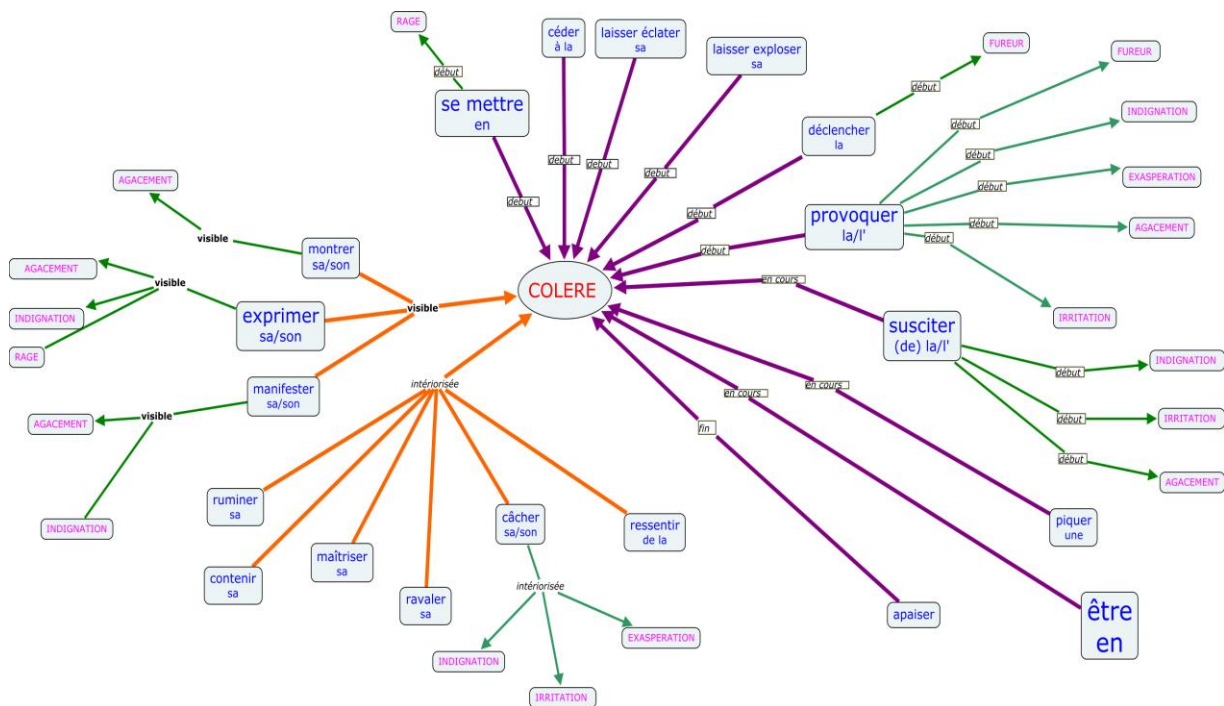


Figure 10 : CH3 colère : carte finale

On distingue nettement les deux parties de la carte : le côté droit avec les flèches mauves et le côté gauche avec les flèches orange. Ces deux parties de la carte réfèrent aux deux classements sémantiques développés et exploités ici.

En caractères gras les cinq verbes dont la fréquence est enregistrée comme la plus haute dans le corpus Emolex, ainsi les apprenants peuvent repérer plus vite les expressions les plus fréquentes ou les enseignants peuvent réduire la carte à ces occurrences-là pour des apprenants moins avancés par exemple.

3.2.3 Réinvestissement

Par la suite, l'apprenant pourra utiliser les cartes comme rappel, les compléter au fil des apprentissages et peut-être rassembler différentes cartes. A partir des cartes, il faudra toutefois penser à la réutilisation de mots en contextes et compléter cet apprentissage à l'aide d'exercices permettant la reformulation et la répétition pour l'aide à la mémorisation.

- **Suggestions de poursuites possibles**

- En interaction orale : on peut demander aux apprenants de simuler un échange entre un parent et son enfant : l'enfant devra raconter à son père ou sa mère que le professeur était en colère après lui ou la classe pour telle ou telle raison. Il faudra alors inventer un dialogue et la raison de la colère. Les apprenants pourront produire une saynète sur un ton humoristique. On peut les guider en ajoutant des contraintes, par exemple leur demander d'utiliser au minimum quatre des sept synonymes du mot colère étudiés ensemble avec les verbes qui correspondent ou d'utiliser au moins cinq verbes différents présents sur la carte.
- A l'écrit : les apprenants doivent écrire un texte, une chanson, un article de journal, en fonction des documents utilisés et des objectifs de l'enseignant, où ils s'indigneraient contre une injustice. Comme contrainte, on pourrait leur demander d'employer tous les « synonymes » du mot colère appris en cours (et visible sur la carte) en faisant attention de les associer à un verbe qui convient.

Ces productions peuvent aussi servir d'évaluation des acquis.

- **Nouvel exemple : les mouvements de la colère**

On peut toujours proposer une suite au travail lexical établi avec la carte. Par exemple, on peut proposer aux apprenants de retrouver les verbes qui correspondent aux sept noms exprimant la colère. On pourra demander aux élèves d'essayer de les deviner à partir de la racine du mot ou alors leur demander de les chercher dans un dictionnaire, ou encore simplement leur fournir la liste et leur demander de les associer au nom :

Agacer – agacement

Exaspérer – exaspération

Indigner – indignation

Irriter – irritation

Pour « (se) fâcher », il faudra expliquer qu'il n'y a pas de nom équivalent. Quant à « énerver », on pourra donner le nom « énervement » en expliquant qu'il est beaucoup moins utilisé (comme le témoigne notre corpus) ou simplement le laisser de côté. J'ai constaté que mes élèves américains utilisaient l'expression « être fâché » pour dire « être en colère » là où, nous, natifs nous aurions utilisé « être en colère » ou « se mettre en colère ».

Ces nouveaux éléments peuvent compléter la carte mentale ou être le point de départ d'une nouvelle carte. L'enseignant peut s'aider là aussi du formulaire de recherche pour chercher les adverbes de fréquence ou/et d'intensité les plus fréquemment utilisés avec tel ou tel verbe ou les adjectifs correspondant. Le travail sur le lexique est sans fin, tout comme les cartes heuristiques.

3.3 Le respect : des collocatifs à intensité forte

3.3.1 Cadre de la séquence

- Niveau et public

La séquence proposée concerne *a priori* des apprenants de niveau A2- B1, mais il serait facile d'adapter ce travail à un niveau inférieur ou supérieur en modulant les listes de mots et en proposant des documents adéquats. De même pour le public, la séquence proposée vise plutôt un public d'adolescents ou adultes mais l'enseignant pourra adapter les supports.

- Vocabulaire retenu

En sélectionnant le vocabulaire du champ sémantique du respect, je me suis rendue compte que le nombre d'unités lexicales était plutôt réduit (69 collocations sont recensées dans le corpus Emolex). J'ai donc décidé de traiter la totalité de celui-ci en une seule séquence. Comme pour la colère, la construction de la carte mentale suivra la progression du cours et sera enrichie au fur et à mesure par les apprenants. A partir d'une ébauche de carte à compléter que donnera l'enseignant en début de séquence (CH4 respect étape 1), l'apprenant complètera sa carte en fonction des activités et documents proposés par l'enseignant pour donner une carte comme la carte finale proposée (CH5 respect carte finale) construite en

utilisant le vocabulaire présélectionné d'EmoProf. Les mots de base que j'ai retenus dans mon analyse du corpus sont au nombre de sept seulement :

- Noms : respect, estime, considération
- Verbes : respecter, estimer, honorer
- Adjectifs : respectueux

Il est intéressant de souligner que l'intensité autour du mot respect et de ses synonymes est toujours forte. On a un « grand/profond/total/beaucoup de respect » pour quelqu'un ou une « estime ». Par contre, dans toutes les combinaisons de mots de ce champ, seulement deux sont répertoriées avec un collocatif à valeur sémantique d'intensité faible : « peu d'estime » et « estime faible » avec des fréquences d'emplois peu élevées : le premier apparaît 20 fois dans tout le corpus et le second seulement 4 contre 24 collocatifs à valeur sémantique forte avec des fréquences pour les deux tiers au-delà de 10 (103 pour « grand respect » et 83 pour « beaucoup de respect »). On s'exprime donc sur ce sujet toujours presque toujours de manière positive.

Comme nous ne sommes pas en présence d'un très grand nombre d'occurrences pour ce champ lexical, nous pouvons proposer une démarche d'apprentissage du lexique par familles de mots, du moins pour commencer :

- Liens morphologiques :
 - o Respect : nom, respecter : verbe, respectueux : adjectif
 - o Estime : nom, estimer : verbe
- Synonymie/ antonymie :
 - o Considération, estime : synonymes de respect

- **Contexte**

La notion de respect peut très bien s'intégrer dans un projet pédagogique menant à des comparaisons culturelles entre les pays d'origine des apprenants et la France ou autre pays francophone à ce sujet. La dimension culturelle sera forcément abordée d'une manière ou d'une autre.

Comme pour la colère, le déroulement proposé n'est pas un projet pédagogique en soi mais doit s'insérer dans une séquence pédagogique plus large ayant un lien d'une manière ou d'une autre avec le sentiment de respect.

3.3.2 Démarche

Je propose ici une carte commencée dès le début de séquence avec comme objectif le travail sur les liens morphologiques et les synonymes.

- Travail sur les liens morphologiques et sémantiques des mots

Le professeur donne une carte mentale de base très simple avec le mot « respect » comme nœud central à compléter, en laissant des nœuds vides. (Rappel : on appelle « nœud » chaque concept, idée ou comme ici, mot qui est relié à un autre à l'aide d'un lien). On peut aussi donner comme consigne de remplir la catégorie du lien qui relie deux mots. L'enseignant peut saisir l'occasion pour rappeler/enseigner les règles de formation de certains adjectifs (par exemple, suffixes, préfixes) et faire trouver d'autres mots dérivés. Les mots pivots étant peu nombreux, on peut facilement rajouter les synonymes de respect sans surcharger la carte mais en prenant garde de bien faire la différence (figure 11).

En se servant uniquement du formulaire « vocabulaire présélectionné » d'EmoProf, une fois complétée, cette première carte reste très sommaire :

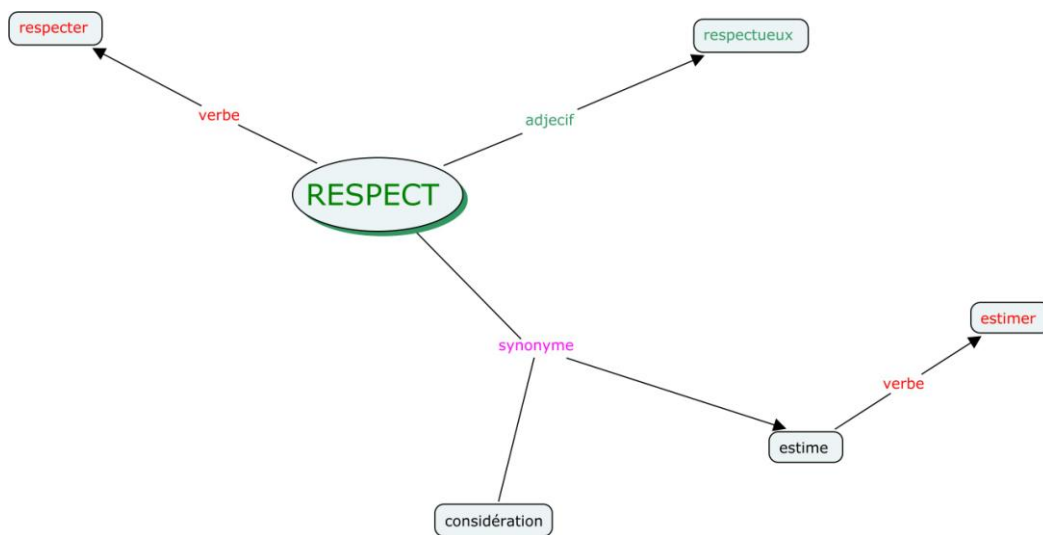


Figure 11 : CH1 respect étape 1

- **Intégration des combinaisons lexicales**

Pour compléter la carte avec des collocatifs associés aux mots pivot, l'enseignant peut se servir de documents authentiques. Les élèves compléteront leur carte de base avec les mots qui entourent le plus souvent les mots de base.

On l'a précisé, le nombre de mots du champ sémantique du respect trouvé dans le corpus analysé est faible. On peut alors estimer que tout peut apparaître sur la même carte en encourageant les apprenants à utiliser des couleurs pour ne pas mélanger les différents liens et types d'associations.

Pour que les apprenants puissent élargir leurs connaissances lexicales et compléter leurs cartes, le professeur leur fait repérer le vocabulaire en contexte. Il peut donc demander aux apprenants :

a) De repérer tous les mots ayant un rapport avec le thème du respect dans les documents qu'ils auront étudiés en classe dans le cadre du cours. Ces documents peuvent être divers : articles de journaux présentant des personnages éminents et respectés dont l'article ferait les louanges, ou des lettres porteuses de formules de politesse expriment le respect pour une personne. Comme toujours, cela dépendra des objectifs de l'ensemble du projet pédagogique de l'enseignant.

b) De classer les mots selon différents critères qu'ils auront eux-mêmes établis.

Ce travail peut se faire en petit groupe. Le professeur peut demander qu'ils restituent le fruit de leur travail sous forme de tableau en les classant par catégories. Le professeur peut alors demander aux apprenants de prévoir une colonne « avant » et une colonne « après », entourant le mot, et leur demander de les compléter avec les mots porteurs de sens, en relation avec le terme lié au respect.

- **Utilisation de concordanciers**

L'enseignant peut aussi s'appuyer sur l'utilisation d'exemples fournis par le corpus Emolex ou d'un concordancier comme *Lextutor* ou *Lexiquem* et chercher exactement des exemples en contexte du vocabulaire qu'il veut enseigner en priorité. Nous allons nous en servir pour donner deux exemples. Lorsque, pour les besoins de son enseignement, le

professeur cherche des occurrences du mot respect couplé des mots associés « marque » et « beaucoup de », voici ce qu'il peut trouver :

- Exemple 1 en utilisant *Lextutor* :

« Les avocats, les jeunes conseillers, les juges saluaient en s'inclinant très bas, par **marque** d'un **profond respect** sa grande figure blanche et maigre qu'éclairaient deux yeux brillants. Il avait passé sa vie à poursuivre le crime et à protéger les faibles. Les escrocs et les meurtriers n'avaient point eu d'ennemi plus redoutable, car il semblait lire, au fond de leurs âmes, leurs pensées secrètes, et démêler, d'un coup d'œil, tous les mystères de leurs intentions. Il était donc mort, à l'âge de quatre-vingt-deux ans, entouré d'hommages et poursuivi par les regrets de tout un peuple. »

- Exemple 2 en utilisant Lexiquum :

« J'ai toujours eu **beaucoup de respect** pour Larry et je suis très déçu de ses propos. »
Leclerc, Mario Les Nordiques à l'entraînement : "Pas de surprise, pas de déception" - Michel Bergeron. -- (PC) Réf.: 890912, Sports, p. 12.

Dans ces deux exemples, si l'apprenant suit bien la consigne, son tableau pourrait avoir la forme suivante :

	Nom	?
(marque d'un) profond	respect	
(j'ai toujours eu) beaucoup de	respect	pour Larry

L'enseignant lors de la restitution guidera les élèves pour mettre en relief les expressions et les structures : « une marque de respect » « avoir beaucoup de respect ». Si l'apprenant a copié les mots à la droite de respect pour l'exemple 1 dans *Lextutor* soit « sa grande figure blanche et maigre qu'éclairaient deux yeux brillants » ou une partie de celle-ci, il faudra que le professeur l'aide à repérer les liens entre les mots qui forme un tout.

Ces concordanciers peuvent aussi s'avérer très utiles pour élaborer des exercices structuraux ou des exercices à trous par exemple, et aident l'enseignant à prévoir des activités mettant en relief les combinaisons de mots les plus courantes et compléter la carte en ce sens. La carte initiale (figure 11) va alors s'agrandir en utilisant des liens différents selon les remarques et les observations des apprenants pour ressembler à l'exemple proposé (CH2). En utilisant différentes couleurs et différents codages, les apprenants créent leurs propres réseaux avec l'aide de leur professeur. On peut aussi envisager plusieurs cartes en fonction des types de liens pour pouvoir encore élargir le champ d'apprentissage.

La carte ainsi créée par les apprenants eux-mêmes devrait les aider à mémoriser plus facilement le vocabulaire rencontré au cours de l'apprentissage. Même si la carte contient plusieurs types de liens (sémantiques ou syntaxiques), la présentation sous forme arborescente, avec des couleurs différentes, leur permettra de visualiser plus facilement les différentes relations entre les mots. Il faut tout de même être vigilant et ne jamais laisser les élèves surcharger une carte au point de devenir illisible.

Les verbes associés au noyau de la carte (« respect ») ont été reliés avec le sens des flèches indiquant l'ordre syntaxique des mots. Sur le lien sont indiqués les prépositions ou articles (du/le) à employer pour lier les deux mots. De l'autre côté du noyau respect sont classés les collocatifs d'intensité associés avec comme indication sur le lien la position par rapport au mot « respect ». La même chose a été faite à partir des deux quasi-synonymes « considération » et « estime ». Les verbes dérivés de « respect » et « estime » ont eux aussi des collocatifs d'intensité selon les mêmes règles. Les différentes couleurs permettent une visualisation rapide des différents liens entre les éléments (figure 12).

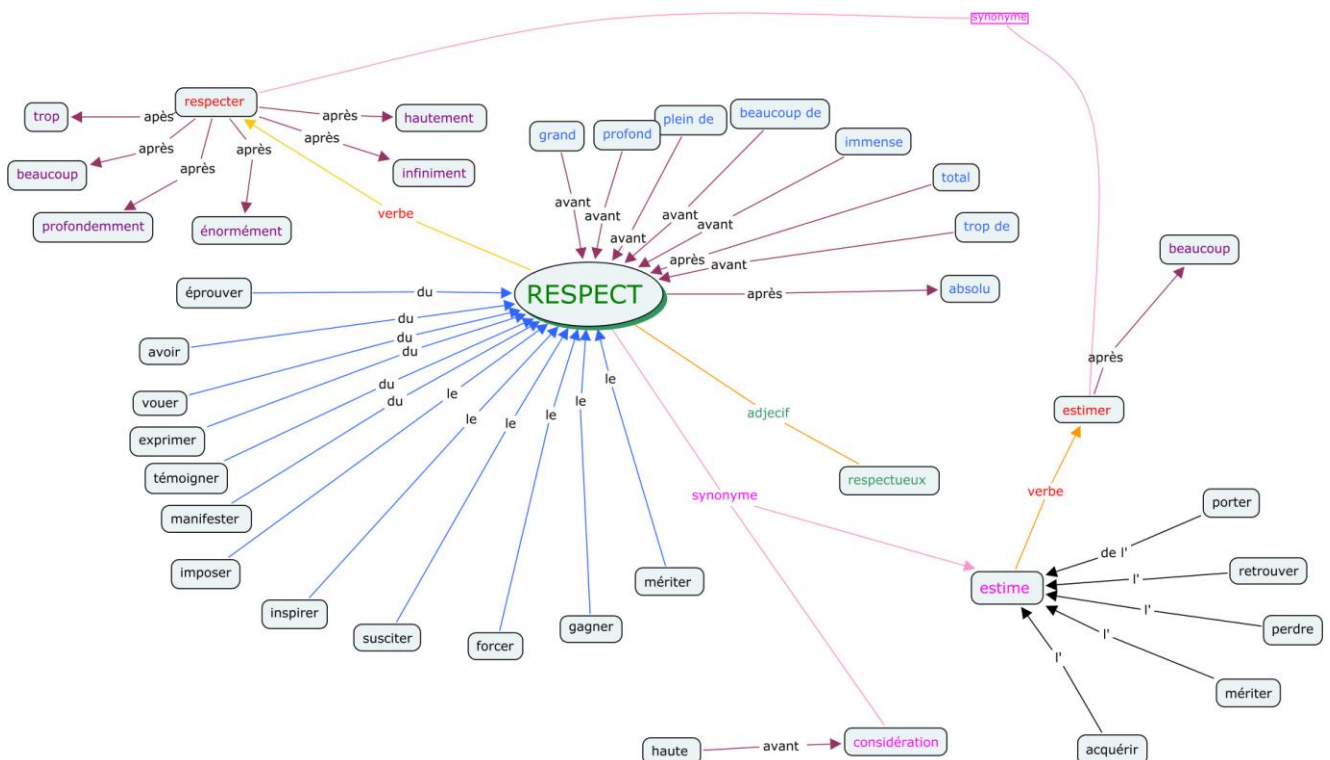


Figure 12 : CH2 respect : carte finale

- Réinvestissement

Une fois la carte terminée ou bien avancée (on le rappelle, une carte n'a pas de limite), l'enseignant peut revenir sur certaines parties de la carte et demander aux apprenants un travail de réinvestissement des compétences lexicales mises en jeu.

Exemple :

- a) L'enseignant demande aux apprenants de revoir la partie de la carte avec tous les mots entourant le mot clé « respect » et leur demander d'écrire un certain nombre de phrases (en fonction du niveau et de ce qui aura été enseigné) sur le modèle : « J'ai du respect pour... » sans utiliser le verbe « avoir » (on peut encourager le sens de l'humour des apprenants en leur expliquant que leurs phrases seront lues à la classe).
- b) Les apprenants écrivent leurs phrases sur un petit papier. Le professeur les ramasse et les met dans une boîte. Il va les prendre et les lire (ou faire lire) par un élève au hasard. Les autres apprenants doivent deviner qui a écrit quoi. Le côté ludique permet de maintenir un certain intérêt et de plus, peut s'avérer assez amusant selon les phrases des apprenants. Par contre, si un apprenant ne veut pas qu'on lise son papier à voix haute, il faudra respecter son choix et lui laisser son propre document pour la suite de l'exercice. Pendant la lecture des phrases, le professeur en profite pour corriger les éventuelles erreurs.
- c) Ensuite, il distribue aux apprenants une fiche avec tous les adjectifs ou adverbes entourant le mot respect tels qu'ils auront été placés sur la carte mentale. Il distribue aussi à chacun au hasard un papier avec les phrases de leur camarade. Les apprenants doivent insérer les adjectifs ou adverbes quantitatifs dans les phrases de leurs camarades correctement, à la bonne place. Ils iront ensuite voir l'élève qui avait écrit les phrases initiales et lui demanderont s'il est d'accord. Selon le groupe et le niveau, l'enseignant peut alors exiger de ses élèves qu'ils posent des questions et proposent des réponses construites, par exemple : dans la première partie de l'activité, Jean avait écrit : « J'éprouve du respect pour mon professeur ». Eva peut aller vers lui et lui demander : « Jean, est-ce que tu éprouves *beaucoup de* respect pour le professeur ? » « Oui j'éprouve *beaucoup de* respect pour le professeur » ou « Non, j'éprouve un *immense* respect pour le professeur ». Une petite conversation peut alors s'engager entre les apprenants. A ce moment là, l'enseignant vérifiera la syntaxe, la prononciation et l'accentuation de la phrase.

En repérant le vocabulaire, on a remarqué que l'intensité autour du mot respect et de ses synonymes est toujours forte. On s'exprime donc sur ce sujet presque toujours de manière positive. Ainsi, le professeur ne prend pas le risque d'entendre quelque chose de désagréable.

L'idéal serait que les apprenants puissent insérer leurs phrases comme exemples dans leur carte mentale. Si la carte a été faite avec un logiciel informatique, il est très facile de créer une note. Par exemple, avec le logiciel *CmapTools*, on peut annoter chaque nœud de la carte. Ainsi, les apprenants peuvent visualiser leur production d'un seul clic à partir de la carte, sinon ils peuvent éventuellement reproduire une « mini-carte » avec leurs exemples.

3.4 L'admiration et le mépris

L'antonymie des deux champs sémantiques permet une exploitation simultanée quasi logique. Le mépris n'est pas un lexique très enseigné et pour cause : il existe peu de contexte où il s'exprime et c'est une émotion difficile à expliquer parfois. Cependant la notion d'« admiration » qui est très fréquente chez les jeunes (artistes, personnages célèbres, etc.) permet de le mettre en relation avec mépris.

3.4.1 Cadre de la séquence

- Niveau et public

Pour cette séquence j'ai choisi de cibler un public de niveau B1 – B2 à C2 qui possède donc une connaissance conséquente de la langue. Ce travail peut se faire aussi bien avec de jeunes apprenants que des adultes.

- Vocabulaire retenu

En faisant la sélection pour EmoProf, je me suis rendue compte que beaucoup de combinaisons lexicales pouvaient être mises en parallèle malgré leur antonymie car les différentes lexies désignant le mépris ou l'admiration avaient des collocatifs communs et ceux-ci pourraient aider les apprenants à les mémoriser. Par exemple, « éprouver du mépris/éprouver de la fascination », « cacher son admiration/cacher son mépris », « regard admiratif/regard méprisant », « tant fasciné par/ tant méprisé par ». Je suis partie de ce constat

pour établir une carte heuristique commune aux deux champs. Mon autre objectif fut alors de travailler sur la syntaxe des phrases en utilisant ces combinaisons de mots. J'ai donc établi la liste de tous les collocatifs associés aux mots pivots disponibles dans « vocabulaire sélectionné ».

Dans le formulaire EmoProf, la recherche dans deux (ou plusieurs) champs sémantiques étant possible, j'ai donc coché les deux et rechercher les noms et les verbes en tant que pivot et en tant que collocatif. J'ai aussi décidé de rechercher les adverbess les plus couramment employés avec ces combinaisons. J'ai laissé de côté les adjectifs pour éviter de surcharger la carte et tels sont les résultats obtenus à partir de la recherche dans « Vocabulaire présélectionné » (EmoProf) :

1) *Champs sémantiques* : admiration, mépris

Mots de base : N

2) *Champs sémantiques* : admiration, mépris

Mots de base : V

3) *Champs sémantiques* : admiration, mépris

Mots de base : N

Mots associés : V

4) *Champs sémantiques* : admiration, mépris

Mots de base : V

Mots de base : Adv

J'ai voulu garder des combinaisons lexicales qui présentaient une structure syntaxique identique, dans un souci de clarté et de cohérence pour l'apprentissage. Ainsi, je n'ai répertorié ici que les verbes collocatifs des noms. La combinaison verbe + adjectif est aussi courante dans ces deux champs (« être émerveillé », « rester admiratif ») et peut faire l'objet d'un autre classement lexical. L'emploi des adjectifs se fait surtout avec des verbes d'état (être, rester) et présente *a priori* moins de difficulté. D'autre part, j'ai aussi limité la recherche des adverbess aux adverbess fréquemment utilisés avec les noms pivot des deux champs, là aussi pour plus de cohérence avec l'ensemble et les liens syntaxiques. C'est un grand atout du formulaire que de pouvoir ainsi choisir en quelques clics exactement ce qu'on veut travailler avec les apprenants selon nos objectifs.

NOMS

- admiration
- engouement
- fascination
- mépris
- condescendance

VERBES « pivot »

- admirer
- émerveiller
- fasciner
- mépriser

VERBES « collocatifs »

- | | | |
|-------------|------------|-------------|
| - afficher | - dire | - inspirer |
| - avoir | - éprouver | - provoquer |
| - cacher | - être | - susciter |
| - confirmer | - exercer | - traiter |
| - créer | - exprimer | - vouer |

ADVERBES « collocatif des verbes pivots »

- autant
- beaucoup
- toujours
- tant
- encore

- **Contexte**

Dans cet exemple d'utilisation, nous privilégierons l'élaboration de la carte mentale après l'abord des deux notions dans le cadre du cours, comme un exercice de révision et de mémorisation du vocabulaire rencontré et manipulé en classe.

3.4.2 La carte heuristique comme moyen de revoir du vocabulaire étudié en cours

Le but de l'exercice est donc de se remémorer et de classer tout le vocabulaire rencontré sur ce sujet. L'enseignant aura pris soin de trier auparavant les groupes de mots selon différents critères pour guider les apprenants vers un classement clair et logique des combinaisons lexicales. Selon les groupes, de manière générale, on peut aussi laisser les apprenants libres de faire leurs propres classements sans aucune intervention de l'enseignant. Pour notre exemple, je vais utiliser la sélection effectuée selon les critères définis ci-dessus en partant de l'hypothèse que les apprenants avaient rencontré toutes ces combinaisons de mots lors des séances de cours précédentes.

Selon le temps dont il dispose, le professeur pourra distribuer une liste déjà établie ou, de préférence, demander aux élèves d'établir cette liste en se remémorant ce qu'ils ont appris pendant leurs cours. Un bon compromis ici, puisqu'un des objectifs est aussi de savoir construire des phrases syntaxiquement correctes, pourrait être de leur donner la liste en vrac et de leur demander de classer les mots par catégories grammaticales avant de commencer la carte.

- **Elaboration de la carte**

Demander tout d'abord aux apprenants de repérer sur la liste les noms et de les classer en deux catégories. Leur demander de déduire deux catégories et produire un début de carte (figure 13).

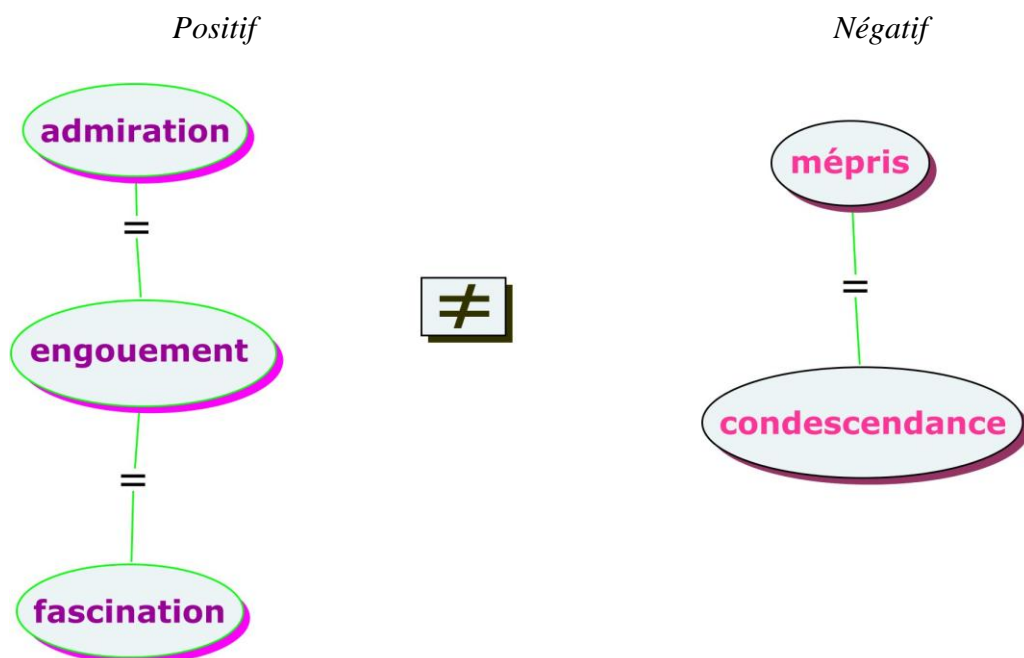


Figure 13 : CH1 admiration – mépris : étape 1

Ensuite les apprenants doivent repérer les verbes et en déduire deux catégories distinctes :

- Les verbes dérivés des noms :

admirer	mépriser
fasciner	émerveiller

- Les autres verbes qui vont servir à former une expression avec un des noms :

afficher	créer	exercer	susciter
avoir	dire	traiter	vouer
caler	éprouver	exprimer	
confirmer	être	provoquer	

Pour les quatre premiers, les apprenants vont les associer facilement aux noms et on leur demandera de les laisser de côté pour l'instant (on peut aussi donner le nom « émerveillement » mais préciser qu'il est très peu utilisé et qu'on ne le fera pas apparaître sur la carte).

Pour les autres, on va demander aux apprenants de les classer avec les noms auxquels ils sont habituellement associés et de trouver la préposition et tout autre mot, si besoin, qui les lie au verbe (« dire son admiration », « traiter avec mépris », « éprouver de la fascination », etc.). Ensuite, il faudra repérer si certains verbes peuvent être associés à plusieurs noms (par exemple « caler » : « caler son mépris », « caler son admiration »).

Lorsque les apprenants ont produit leur liste, leur demander de construire la carte autour des noms en insistant sur la construction de la phrase, notamment l'ordre des mots d'une phrase de base avec sujet (1), verbe (2) et complément (3) et les prépositions ou « autres petits mots » servant à connecter les éléments (figure 14).

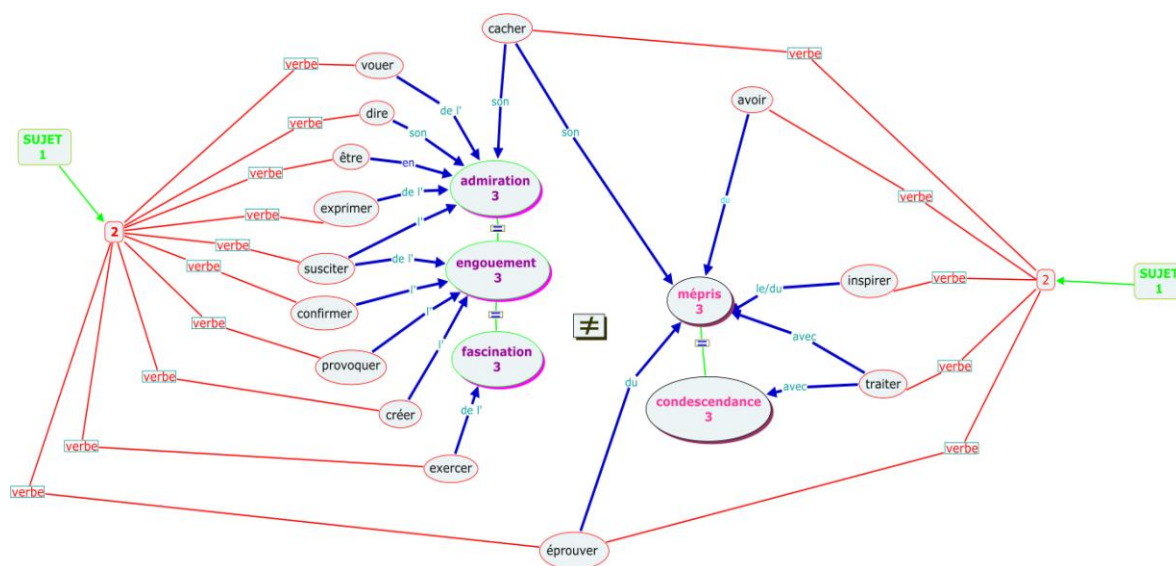


Figure 14 : CH 2 admiration – mépris : étape 2

Le sujet en vert est numéro « un » et la flèche verte pointée vers le numéro « deux » qui est le verbe. Des verbes eux-mêmes partent des flèches bleues en direction du nom associés. Les couleurs ici permettent un repérage rapide des différents composants de la phrase. Certains verbes n'ont qu'une flèche (« vouer », « exprimer »...) et d'autres plusieurs (« susciter », « cacher »...). Sur la flèche qui mène du verbe au nom se lisent les prépositions qui lient le verbe au nom.

Les apprenants peuvent maintenant placer les quatre verbes dérivés des noms en partant du sujet du bon côté de la carte selon le sens (figure 15).

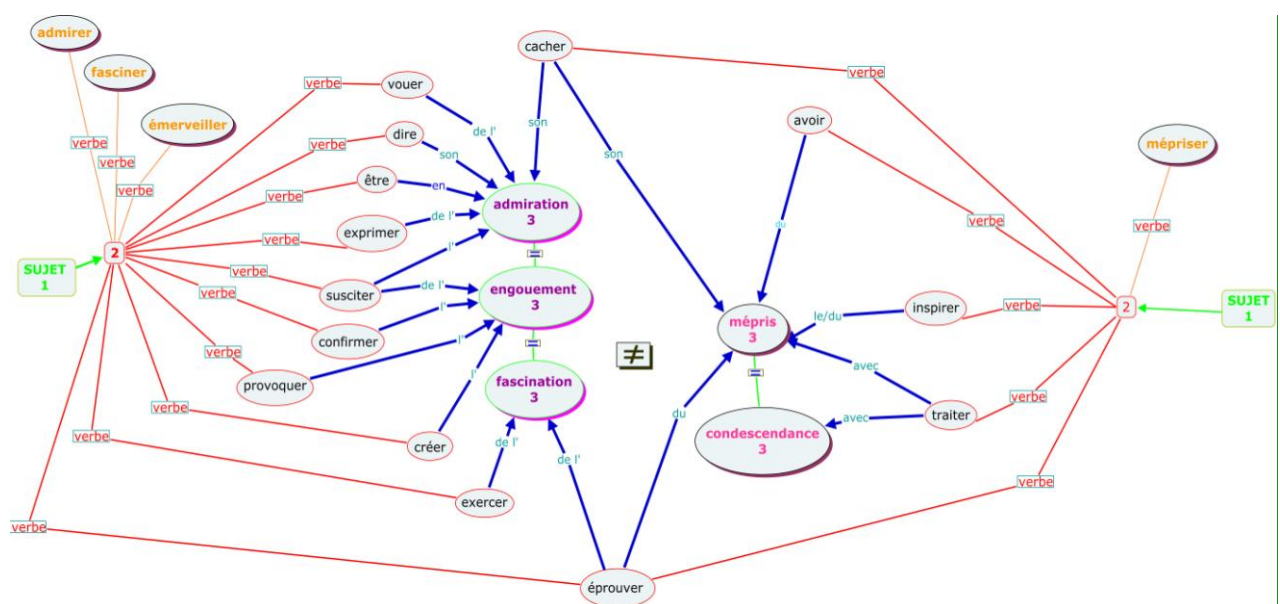


Figure 15 : CH3 admiration – mépris : étape 3

Pour finir, les apprenants peuvent continuer de compléter la carte avec les adverbes autour de ces quatre verbes : « toujours », « beaucoup », « encore », « totalement », « autant », « tant ».

→ Le coté *admiration* de la carte peut alors s'étoffer ainsi :

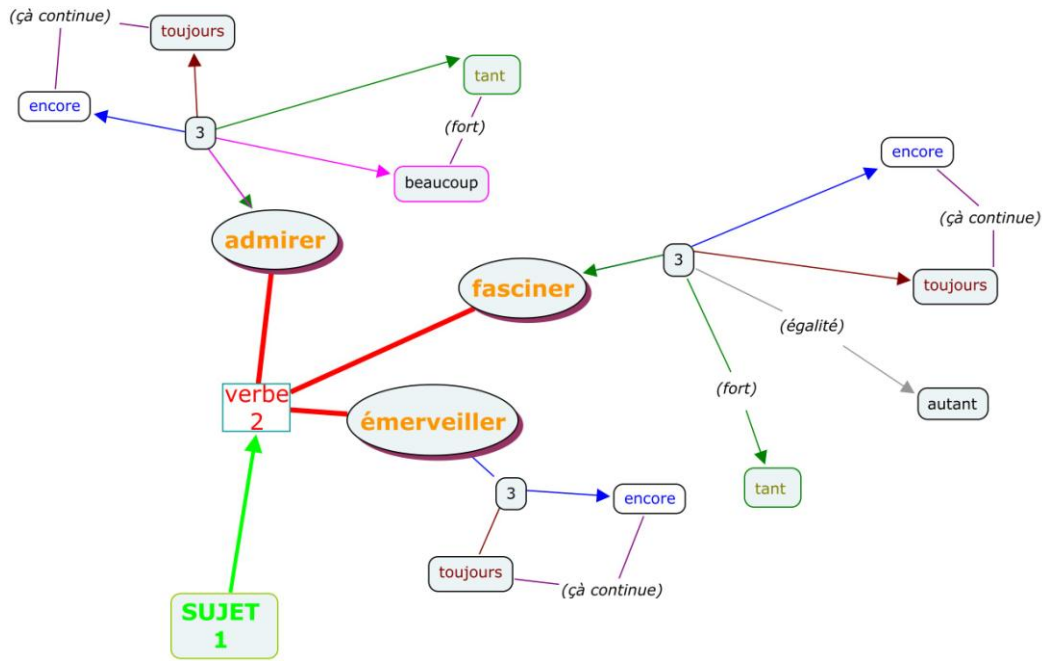


Figure 16 : CH4 admiration-mépris : rajout des collocatifs d'intensité

→ Le coté *mépris* ainsi :

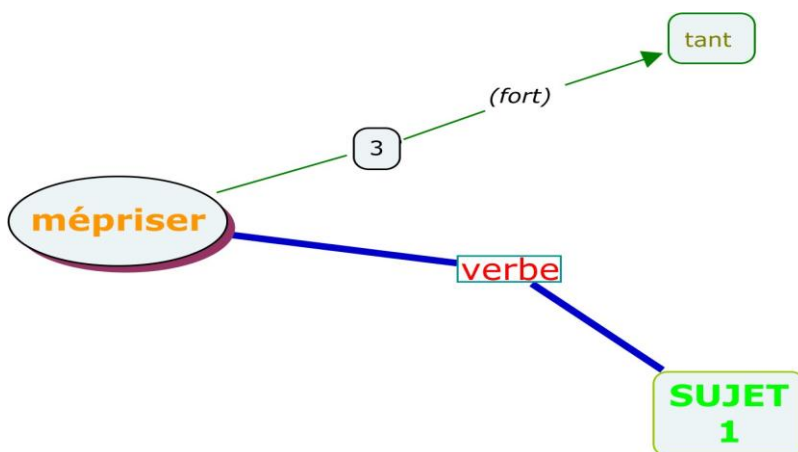


Figure 17 : CH5 admiration-mépris : rajout des collocatifs d'intensité

- Réinvestissement

L'enseignant peut proposer le même type d'activité ludique développée dans la séquence « respect ». Il peut aussi proposer une activité de production écrite du type écrire un article sur une personne célèbre et parler de son travail en employant le vocabulaire de l'admiration et du mépris (certains grands savants, artistes ou autres ont connu le mépris avant d'être admirés).

La possibilité d'élaborer d'autres cartes a déjà été évoquée. Elles pourraient répertorier les adverbes le plus fréquemment associés aux adjectifs (légèrement méprisant, particulièrement fascinant) et les adjectifs les plus fréquemment associés aux noms (véritable engouement/fascination, mépris absolu/total, etc.) et autres combinaisons qui peuvent être facilement inventoriées dans le corpus Emolex (« air hautain », « regard admiratif », etc.).

3.5 La surprise et les collocatifs d'intensité

Lorsque j'ai étudié le champ lexical de la surprise, il me restait peu de temps pour produire un exemple complet de séquence didactique, le travail sur le site EmoBase arrivant à son échéance¹². J'ai tout de même voulu proposer une piste d'exploitation mettant en relief les collocatifs d'intensité en m'inspirant du travail déjà entrepris par Cavalla (à paraître).

3.5.1 Répertoire les collocatifs d'intensité

Pour répertorier les différents synonymes et collocatifs du mot surprise, j'ai interrogé le formulaire « vocabulaire présélectionné » d'EmoProf de la façon suivante :

Champ sémantique : surprise

Mots de base : N

Résultats : surprise, étonnement, stupeur

Champ sémantique : surprise

Mots de base : Adj

¹² L'inauguration d'EmoBase a eu lieu le 7 juin 2013 à Grenoble.

Résultats : surpris, surprenant, étonné, étonnant, stupéfait

Champ sémantique : surprise

Mots de base : V

Résultats : surprendre, étonner

Une fois les listes établies, on cherche les éléments dont l'intensité (colonne 7) qui entoure ces mots est « forte » ou « faible ». Pour cela, dans la case « filtre », je saisis le mot « intensité ». On repère également si les éléments qui entourent le pivot sont antéposés ou postposés et on peut créer une carte mentale de ce type :

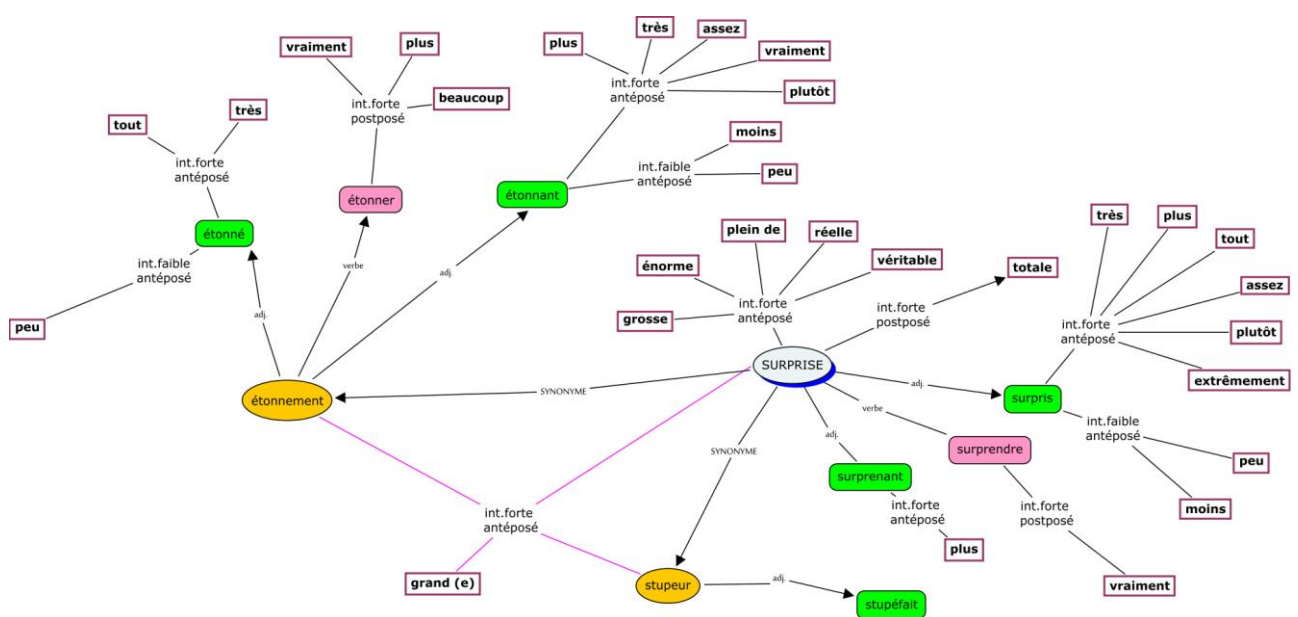


Figure 19 : CH surprise

On remarque que l'intensité exprimée autour du champ sémantique de la « surprise » est plus souvent forte que faible, et les éléments sont souvent antéposés, excepté pour les verbes.

3.5.2 Elaboration de la carte mentale par les apprenants

Comme pour les autres champs, la construction de la carte devra être intégrée au projet pédagogique en cours et adaptée au niveau des apprenants. Par exemple, on peut donner les substantifs de base : « surprise », « étonnement », et « stupeur » et demander aux apprenants de trouver les verbes et les adjectifs dérivés et ainsi de commencer la carte. Ensuite, l'enseignant peut fournir des documents (articles de journaux, extraits de romans ou même documents vidéos) et demander aux élèves de repérer les marqueurs d'intensité qui entourent ces mots et repérer le niveau d'intensité et leur placement par rapport aux mots de bases. Ces marqueurs sont alors rajoutés sur la carte en indiquant si l'intensité est forte (par exemple « très », « totale ») ou faible (par exemple « peu », « moins »).

L'enseignant prévoira des activités (comme dans les autres séquences présentées pour les autres champs) pour utiliser les suites de mots dans des phrases.

La carte peut aussi être proposée à la fin ou en cours d'une séquence pour vérifier les connaissances acquises et être proposée aux apprenants avec les nœuds de marqueurs d'intensité vides par exemple. Selon le niveau, l'étape de la séquence pédagogique et les objectifs de l'enseignant, on peut fournir en parallèle la liste des marqueurs sélectionnés par l'enseignant et les apprenants doivent retrouver leur place sur la carte.

Conclusion

La participation à l'élaboration du site EmoProf a été une expérience personnelle très enrichissante et certainement le point d'orgue de mon année de formation de Master. Les différentes étapes de ce travail ont été passionnantes. La collaboration avec l'équipe du projet m'a beaucoup apporté tant sur le plan professionnel que personnel. Participer à la mise en place d'EmoProf et son amélioration progressive au fur et à mesure de nos apports et de nos remarques a été une satisfaction permanente. Sa version finale est particulièrement riche, efficace et pratique d'utilisation. Le formulaire EmoProf peut réellement aider l'enseignant à opérer des choix didactiques dans le lexique des émotions et plus particulièrement des collocations. Le « vocabulaire présélectionné » et les fréquences indiquées dans les tableaux l'aideront s'interroger quant à la pertinence d'enseigner telle ou telle expression. Il pourra tout de même faire ses propres sélections à partir du « vocabulaire complet ».

Les exemples de cartes heuristiques donneront peut-être envie à certains enseignants d'essayer et de développer ce nouvel outil pédagogique pour l'apprentissage du vocabulaire. On ne peut nier que ces cartes offrent de nombreuses possibilités pour l'enseignement du lexique et semblent bien appropriées à l'enseignement des collocations. Elles peuvent désormais faire partie de la panoplie didactique à la disposition du professeur et peuvent être utilisées par l'apprenant comme un outil de mémorisation de façon soit collective, soit individuelle selon les besoins cognitifs de l'élève et les objectifs de l'enseignant. Cependant elle doit rester un outil parmi d'autres et être élaborée majoritairement par les élèves eux-mêmes. Il ne s'agit pas de leur fournir des cartes toutes faites qu'ils ne mémoriseront pas plus qu'une liste classique. Pour ma part, je suis désormais convaincue de leurs qualités et n'hésiterai pas à les introduire dans mes cours.

La démarche de recherche m'a aussi permis de nourrir ma réflexion sur la façon d'enseigner le lexique en général. J'ai beaucoup appris de par les différentes lectures et mes échanges avec les membres du projet Emolex. Cette année d'étude m'a permis globalement de m'interroger sur mes pratiques didactiques et mes capacités d'expérimentation de nouvelles méthodes. Le contact avec les enseignants chercheurs a été vivifiant, humainement et professionnellement.

Il faut souhaiter maintenant que le site EmoBase soit utilisé largement par les enseignants de FLE et que des recherches sur l'efficacité des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations se poursuivent avec ardeur car les enseignants ont cruellement besoin de nouvelles idées et d'outils concrets pour mener à bien la tâche ardue de mémorisation du lexique par les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- BENZ, P. (2011). *Travailler en classe avec des cartes mentales*. Paris : Delagrave.
- BERETTI, N. (2012). *Stop au PowerPoint ! Réapprenez à penser et à présenter*. Paris : Dunod.
- 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, p. 31-36.
- BLUMENTHAL, P. (2009). Les noms d'émotions : trois systèmes d'ordre. In Tutin, A. & Novakova, I. (Eds.), *Le lexique des émotions* (pp.41-64). Grenoble : Ellug.
- BUZAN, T. & B. (2012) *Mind map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.
- CAÑAS, A.J., HILL G., CARFF, R., SURI, N., LOTT, J., GOMEZ, G., ESKRIDGE, T. C., ARROYO, M. & CARVAJAL, R. (2004). CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment. In Alberto J. Cañas, J.D. Novak & González, F.M. (Eds), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain, Universidad Pública de Navarra*. Consulté le 14/05/2013: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-283.pdf>
- CAVALLA, C. (2006). Lexique et représentation des sentiments. In Louis V., Auger, N. & Belu, I. (Eds.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics* (pp.185-198). Louvain-la-Neuve, Belgique : Cortil-Wodon E.M.E.
- CAVALLA, C. (2011). *L'enseignement des affects en FLE : essai autour des collocatifs d'intensité*. Colloque International Emotion, cognition et Communication. 23-26 juin, Université de Chypre, Nicosie.
- CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). *Emotions-Sentiments, Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. In Bertrand, O. (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (pp.57-70). Paris : Editions Ecole Polytechnique.
- CAVALLA, C. & LABRE, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In Tutin, A. & Novakova, I. (Eds.), *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique* (pp.297-316). Grenoble : Ellug.
- CAVALLA, C., LOISEAU, M., LASCOMBE, V. & SOCHA, J. (à paraître). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In: Blumenthal P. & Novakova, I. (Eds.), *Nouvelles perspectives en sémantique lexicale et en organisation du discours*. Berlin : Peter Lang.

- ESPITALIER, M., THCHERKASSOF, A. & DELMAS, F. (2003). Partage social des émotions et cohésion de groupe. In Colletta, J-M. & Tcherkassov, A. (Eds) *Les émotions Cognition, Langage et développement* (pp. 91-94). Belgique : Sprimont.
- GONZALEZ-REY, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique-la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. & SAUVAGEOT, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.
- GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2005). Présentation, *Lidil*, 32, 5-20.
- LABRE, V. (2006). *Expressions figées et collocations des sentiments : analyse didactique pour la classe de FLE* Mémoire de master professionnel de FLE.
- MONGIN, P. (2012). Des arbres qui « marchent ». *L'école numérique*, 14, p. 52-53.
- MONTAGNON, G. (2007). *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires*. Mémoire de Master Master1 professionnel FLE, ss.dir. Cristelle Cavalla. Université Stendhal - Grenoble 3.
- NOVAK, J.-D. & CAÑAS, A.-J. (2006-01 Rev 01-2008). *The Theory underlying concept maps and how to construct them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition (en ligne), Consulté le 15/05/2013 : <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- NOVAK, J.-D. & GOWIN, J.-D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge : Cambridge University Press.
- NOVAKOVA, I. & TUTIN, A. (2009). *Le Lexique des émotions*. Grenoble : Ellug.
- OUNIS, H. (2009). De la distinction entre noms d'émotions et noms de sentiment : coup de foudre et amour In Tutin, A. & Novakova, I. (Eds.), *Le lexique des émotions* (pp.139-153). Grenoble : Ellug.
- SCHEIDECKER, C. (2011). *Mémorisation du lexique - Apport des neurosciences cognitives*. Mémoire de Master 1 professionnel FLE FLM ss.dir. Cristelle Cavalla, Université Stendhal – Grenoble 3.
- TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. VII, 7-25.

SITOGRAPHIE

Apprendre à apprendre. *Méthode d'enseignement en Finlande (1er dans l'étude PISA)* (vidéo journal FR3 10/05/2008). Repéré le 20 octobre 2012 :

http://apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/article.php?cat_num_sel=&numtxt=460

Le Café du FLE. *Carte heuristique – Entretien avec Marion Charreau et Thomas Zannoni* 30 juillet 2012 à 12 h 03 min. Repéré le 3 décembre 2012 :

<http://www.lecafedufle.fr/2012/07/carte-heuristique/>

Institute for Humane and Machine Cognition, Florida. *CmapTools*. Repéré le 20 novembre 2012 : <http://cmap.ihmc.us/>

Université de Montréal. *Lexiquum*. Repéré le 26 novembre 2012 :

<http://rali.iro.umontreal.ca/cgi-bin/lexiquum>)

Université du Québec à Montréal. *Lextutor*. Repéré le 26 novembre 2012 :

http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_f.html)